

Aprendizagem baseada em projetos em um contexto de pandemia: um exemplo de aplicação

Project-based learning in a pandemic context: an example of application

Aprendizaje basado en proyectos en un contexto pandémico: un ejemplo de aplicación

Fabiana Pegoraro Soares¹

<https://orcid.org/0000-0002-9238-830X>

Carolina Sperandio Costa da Silva²

<https://orcid.org/0000-0002-7683-9326>

Henrique Bovo Lopes³

<https://orcid.org/0000-0002-0045-6679>

¹ Universidade de São Paulo, São Paulo, São Paulo – Brasil. E-mail: fabianapegoraro@usp.br.

² Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, São Paulo – Brasil. E-mail: carolina.sperandio@crb.g12.br.

³ Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, São Paulo – Brasil. E-mail: henrique.bovo.lopes@gmail.com.

Resumo

Em 2020, a pandemia de covid-19 infectou e levou à morte milhões de pessoas no mundo. A rápida expansão do vírus motivou o fechamento das escolas em diversos países, incluindo o Brasil, onde todas as atividades pedagógicas passaram a ser remotas e, posteriormente, em ambiente híbrido. Este texto tem como objetivo relatar a experiência de um trabalho envolvendo aprendizagem baseada em projetos no modelo de ensino em ambiente híbrido, ocorrido em uma instituição privada de São Paulo. O trabalho baseou-se nas metodologias de aprendizagem baseada em projetos e aprendizagem baseada em problemas, visando uma aprendizagem ativa e significativa, e esteve alinhado aos princípios da Base Nacional Comum Curricular e do Programa de Escolas Associadas à Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. O projeto teve duração de quatro semanas e se encerrou com um encontro cultural virtual, no qual os alunos e os professores puderam apresentar, para toda a comunidade escolar, os produtos derivados das atividades desenvolvidas. O resultado do trabalho torna ainda mais evidente a importância da qualificação profissional e da democratização das ferramentas tecnológicas de ensino e do acesso à internet para todas as escolas do país.



Palavras-chave: Covid-19. Ensino remoto. Ambiente híbrido. Aprendizagem baseada em projetos.

Abstract

The Covid-19 pandemic infected and killed millions of people worldwide. The rapid spread of the virus led several countries to close their schools, including Brazil, where all educational activities became remote and, afterwards, hybrid. This text aims to report the experience of a private school in São Paulo involving project-based learning in a hybrid learning environment. Seeking for an active and meaningful learning, the work was based in both project-based and problem-based learning methodologies, and was performed in compliance with the Brazilian National Common Curricular Base (BNCC) and the priority themes established by the UNESCO's Associated Schools Network. The project lasted four weeks and ended with a virtual Cultural Fair in which students and teachers presented the outcomes of the developed activities for the entire school community. The results highlight the importance of professional qualification, as well as of the democratization of technological teaching tools and internet access for all schools in the country.

Keywords: Covid-19. Remote teaching. Hybrid learning environment. Project-based learning.

Resumen

En 2020, la pandemia del covid-19 causó los contagios y la muerte de millones de personas por el mundo. La rápida expansión del virus provocó el cierre de escuelas en varios países, incluso Brasil, donde todas las actividades pedagógicas se volvieron remotas y, posteriormente, en un aprendizaje híbrido. Este texto tiene como objetivo reportar la experiencia de un trabajo de aprendizaje basado en proyectos y en el modelo de enseñanza en un aprendizaje híbrido, que tuvo lugar en un colegio en São Paulo, Brasil. El trabajo se fundamentó en las metodologías de Aprendizaje Basado en Proyectos y Aprendizaje Basado en Problemas, cuyo objetivo es un aprendizaje activo y significativo, en consonancia con los principios de la Base Curricular Nacional Común y el Programa Escolar Asociado a la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. El proyecto duró cuatro semanas y finalizó con un evento cultural remoto, en el que los alumnos y los profesores pudieron presentar para toda la comunidad productos que resultaron de las actividades realizadas. El trabajo vuelve más evidente la importancia de la calificación profesional y la democratización de las herramientas tecnológicas de enseñanza y acceso a internet para todas las escuelas del país.

Palabras clave: Covid-19. Enseñanza remota. Aprendizaje híbrido. Aprendizaje basado en proyectos.

1 Introdução

Treze de março de 2020: o decreto nº 64.862 determina o fechamento das escolas do estado de São Paulo devido à pandemia de covid-19 (São Paulo, 2020). Era o início de uma quarentena que seria, a princípio, de dez dias, mas que se estendeu por sete meses. Milhares

de alunos, professores e suas famílias foram afetados, tanto em escolas públicas quanto em escolas privadas. Felizes (ou menos infelizes) foram as escolas que, de alguma forma, tiveram condições e haviam investido em recursos de tecnologia para educação. Assim, de repente, as aulas se tornaram remotas e os processos avaliativos e projetos escolares se tornaram on-line.

A situação não ficou restrita ao estado de São Paulo. Em todo o Brasil, creches, escolas e universidades fecharam suas portas diante de decretos e resoluções e da expansão desenfreada do vírus. Governos estaduais, municipais e escolas revisaram e reorganizaram calendários e muitos anteciparam as férias escolares. Em 1º de abril de 2020, o governo federal editou a Medida Provisória nº 934 (Brasil, 2020a), que estabeleceu normas excepcionais para o ano letivo nos níveis da educação básica e da educação superior, decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública. No início de maio, o Conselho Nacional de Educação (CNE) publicou um primeiro parecer (CNE/CP nº 5/2020) (Brasil, 2020b) com orientações para a possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da pandemia.

Surge então um novo desafio para as escolas: como se organizar para adaptar as atividades de aulas e as avaliações ao modelo remoto on-line? O presente texto traz um relato de uma das experiências ocorridas no Colégio Rio Branco, escola privada pertencente à Fundação de Rotarianos de São Paulo, e tem como objetivo relatar a experiência vivida na execução de um trabalho pedagógico por meio de projeto, em uma situação de ensino em ambiente híbrido, imposta pela pandemia. O colégio, com mais de 70 anos de funcionamento, tem duas unidades, localizadas nos bairros de Higienópolis, município de São Paulo, e Granja Viana, município de Cotia, e atende cerca de 2.200 alunos da educação infantil ao ensino médio. Desde 2019, o ano letivo da escola é dividido em três ciclos de onze semanas, aproximadamente, denominados “Ciclos Fundamentais”, e um quarto ciclo de cinco semanas denominado “Ciclo 4”, ou apenas “C4”. Devido às alterações no calendário escolar provocadas pela situação de pandemia, em 2020 o C4 teve duração de quatro semanas.

O Ciclo 4 objetiva fazer a síntese das aprendizagens do ano e tem como característica principal a personalização da aprendizagem, uma vez que os alunos que obtiveram média inferior a 6,0 têm a possibilidade de participar de atividades para consolidação, e os que obtiveram média igual ou superior a 6,0, de participar de atividades para aprimoramento. A consolidação tem como foco o resgate e a estruturação dos conceitos essenciais trabalhados,

fortalecendo, assim, a aprendizagem necessária para cursar a série seguinte, e o aprimoramento abarca o desenvolvimento de projetos interdisciplinares visando ao aprofundamento e à expansão dos conceitos, competências e habilidades trabalhados pelos diferentes componentes curriculares que, por sua vez, foram frutos dos processos desenvolvidos durante os três Ciclos Fundamentais.

A construção teórica do projeto para o C4 baseou-se principalmente nos livros *Aprendizagem baseada em projetos*, de William N. Bender (2014), e *Autonomia e flexibilidade curricular: propostas e estratégias de ação*, de Ariana Cosme (2018), tendo como objetivos aprimorar aprendizagens e ampliar e aplicar conhecimentos por meio da pedagogia de projetos e da resolução de problemas. A experiência faz parte do projeto pedagógico do colégio e está alinhada ao desenvolvimento de competências expressas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018) e aos valores e concepções expressas no Programa de Escolas Associadas à Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2020). Os princípios que fundamentam a proposta do C4 são o trabalho em equipe e o uso de projetos, utilizando postura investigativa, com aprendizagem voltada para a coordenação de diferentes pontos de vista na resolução de problemas e a utilização de habilidades para estabelecer conexão entre os conhecimentos e a relação autêntica com temas da atualidade.

A experiência aqui relatada ocorreu em novembro de 2020, nas unidades Higienópolis e Granja Viana, e envolveu todos os segmentos da escola (exceto a 3ª série do ensino médio). O modelo utilizado foi híbrido: o acompanhamento dos projetos pela direção e coordenação pedagógica foi presencial, o acompanhamento pelas coordenações de área foi remoto e a participação dos professores e alunos foi tanto remota quanto presencial, uma vez que a prefeitura do município de Cotia autorizou o retorno de 35% dos alunos e a prefeitura do município de São Paulo autorizou o retorno de 35% dos alunos do ensino médio ao modelo presencial.

O planejamento do projeto teve início em janeiro de 2020 (antes do fechamento das escolas, tendo que, posteriormente, ser adaptado para o modelo híbrido) e para isso foi retomado o grupo de trabalho existente – composto por uma diretora de unidade, pela coordenação pedagógica e professores que também coordenam projetos –, para revisão e aprofundamento teórico, avaliação dos resultados do projeto do ano anterior e definição da estrutura de trabalho. Em seguida, os coordenadores de área (na escola, cada componente

curricular possui um coordenador específico) selecionaram e destrincharam os assuntos pertinentes para cada série a partir da análise do planejamento anual. Por fim, os professores definiram os eixos aglutinadores, as temáticas, fizeram a intersecção interdisciplinar entre as áreas, além da divisão de trabalho e criação de roteiros e ferramentas de avaliação (todas as reuniões seguiram o modelo remoto). O projeto se encerrou com um encontro cultural virtual, no qual os alunos e professores puderam apresentar à comunidade escolar os resultados do projeto desenvolvido ao longo do mês.

Para detalhar o cenário e o desenvolvimento dos projetos, este texto está dividido em quatro partes: a primeira contextualiza a situação das escolas brasileiras, sobretudo do estado de São Paulo, diante da pandemia de covid-19; a segunda traz uma breve apresentação teórica sobre a aprendizagem baseada em projetos; a terceira descreve a experiência ocorrida no colégio; e, finalmente, a quarta parte traz algumas reflexões e considerações sobre a experiência relatada.

2 As escolas e a pandemia de covid-19

O ano de 2020 foi marcado pela pandemia de covid-19 e por incontáveis políticas públicas emergenciais desencontradas, informações confusas, fake news e milhões de infectados no mundo todo. Enquanto alguns governos federais decretavam semanas de lockdown, outros desdenhavam da capacidade de contaminação e mortalidade do vírus. Nos noticiários, assistia-se o número de mortos subir a cada dia. Determinações legais de uso de máscara em locais públicos, orientações de higienização das mãos e campanhas para quem pudesse ficar e trabalhar em casa tomaram os meios de comunicação na mesma proporção que a desinformação e mensagens do tipo “comer alho previne infecções de coronavírus” (CORONAVÍRUS..., 2020) dominavam as redes sociais e os grupos de WhatsApp das famílias.

As origens da pandemia são incertas; muitas são as especulações, poucas as certezas. Porém, de acordo com Ribeiro (2020, p. 7), “pode-se afirmar que ela está diretamente associada à globalização e seus fluxos de pessoas e mercadorias, que transportaram o vírus aos países e, depois, pelo seu interior”. Por ser um vírus novo, não há medicação comprovadamente eficaz no tratamento contra ele, e apenas no mês de dezembro de 2020 começaram a ser aprovadas e aplicadas as vacinas. Os sintomas da doença variam de pessoa

para pessoa, causando, na maioria dos casos, o mesmo mal-estar de uma gripe, mas podendo agravar-se para uma insuficiência respiratória aguda que leva ao óbito. Sabe-se também, até o momento, que a maioria das crianças são assintomáticas.

No início do surto, muito se dizia que se tratava de uma pandemia democrática, pois o vírus afetava as pessoas indistintamente de classe social. Contudo, logo se percebeu que a população urbana de baixa renda era muito mais afetada, por necessitar de transporte coletivo para trabalhar e por ter menos acesso à estrutura de saneamento básico e itens de higiene, como máscaras e álcool em gel (RIBEIRO, 2020).

Devido à rápida propagação do vírus, transmitido entre as pessoas por meio do toque de mãos, gotículas de saliva, espirro, tosse ou manuseio de superfícies contaminadas, sobretudo em ambientes fechados e de aglomeração, escolas foram fechadas em todo o mundo. Parecia uma piada de mau gosto do destino considerando-se os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Organização das Nações Unidas (ONU), especificamente seu objetivo de número 4, que visa “assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas e todos” (NAÇÕES UNIDAS BRASIL, [2022]) e apresenta a ideia de que nenhuma criança esteja fora da escola.

Porém, é preciso lembrar que, em uma situação de pandemia, estar fora da escola pode ser muito diferente de estar sem estudar. Graças aos avanços nos meios de comunicação e tecnologia, sobretudo a internet, as escolas do Brasil e do mundo puderam adotar um modelo, a princípio emergencial, de ensino remoto. Conforme citado anteriormente, no Brasil, para enfrentar a situação de emergência de saúde pública, a Medida Provisória nº 934/2020 (BRASIL, 2020a) estabeleceu normas excepcionais para o ano letivo nos níveis da educação básica e da educação superior, e o CNE aprovou o parecer CNE/CP nº 5/2020 (BRASIL, 2020b), apresentando orientações gerais para utilização e cômputo na carga horária de atividades não presenciais.

Diante da situação apresentada, logo surgem inquietações: todas as crianças brasileiras teriam acesso a um dispositivo com internet para acompanhar as aulas? Como mensurar quantas crianças ficaram sem estudar desde que as escolas foram fechadas, devido à sua impossibilidade de acesso à internet ou à falta de um dispositivo eletrônico? Quantas realmente estariam estudando? Como estariam estudando?

Segundo a União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (Uncme) (2020), estima-se que, no mês de abril de 2020, cerca de 47,9 milhões de crianças brasileiras estavam sem acesso à educação formal devido à pandemia e, segundo dados do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) (“É URGENTE...”, 2020), pelo menos 4,8 milhões de crianças e adolescentes em todo o Brasil não tinham acesso à internet em casa.

Olhando mais de perto, a situação de desigualdade é assustadora. Ainda segundo a Uncme (2020), com base nos dados da pesquisa TIC Educação 2019, 39% dos estudantes de escolas públicas urbanas não têm computador ou tablet em casa, enquanto nas escolas particulares, o índice é de 9%. A mesma pesquisa mostra que 21% dos alunos de escolas públicas só acessam a internet pelo celular (na rede privada, o índice é de 3%) e que o uso da internet exclusivamente pelo celular é maior nas regiões Norte (26%) e Nordeste (25%) do país (importante ressaltar que a pesquisa não coletou dados da educação rural e de crianças e adolescentes indígenas e quilombolas).

Além dos impactos na aprendizagem, o CNE (BRASIL, 2020c) e o Unicef (“É URGENTE...”, 2020) apontam para os impactos na nutrição (muitas crianças brasileiras têm sua principal refeição na escola) e na segurança de crianças e adolescentes, em especial os mais vulneráveis (muitos convivem com situações de violência familiar ou passam os dias nas ruas), além da instabilidade emocional causada pela falta de convívio social. Esses argumentos foram extremamente utilizados pelos grupos que defendiam o retorno das aulas presenciais.

Nesse sentido, o estado do Amazonas foi o primeiro a permitir a volta ao ensino presencial no Brasil, primeiramente para as escolas privadas, no início do mês de julho de 2020 (as escolas públicas retornaram em 10 de agosto, apenas para o ensino médio). Como consequência, na primeira semana de setembro, o estado apresentava 7,6% dos profissionais da educação contaminados pela covid-19 (CASTRO, 2020).

Apesar da experiência ocorrida no Amazonas, no mês de setembro o governo do estado de São Paulo permitiu o retorno dos alunos para atividades de acolhimento e recuperação e, no mês de novembro, deu autonomia para os municípios definirem o retorno presencial opcional, desde que respeitassem os limites máximos de alunos (35% nos anos iniciais do ensino fundamental e 20% nos anos finais e no ensino médio) e os protocolos sanitários, instaurando, então, um ambiente híbrido de ensino (“CONFIRA AQUI...”, 2020). Ainda assim, a decisão de autorizar o retorno presencial caberia às prefeituras de cada

município, e a decisão sobre o aluno voltar ao ensino presencial caberia aos pais, sendo que os que optassem por manter seus filhos no modelo remoto não poderiam ser prejudicados, conforme recomendação do CNE (BRASIL, 2020c). No município de São Paulo foi autorizada a volta presencial de 35% dos alunos, somente para o ensino médio, a partir de 3 de novembro (MANSUIDO, 2020). No município de Cotia, o Decreto nº 8.764/2020 (COTIA, 2020a), que mantinha as aulas na modalidade de ensino remoto, foi revogado pelo Decreto nº 8.783/2020 (COTIA, 2020b), autorizando a volta de 35% dos alunos em todos os segmentos.

Em 8 de dezembro de 2020, o CNE retomou as discussões nacionais com o Parecer nº 19/2020, que reexaminava o

Parecer CNE/CP nº 15, de 6 de outubro de 2020, que tratou das Diretrizes Nacionais para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020. (BRASIL, 2020d, p. 1)

Em sua análise, o CNE (BRASIL, 2020d, p. 22) reconhece os “retrocessos do processo educacional e da aprendizagem aos estudantes submetidos a longo período sem atividades educacionais regulares, tendo em vista a indefinição do tempo de isolamento”; a dificuldade para reposição, no modelo presencial, das aulas suspensas e o comprometimento do calendário escolar de 2021 e, possivelmente, também o de 2022; além de “danos estruturais e sociais para estudantes e famílias de baixa renda, como stress familiar e aumento da violência doméstica para as famílias”.

Em 2021, diante das disputas políticas envolvendo o início da vacinação contra a covid-19 no Brasil, o ano letivo iniciou do mesmo modo como foi encerrado em 2020: de maneira híbrida e com muitos desafios pela frente.

3 A pedagogia de projetos

Dentre as muitas perguntas que rodeiam os educadores, não apenas em uma época de pandemia, certamente as mais importantes estão relacionadas à maneira como os alunos

aprendem. Historicamente, pedagogos, psicopedagogos e professores vêm buscando modelos, métodos e técnicas para tornar o processo de ensino-aprendizagem mais eficaz.

José Moran (2018) afirma que diversos estudos constataram que, apesar de a aprendizagem por meio da transmissão ter sua importância, há uma compreensão mais ampla e mais profunda quando a aprendizagem ocorre por questionamento e experimentação, a chamada aprendizagem ativa e significativa. Ainda de acordo com o autor, a neurociência comprova que “o processo de aprendizagem é único e diferente para cada ser humano, e que cada pessoa aprende o que é mais relevante e o que faz mais sentido para si” (MORAN, 2018, p. 2). Assim, pode-se afirmar que há muitas maneiras de aprender.

Dentre elas, destaca-se a pedagogia de projetos, discutida e apresentada pela pesquisadora e professora portuguesa Ariana Cosme (2018) como uma opção pedagógica que traz a noção de problema como elemento propulsor das aprendizagens, por meio da cooperação e partilha de resultados entre alunos como uma experiência formativa. Nesta perspectiva, a pedagogia de projetos traz diferentes tipos de metodologias que se distinguem por suas finalidades educativas, tipos de organização propostas aos alunos e, principalmente, pelo nível de autonomia esperado. Dentre essas metodologias, ressaltam-se aqui a aprendizagem baseada em projetos (ABP) e a aprendizagem baseada na resolução de problemas (ABRP).

A ABP e a ABRP são dois modelos de aprendizagem ativa que vêm ganhando espaço entre escolas e educadores do mundo. Apesar de poderem ser relacionados e muitas vezes serem usados como sinônimos, Moran (2018, p. 59) apresenta a diferença entre os dois modelos: “o foco na aprendizagem baseada em problemas é a pesquisa de diversas causas possíveis para um problema, enquanto na aprendizagem baseada em projetos procura-se uma solução específica”. Para Cosme (2018), a diferença entre os dois modelos se encontra no nível de protagonismo que se espera do aluno, pois enquanto na ABP os alunos participam das decisões curriculares e procedimentos pedagógicos, na ABRP esse protagonismo fica subordinado às aprendizagens esperadas pré-determinadas pelo currículo.

Segundo Trindade e Cosme (2010), duas operações são fundamentais no que se refere à discussão sobre a utilização da pedagogia de projetos como escolha metodológica: a primeira operação está ligada a esclarecer o que é que se entende por problema, enquanto a segunda operação tem o foco na discussão de questões transversais intrínsecas à transformação dos problemas levantados em projetos. Nesse sentido, os problemas podem ser

entendidos como um estímulo à aprendizagem.

Os problemas, apresentados aqui como núcleos propulsores que conectam o sentido de aprender à realidade do aluno, se transformam em perguntas de partida que serão objeto de busca autônoma, investigativa, de hipóteses, de resolução de problemas, sempre de forma colaborativa. Estas, conforme Cosme (2018), são questões estruturantes que permitem operacionalizar o trabalho dos professores com os saberes do patrimônio, conhecimentos cotidianos e o saber-fazer de cada disciplina, criando condições capazes de gerar aprendizagens significativas e bem-sucedidas. São questões que compreendem a transposição de situações reais para a sala de aula, conectando-as aos conhecimentos científicos inerentes aos conteúdos escolares.

Outro estudioso da aprendizagem baseada em projetos é William N. Bender (2014, p. 9), que a define como “um modelo de ensino que consiste em permitir que os alunos confrontem as questões e os problemas do mundo real que consideram significativos, determinando como abordá-los e, então, agindo cooperativamente em busca de soluções”. Dessa maneira, pode-se afirmar que este modelo valoriza, além da solução de problemas, a autonomia e a atuação cooperativa do aluno, partindo da sua realidade.

Bender (2014, p. 15) ainda aponta que a ABP pode ser caracterizada pela “utilização de projetos autênticos e realistas, baseados em uma questão, tarefa ou problema altamente motivador e envolvente, para ensinar conteúdos acadêmicos aos alunos no contexto do trabalho cooperativo para a resolução de problemas”. Segundo o autor, os alunos teriam uma motivação muito maior ao se deparar com o desafio de investigar, escolher e propor métodos para solucionar problemas autênticos, do mundo real e conhecidos por eles: “os estudantes precisam planejar cooperativamente as ações de sua equipe à medida que avançam na solução de problemas, desenvolvendo em plano de ação” (BENDER, 2014, p. 17).

Ariana Cosme (2018), por sua vez, traz reflexões e exemplos sobre a autenticidade em ABP a partir dos domínios da autonomia curricular, proposta de trabalho interdisciplinar e articulação curricular implantada em Portugal a partir do Decreto-Lei nº 55/2018. Cosme (2018) propõe o trabalho a partir de um eixo aglutinador e a construção de projetos interdisciplinares a partir de temáticas, além de quatro recomendações para o trabalho: que não seja obrigatório o envolvimento de todos os componentes curriculares; que as opções pedagógicas assumidas potencializem a participação, a autonomia e a cooperação dos alunos em todas as etapas; que haja multiplicidade de vias pedagógicas; e que haja gestão do tempo.

Ainda de acordo com a autora, no momento de se conceber um tema que irá propulsionar um projeto interdisciplinar, duas perguntas devem ser feitas: por que é importante discutir este tema com aqueles alunos e naquele território? Como as atividades propostas permitirão concretizar um tal objetivo? Diante disso, Cosme (2018) também aponta que a aprendizagem interdisciplinar possível de ser atingida com a pedagogia de projetos não pode ser vista como justificativa para a sua escolha. Para ela, “o que justifica um projeto desta natureza é o fato de tais aprendizagens decorrerem de necessidades autênticas, e social e culturalmente significativas” (COSME, 2018, p. 42).

Dessa forma, pode-se afirmar que estas escolhas metodológicas devem ser planejadas minuciosamente e ter sua estrutura, com a definição das diferentes etapas, muito bem estabelecida. É preciso ter claro que o problema a ser resolvido deve fazer parte da vida dos alunos, e que estes precisarão lidar com questões interdisciplinares, que precisarão trabalhar de maneira autônoma, mas também colaborativa (o trabalho em equipe é intrínseco ao modelo de projeto), que lhes serão exigidos, além da pesquisa, pensamento crítico, criatividade, reflexão, capacidade de revisão e troca de ideias, avaliação *de e por* pares. Ou seja, a pedagogia de projetos é um modelo, uma estratégia metodológica que permite uma aprendizagem muito além da assimilação dos conteúdos escolares tradicionais.

4 A experiência do projeto em formato remoto/híbrido

No Colégio Rio Branco, a experiência de destinar um ciclo durante o ano letivo para o trabalho a partir de projetos interdisciplinares teve início em 2019. Em 2020, a introdução aos trabalhos sobre o chamado Ciclo 4 se deu a partir do resgate do trabalho de 2019 e da ampliação do referencial teórico. O projeto justifica-se pela construção de uma nova concepção de escola, de ensino e de aprendizagem – na qual os conteúdos aprendidos traduzem-se em conhecimentos aplicáveis e tangíveis – que incentive a aprendizagem autônoma e crítica, que valorize diferentes habilidades e aptidões, que exercite as habilidades socioemocionais e que respeite diferentes formas de ser, conviver, fazer e aprender. Partindo da ideia de metamorfose comumente encontrada em dicionários para fazer referência à mudança relativamente rápida e intensa de forma, estrutura e hábitos que ocorre durante o ciclo de vida de certos animais, toma-se emprestada a imagem da transformação da borboleta

para ilustrar que as inovações propostas fazem parte de um processo de desenvolvimento, de evolução constante, e que respeitam a identidade institucional.

No âmbito da coordenação pedagógica, houve o aprimoramento da base teórico-metodológica do modelo de aprendizagem baseada em projetos, partindo das seguintes premissas, sugeridas por Cosme (2018): o problema levantado realmente existe? As necessidades são autênticas? Por que é importante discutir esse tema com aqueles alunos naquele território? É importante ressaltar que, nesta metodologia, a estrutura do projeto não está baseada no “como”, mas no “porquê”.

O primeiro passo para a implantação do projeto foi um levantamento, realizado pelos coordenadores de área, dos assuntos tratados em cada série e por cada componente curricular que poderiam embasar um projeto interdisciplinar. Em seguida, foi feita, por professores e coordenadores, uma análise das aproximações desses assuntos e definiram-se dois projetos por série, a partir de quatro eixos estruturantes (direitos humanos, sustentabilidade, empreendedorismo e cotidiano em pauta, este último apenas para ensino médio), para que o aluno tivesse a oportunidade de escolher. Foi realizada também uma avaliação das possibilidades educativas do ponto de vista da formulação dos problemas: cada projeto teria uma pergunta norteadora que daria direção à pesquisa realizada pelos alunos, que formulariam suas próprias perguntas de partida. É importante ressaltar que cada projeto também utilizou como apoio as competências gerais propostas pela BNCC e as premissas dos ODS da ONU, que foram relacionados aos temas propostos.

Em seguida, deu-se início ao planejamento detalhado das etapas do projeto: competências a serem desenvolvidas, metodologia utilizada, participação dos alunos, definição dos objetivos, configuração das expectativas, das regras e do calendário de trabalho, além dos processos e implicações da avaliação. Também foram definidos quem seriam os professores responsáveis pela orientação dos projetos dos grupos de alunos, pela elaboração dos roteiros de trabalho e pela avaliação em cada série. Os professores decidiram por um modelo de avaliação interdisciplinar e por roteiros elaborados coletivamente, envolvendo diferentes componentes curriculares nas duas unidades. Cada componente curricular poderia contribuir para os dois projetos, ficando responsável por um e colaborando no outro (os professores com mais de uma série poderiam escolher entre liderar o projeto – orientando os grupos e elaborando e corrigindo roteiros de trabalho – e colaborar, tendo um papel de tutoria e acompanhamento dos grupos durante as aulas). Basicamente, esperava-se dos professores

um papel de interlocutor qualificado, que apoia o processo de formação e de aprendizagem dos alunos, estimula a reflexão por meio de boas perguntas que alavancam os conhecimentos e organiza as situações de trabalho e aprendizagem por meio de roteiros. Para auxiliar na estruturação dos projetos dos alunos, a escola firmou uma parceria com a ferramenta DreamShaper, cuja proposta será detalhada adiante. A etapa de planejamento dos trabalhos teve duração de três semanas e um exemplo pode ser observado na Figura 1. Todas as reuniões seguiram o modelo remoto.

Figura 1 – Estrutura de planejamento de um projeto para o 6º ano

6º ano - Projeto 2	
(x) Projeto de Pesquisa () Projeto comunitário	
Unidade: Granja Vianna e Higienópolis	
Título: Povos originários: sustentabilidade e recursos naturais	
Descrição do projeto (pequeno texto "contando" para o aluno como vai ser o projeto)	Neste projeto vamos pesquisar sobre as relações dos povos originários* com a natureza, em relação às técnicas de sobrevivência, ao desenvolvimento de suas ferramentas e instrumentos de análise frente a astronomia, aos jogos de diversão e às crenças. *O termo povos originários, designa aqueles que viviam numa área geográfica antes da sua colonização por outro povo.
Objetivos do projeto	Pesquisar a relação dos povos originários com a natureza e o uso dos recursos de maneira sustentável; Identificar quais conhecimentos e mitos podem estar associados com outras representações de regiões celestes não oficiais; Descobrir os significados dos nomes batizados em locais do nosso continente/país/cidade/bairro e o que podem revelar sobre a história desses locais; Estudar as técnicas, instrumentos e conhecimentos para organização espacial, temporal e artística; Relacionar as línguas dos povos originários com os idiomas modernos.
Componentes curriculares envolvidos	Responsáveis: Ciências, Matemática e Geografia. Colaboradores: LP/Redação, Espanhol, História, Educação Física, Inglês.
Eixos temáticos (aglutinadores) relacionados	Sustentabilidade: <ul style="list-style-type: none"> • uso dos recursos naturais; • astronomia indígena/toponímia indígena/matемática indígena; • técnicas indígenas de sobrevivência e transcendência; • concepções dos jogos indígenas. Sugestão de Redação: pesquisa sobre nomes de lugares que possuem origem nas línguas dos povos originários e avaliação sobre o conhecimento que revelam sobre a realidade.
Pergunta-central (questão estruturante)	Situação problema: as técnicas indígenas são consideradas ultrapassadas. Como é a relação dos povos originários com a natureza e com a utilização de seus recursos?
Competências relacionadas	Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.
ODS / Agenda 2030	Objetivo 10: Redução das desigualdades Objetivo 14: Vida na água Objetivo 15 : Vida terrestre Objetivo 16: Paz, justiça e instituições eficazes
Papel do professor (interlocutor qualificado)	Professores Responsáveis: Pesquisa e seleção dos materiais e recursos que serão utilizados; Elaboração dos roteiros aula a aula; Organização de planilha compartilhada dos roteiros aula a aula com os professores do dia; Orientação da pesquisa e elaboração dos produtos finais. O professor definirá com os grupos qual será o papel de cada aluno, fará perguntas que levem os alunos à reflexão e a novas pesquisas, mediará as discussões nos grupos favorecendo a participação de todos os integrantes e acompanhará os alunos que estão em casa e na escola, verificando se os papéis de cada um estão sendo respeitados. Professores Colaboradores: Orientação na interpretação e execução dos roteiros. Auxílio no encaminhamento das pesquisas e na organização das tarefas. Importância da comunicação entre os professores.

	Sugestão de elaboração de uma escala.
Papel do aluno Atuação individual e em grupo	Os alunos serão pesquisadores, partindo da situação problema em busca de contribuir com a construção e reflexão do grupo, em busca de resolvê-la.
Cronograma de trabalho	<p>Semana 1 Apresentação do tema, levantamento de conhecimentos prévios, organização dos grupos, definição dos papéis dos alunos (remoto e presencial) e escolha dos subtemas.</p> <p>Semana 2 Pesquisar sobre a vida em sociedade, a linguagem, o uso de ferramentas e instrumentos utilizados e desenvolvidos para sua sobrevivência. Estudo das representações a respeito do mundo e sua localização.</p> <p>Semana 3 Orientação sobre os projetos. Pesquisa sobre conceitos de sustentabilidade e reflexão sobre a relação entre a sociedade e a natureza.</p> <p>Semana 4 Definição e desenvolvimento do produto final.</p> <p>Semana 5 Encontro cultural virtual.</p>
Estratégias metodológicas	<p>Modelo de roteiro: Cosme (2018, p. 61).</p> <p>Ferramentas <i>Google</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> Documentos compartilhados para registros e leituras. Utilização do <i>Forms</i> - elaboração de questionários. Grupos de <i>meets</i> para grupos de professores e alunos. Planilhas para resultados. Apresentações.
Recursos	<p>Carta da Terra. Disponível em: https://www.mma.gov.br/responsabilidade-socioambiental/agenda-21/carta-da-terra Acesso em: 22 set. 2020.</p> <p>Video-entrevista com Ailton Krenak: Índios do Brasil- Quem são eles? https://vimeo.com/15635463 Acesso em: 22 set. 2020.</p> <p>Video-reportagem sobre povos originários do Brasil. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=G6JM718iK8U Acesso em: 20 out. 2020.</p> <p>Documentário: Planeta Terra e o homem. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=elhHilluMEui Acesso em: 20 out. 2020.</p> <p>Documentário: A Terra em 100 Anos e o Simulador Terrestre HD. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=lomRYeaOh1Y Acesso em: 20 out. 2020.</p> <p>Documentário: Vozes Indígenas da América Latina: Nós somos o documento da Terra. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=YXi2Lq8QDPM (em espanhol) Acesso em: 20 out. 2020.</p> <p>Video: Festival da carta da Terra 2020. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=3pDCC-9aCYQ Acesso em: 20 out. 2020.</p>
Avaliação (por meio de rubricas)	Cada atividade desenvolvida pelos alunos e avaliada pelos professores seguiu as orientações e critérios apontados em rubricas disponibilizadas aos alunos e divulgadas no início dos trabalhos.
Produto(s) final(is) e/ou forma de comunicação	Entre os possíveis formatos para o produto final, podem ser utilizados:
	<ul style="list-style-type: none"> Videos. Jogos. Slides. Sites. Lives.

Fonte: Organização interna do Colégio Rio Branco (2020).

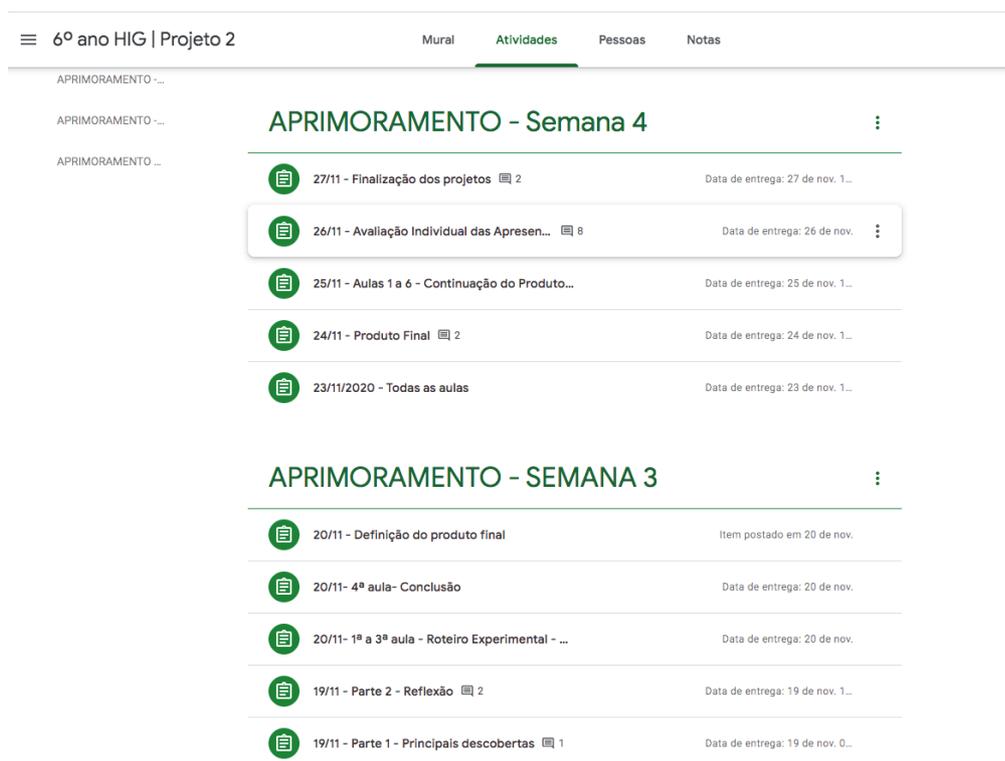
A partir da etapa seguinte, iniciou-se o trabalho com os alunos, em ambiente híbrido, como já mencionado: 35% dos alunos puderam acompanhar os trabalhos presencialmente (ressalta-se que na unidade Higienópolis, apenas os alunos de ensino médio tiveram autorização municipal para o retorno presencial), sendo que o restante os acompanhou

remotamente (todas as salas de aula estavam equipadas com computador, câmera, projetor, telão e acesso à internet para atender os alunos que estavam em casa). Os professores deram início à preparação dos roteiros de pesquisa, foram formadas equipes (que poderiam conter até seis alunos e deveriam seguir os critérios definidos pelos professores) e, finalmente, as propostas para os diferentes projetos foram apresentadas aos alunos para que estes pudessem fazer suas escolhas.

Além dos documentos organizadores compartilhados entre o grupo de professores, a organização do trabalho contou com o suporte de três ferramentas: o Google Classroom, a DreamShaper e uma planilha utilizada como painel para controle e acompanhamento do andamento do trabalho e de atribuição de notas.

O Google Classroom foi utilizado para organizar as turmas e para disponibilizar os roteiros, as atividades e os links para os encontros síncronos, além de ser a principal ferramenta de comunicação entre professores e alunos (Figura 2).

Figura 2 – Exemplo de organização das atividades no Google Classroom.



Fonte: Organização interna do Colégio Rio Branco (2020).

A DreamShaper, ferramenta on-line idealizada a partir do modelo de aprendizagem baseada em projetos, foi a plataforma utilizada para que as equipes estruturassem e organizassem seus projetos. Nela, os professores ou os alunos poderiam escolher entre duas opções de trilha: o projeto de pesquisa, que tem como objetivo investigar de forma prática um tema relevante, ou o projeto comunitário, que tem como objetivo construir uma solução para um problema relacionado com a sustentabilidade que beneficiasse a escola, a comunidade ou o mundo. Ambas as trilhas apresentam etapas que devem ser completadas pelos alunos. Na trilha do projeto de pesquisa, escolhida pela maioria das séries, as etapas são: pergunta de partida, revisão da literatura, observação (de campo ou do problema em si), entrevista ao especialista, estudo de caso, análise, apresentação da pesquisa e autoavaliação. Ao final das etapas, a plataforma gera um arquivo em PDF, registrando o processo. De maneira geral, toda a divisão do trabalho para os alunos foi estruturada segundo a proposta para o projeto de pesquisa da DreamShaper.

Para o controle do processo e atribuição das notas durante os trabalhos, foram criadas planilhas (utilizando o Google Planilhas) às quais somente os professores tinham acesso. As notas de cada etapa do projeto e/ou dos roteiros atribuídos em aula foram lançadas nestas planilhas, assim como o registro do acompanhamento das etapas pelos professores (Figura 3).

Figura 3 – Exemplo de planilha de controle utilizada pelos professores

Nota: Verifica-se que a planilha contempla todas as etapas do projeto, distribuídas por semana, e todas as equipes (EI: Equipe 1 e assim por diante), sendo S: satisfatório, R: revisar e P: pendente.

Fonte: Organização interna do Colégio Rio Branco (2020).

Além dessas três ferramentas, cada grupo de professores também organizou um sistema próprio de controle das aulas, das elaborações e correções de roteiros e da orientação dos trabalhos. Um exemplo de documento que ilustra essa organização pode ser visto na Figura 4. É importante ressaltar que os professores definiram uma escala para a elaboração dos roteiros, e que a escola forneceu uma matriz de horário otimizada para que os professores pudessem atender suas equipes nos seus dias de trabalho.

Figura 4 – Exemplo de organização do grupo de professores do 6º ano.

Semana	Dia	Etapa do projeto	Check	Professor responsável	DESCRIÇÃO	LINKS DE ROTEIROS E ATIVIDADES	MATERIAL	TEMPO ESTIMADO	Avaliação
05/11	03/11	Apresentação de projeto de Cida 4 - 02 e 03 e 04 e 05 ano	link (memorando, cada professor acompanha sua turma)	Equipe Técnica	- Explicar contextualização/aperfeiçoamento, junção das disciplinas nos projetos. - Explicar a temática das aulas			3 aulas	Avaliação (Livr para consulta de notas)
		Oficina DreamShaper	Equipe Técnica	Auxiliar os alunos a entrarem e usarem a plataforma					
	Levantamento de conhecimentos prévios - Aula Magna (Sensibilização)	FETQ	Professor A/ Professor B/ Professor C	- Levantamento de conhecimentos prévios - Aulas divididas em 3 grandes grupos (temáticas) - Cada professor aplicará uma atividade (descrita no Roteiro) no decorrer das aulas	PROFESSORES - Conhecimentos prévios ALUNOS - Conhecimentos prévios PROFESSORES - Sensibilização ALUNOS - Sensibilização		2 aulas	Avaliação poderá ser avaliada a partir do acesso e resposta das Q Form na atividade de Sensibilização	
	Escrita dos projetos e Preencher Forma 0º ano	FETQ	Professor D/ Professor E/ Professor F	Escrita dos projetos, abrir o Canvas Apresentação dos Projetos e orientar os alunos a gerar		Chromecast no local	1 aula 1 aula 1 aula		
04/11	04/11	Oficina: Como trabalhar com roteiros	FETQ	Professor A				1 aula	RUBRICA DE CONEXÃO NO ROTEIRO DA ATIVIDADE Entrega nos dias 02/11 NOTA: 100%
		Oficina: Como trabalhar em equipe	FETQ	Professor A				1 aula	
	Mentoria OE: Organização da rotina	OE					1 aula		
05/11	05/11	Cine Debate - Tânia	FETQ	Professor D	- Assistir ao filme Tânia - Responder as perguntas sobre o filme (Google forms) - Discutir as respostas em pequenos grupos	PROFESSORES - Cine Debate (Tânia) - sem correção		2 aulas	
		Formação das equipes - 1ª e 2ª aulas - 0º aula: Roteiro 1 - Para todos os alunos que assistiram Tânia	Feto	Professor D/ Professor E/ Professor F	Início do Apropriação - Roteiro 1 - Para todos os alunos que assistiram Tânia	Apresentação Cine/ coordenadora Organização das Equipes		1 aula 1 aula	
	Roteiro de aulas do Projeto 1				Roteiro 1 - Projeto 2		1 aula		
	Roteiro 1 - Para todos os alunos que assistiram Tânia (01/11-02/11 aulas)	FETQ	Professor C/ Professor E	Alunos assistem ao filme e leem o resumo sobre o filme Tânia, as equipes deverão fazer as etapas do projeto. Vale lembrar que quem aparece um integrante da equipe será responsável por emitir a atividade no sistema de Câmbios, para os professores fazer a correção (se alunos não devem terminar essa atividade - será terminada na 02/11 aula)	Roteiro 1 - Projeto 2		3 aulas		
	Terminar o roteiro de aula anterior	FETQ	Professor C/ Professor E	Contribuição do roteiro sobre o filme Tânia			3 aulas		
06/11	06/11	Preenchimento das etapas na DreamShaper	FETQ	Professor B	O professor que receber o link a turma deve passar o documento para os alunos com acesso canal EDITOR. Eles devem inserir seus documentos e post para a equipe (levar o professor enquanto estiver com o link de acesso individual).	Modelo para criação de roteiro e roteiro dos alunos		3 aulas	
		RUBRICA - SEMANA 1			Rubrica 1 - Projeto 1 Rubrica 1 - Projeto 2				

Fonte: Organização interna do Colégio Rio Branco (2020).

Os últimos dias de trabalho se destinaram à elaboração, pelos alunos, de um produto final baseado na pesquisa realizada, que foi avaliado a partir de revisão entre pares, apresentação para uma banca avaliadora e discussão dos resultados obtidos, sempre de acordo com rubricas de avaliação. Para os produtos finais, os alunos puderam escolher entre diversas possibilidades, tais como sites, apresentações de slides, vídeos, *lives*, podcasts, redes sociais e jogos. Esta etapa foi preparatória para o Encontro Cultural.

O Encontro Cultural ocorreu de maneira virtual, por meio da ferramenta para reuniões Zoom, e teve duração de três dias, acontecendo das 8h às 13h40. As apresentações ocorreram de maneira concomitante, divididas em quatro salas por dia/unidade. Um exemplo da organização da exposição pode ser visto na Figura 5.

Figura 5 – Exemplo da organização do Encontro Cultural.

6º ano							
Horário	Alunos	Título da Apresentação	Tipo de Apresentação	Portifólio	Acesse o trabalho	Mediador	Sala
8h	ABERTURA GERAL					Diretores	Vídeo de abertura
8h10	BOAS VINDAS DA DIREÇÃO DE UNIDADE					Diretores de unidade	Abertura
8h30	Nome e turmas dos alunos envolvidos	Povos originários: conhecendo mitos e histórias do povo Tupi-Guarani.	Vídeo	Equipe5_P1 DS	Link para o trabalho	Nome do prof. mediador	Sala 1
8h50	Nome e turmas dos alunos envolvidos	Lendas gastronômicas	PDF	Equipe6_P1 DS	Link para o trabalho	Nome do prof. mediador	
9h10	Nome e turmas dos alunos envolvidos	Povos originários e a sustentabilidade	Slides	Equipe7_P1 DS	Link para o trabalho	Nome do prof. mediador	
9h30	Nome e turmas dos alunos envolvidos	Tudo sobre as ervas medicinais	Slides/Jogo	Equipe8_P1 DS	Link para o trabalho	Nome do prof. mediador	
9h50	INTERVALO						
10h20	Atividade extra						
11h20	Nome e turmas dos alunos envolvidos	Os índios e a floresta.	Slides	Equipe 4-DS	Link para o trabalho	Nome do prof. mediador	Sala 1
11h40	Nome e turmas dos alunos envolvidos	Amigos da natureza	Vídeo	Equipe 2-DS	Link para o trabalho	Nome do prof. mediador	
12h	Nome e turmas dos alunos envolvidos	Os indígenas tecnológicos	Vídeo	Equipe 3-DS	Link para o trabalho	Nome do prof. mediador	
12h20	Nome e turmas dos alunos envolvidos	A Oca das Uaianas	Slides	Equipe 4-DS	Link para o trabalho	Nome do prof. mediador	

Nota: Podiam ser vistos os nomes e turmas dos alunos, a série, o título da apresentação e o tipo de produto gerado, além dos links de acesso ao portfólio (PDF gerado pela plataforma DreamShaper) e à apresentação. Os nomes dos alunos e dos professores foram omitidos.

Fonte: Organização interna do Colégio Rio Branco (2020).

Entre os temas, divididos por séries, foram trabalhados: povos originários (6º ano); ações antrópicas e impactos socioambientais (7º e 9º anos); pandemia de coronavírus (7º ano); racismo e antirracismo (8º ano); recursos tecnológicos, sustentabilidade e impactos ambientais (8º ano); intolerância e seus muros (muros construídos e muros a derrubar) (9º ano); ciência e negacionismo (1ª e 2ª séries do ensino médio); consumo responsável (1ª série do ensino médio); desenvolvimento sustentável (2ª série do ensino médio); desigualdade social (1ª série do ensino médio) e saúde humana (2ª série do ensino médio). Nota-se o alinhamento dos temas às metas e aos indicadores dos ODS e/ou às propostas da BNCC.

Ao todo, no ensino fundamental II e ensino médio, foram apresentados 104 trabalhos na unidade Higienópolis e 96 trabalhos na unidade Granja Viana, além de apresentações extras dos projetos permanentes da escola.

5 Considerações finais

Entre todos os desafios que um ano letivo enfrenta normalmente, 2020 trouxe um a mais: a pandemia de covid-19 e o fechamento das escolas como espaço físico. As escolas do mundo todo tiveram de se adaptar e se reinventar.

No Brasil, o CNE autorizou a utilização de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária e então deu-se início, oficialmente, a um ano escolar com aulas e atividades remotas, em sua maioria on-line.

Além das dificuldades de replanejar as aulas e avaliações para o modelo remoto e acolher os alunos que voltaram ao presencial nos meses de outubro e novembro, instaurando um ambiente híbrido, organizar um ciclo de projetos internos de consolidação e aprimoramento para o novo modelo, considerando que o trabalho com projetos pode ser uma excelente ferramenta para que as aprendizagens decorram de necessidades autênticas e sejam social e culturalmente significativas, pode ser mais um desafio.

No caso relatado, após meses de intenso trabalho, que envolveu toda a equipe escolar e teve como um grande ponto a superar a comunicação envolvendo um grupo tão grande, o mês de novembro abrigou quatro semanas de execução de atividades baseadas no modelo de aprendizagem baseada em projetos e três dias de Encontro Cultural on-line, nos quais os resultados dos trabalhos puderam ser apresentados à comunidade escolar.

De maneira geral, pode-se concluir que, apesar de os profissionais de educação em geral concordarem que o modelo de ensino ideal para a educação básica é o presencial, uma escola que tenha uma equipe qualificada e uma estrutura tecnológica de ponta é capaz de manter a qualidade de suas aulas, avaliações e projetos, mesmo diante de uma situação de emergência de saúde pública. Assim, faz-se urgente mais do que nunca o investimento em formação docente, a democratização das ferramentas tecnológicas de ensino e o acesso à internet para todas as escolas do país.

Referências

- BENDER, W. N. **Aprendizagem baseada em projetos**. Porto Alegre: Penso, 2014.
- BRASIL. Ministério de Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 12 jan. 2019.

BRASIL. Secretaria-Geral da Presidência da República. **Medida provisória n. 934**, de 1º de abril de 2020a. Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/mpv/mpv934.htm. Acesso em: 9 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 5**, de 28 de abril de 2020b. Estabelece a reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article/33371-cne-conselho-nacional-de-educacao/90771-covid-19>. Acesso em: 9 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 11**, de 7 de julho de 2020c. Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=148391-pecp011-20&category_slug=julho-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em 9 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 19, de 8 de dezembro de 2020d. Reexame do Parecer CNE/CP nº 15, de 6 de outubro de 2020, que tratou das Diretrizes Nacionais para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 236, p. 106, 10 dez. 2020. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Parecer-cne-cp-019-2020-12-08.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2020.

CASTRO, A. Após retomar aulas presenciais, AM tem 7,6% de profissionais da educação infectados pela covid. **Terra Educação**, Manaus, 1º set. 2020. Disponível em <https://www.terra.com.br/noticias/educacao/apos-retomar-aulas-presenciais-am-tem-76-de-profissionais-da-educacao-infectados-pela-covid,d4433fb3edda44475b59c5afdafad22fcxmacaak.html>. Acesso em: 13 dez. 2020.

CONFIRA AQUI as regras para a volta às aulas”. **São Paulo**, Secretaria da Educação, 08 out. 2020. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/volta-segura-retorno-opcional-em-sp-partir-de-8-de-setembro-tire-duvidas/>. Acesso em 9 mar. 2022.

CORONAVÍRUS: 6 mitos e conselhos falsos que você deve ignorar sobre a covid-19. **BBC News – Brasil**, 10 mar. 2020. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/internacional-51808368>. Acesso em: 9 mar. 2022.

COSME, A. **Autonomia e flexibilidade curricular**: propostas e estratégias de ação. Porto: Porto, 2018.

COTIA. **Decreto nº 8.764**, de 27 de agosto de 2020a. Dispõe sobre a suspensão das aulas presenciais no Município de Cotia e substituição das atividades pedagógicas pela modalidade de Ensino Remoto para o ano letivo de 2020, e dá outras providências correlatas. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a1/sp/c/cotia/decreto/2020/876/8764/decreto-n-8764-2020->

dispoe-sobre-a-suspensao-das-aulas-presenciais-no-municipio-de-cotia-e-substituicao-das-atividades-pedagogicas-pela-modalidade-de-ensino-remoto-para-o-ano-letivo-de-2020-e-da-outras-providencias-correlatas. Acesso em: 9 mar. 2022.

COTIA. **Decreto nº 8.783**, de 22 de setembro de 2020. Revoga o parágrafo único do artigo 8º do Decreto nº 8.764, de 27 de agosto de 2020. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a1/sp/c/cotia/decreto/2020/878/8783/decreto-n-8783-2020-revoga-o-paragrafo-unico-do-artigo-8-do-decreto-n-8764-de-27-de-agosto-de-2020>. Acesso em: 9 mar. 2022.

“É URGENTE ir atrás de cada criança e adolescente que não conseguiu se manter aprendendo na pandemia”, alerta Unicef. **Unicef**, Brasília, DF, 23 jul. 2020. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/e-urgente-ir-atras-de-cada-crianca-e-adolescente-que-nao-conseguiu-se-manter-aprendendo-na-pandemia>. Acesso em: 31 jul. 2020.

MANSUIDO, M. Volta das aulas presenciais do Ensino Médio é autorizada na capital. **Câmara Municipal de São Paulo: Notícias**, São Paulo, 22 out. 2020. Disponível em: <https://www.saopaulo.sp.leg.br/blog/volta-das-aulas-presenciais-do-ensino-medio-e-autorizada-na-capital/>. Acesso em 9 mar. 2022.

MORAN, J. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. *In*: BACICH, L.; MORAN, J. (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 35-76.

NAÇÕES UNIDAS BRASIL. **Objetivo de Desenvolvimento 4**: educação de qualidade. [2022]. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs/4>. Acesso em 9 mar. 2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Rede de escolas associadas da UNESCO**: guia para membros. Paris: UNESCO, 2020. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000368992_por/PDF/368992por.pdf.multi Acesso em: 09 mar. 2022.

RIBEIRO, W. C. Covid-19: implicações geográficas e geopolíticas. *In*: RIBEIRO, W. C. (org.). **Covid-19**: passado, presente, futuro. São Paulo: FFLCH/USP, 2020. p. 7-18.

SÃO PAULO. **Decreto n. 64.862**, de 13 de março de 2020. Dispõe sobre a adoção, no âmbito da Administração Pública direta e indireta, de medidas temporárias e emergenciais de prevenção de contágio pelo COVID-19 (Novo Coronavírus), bem como sobre recomendações no setor privado estadual. Disponível em: <https://www.saopaulo.sp.gov.br/wp-content/uploads/2020/03/decreto-64862.pdf>. Acesso em: 09 mar. 2022.

TRINDADE, R.; COSME, A. **Educar e aprender na escola**: questões, desafios e respostas pedagógicas. Gaia: Fundação Manuel Leão, 2010.

UNIÃO NACIONAL DOS CONSELHOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO. **Educação em tempo de pandemia**: direitos, normatização e controle social. Brasília, DF: UNICEF, 2020.

Enviado em: 17/3/2021
Aprovado em: 9/6/2021