



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM E ENSINO

CARLA DANIELA DE OLIVEIRA RÉGIS COSTA

OS EFEITOS DE UMA FORMAÇÃO DOCENTE IMERSIVA EM UM PROGRAMA
INTERNACIONAL: PERCEPÇÕES E MUDANÇAS

Campina Grande, PB.

2021

CARLA DANIELA DE OLIVEIRA RÉGIS COSTA

OS EFEITOS DE UMA FORMAÇÃO DOCENTE IMERSIVA EM UM PROGRAMA
INTERNACIONAL: PERCEPÇÕES E MUDANÇAS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino, da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito básico para a obtenção do diploma de mestre em Linguagem e Ensino.

Orientador: **Prof. Dr. Edmilson Luiz
Rafael**

Campina Grande, PB.

2021

C837e Costa, Carla Daniela de Oliveira Régis.
Os efeitos de uma formação docente imersiva em um programa internacional: percepções e mudanças / Carla Daniela de Oliveira Régis Costa. – Campina Grande, 2021.
98 f. : il. color.

Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2021.
"Orientação: Prof. Dr. Edmilson Luiz Rafael".
Referências.

1. Formação Docente Continuada. 2. Programa Gira Mundo. 3. Metodologias Ativas. 4. Ensino-Aprendizagem. 5. Aprendizagem Centrada no Aluno. I, Rafael, Edmilson Luiz. II. Título.

CDU 377.8(043)

CARLA DANIELA DE OLIVEIRA RÉGIS COSTA

**OS EFEITOS DE UMA FORMAÇÃO DOCENTE IMERSIVA EM UM PROGRAMA
INTERNACIONAL: PERCEPÇÕES E MUDANÇAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino, da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito básico para a obtenção do diploma de mestre em Linguagem e Ensino.

Orientador: **Prof. Dr. Edmilson Luiz Rafael**

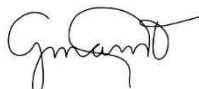
APROVADA EM: 19/02/2021



Prof. Dr. Edmilson Luiz Rafael
Universidade Federal de Campina Grande
(Orientador)



Profa. Dra. Williany Miranda
Universidade Federal de Campina Grande
(Examinadora Interna)



Profa. Dra. Glícia Azevedo Tinoco
Universidade Federal do Rio Grande do Norte
(Examinadora Externa)

**“Educação não transforma o mundo.
Educação muda as pessoas.
Pessoas transformam o mundo.”
Paulo Freire**

**Às minhas filhas, para que elas entendam a
importância de se lutar por seus sonhos.**

AGRADECIMENTOS

A Deus, pai eterno e bondoso, pelo dom da vida e por ter sido o amparo necessário quando me faltavam as forças durante toda essa jornada.

Ao meu esposo, Inácio Neto, por todo o amor, paciência e companheirismo, sendo o meu suporte em cada estresse, cada lágrima, cada sonho, cada conquista, cada euforia em minha vida, principalmente, nesses dois anos e meio de caminhada, e por, muitas vezes, acreditar mais em mim do que eu mesma.

Às minhas três filhas, Ana Beatriz, Maria Eduarda e Maria Luiza, por serem a minha fonte inesgotável de amor e motivação para continuar evoluindo enquanto pessoa e profissional apaixonada pelo conhecimento.

Aos meus pais, Kátia e Luiz, por serem os meus primeiros mestres na vida, por todos os ensinamentos e por sempre acreditarem em mim, contribuindo com dedicação e amor à minha chegada até aqui.

Ao meu irmão, Marcus, pelo carinho e parceria. Com ele aprendi, desde cedo, a dividir, partilhar, lutar e enfrentar as diversas situações da vida.

À minha cunhada, Laura, não só por todo o amor e amizade que temos, mas por ser parte ativa na minha jornada acadêmica, sempre me incentivando e orientando com suas palavras, conhecimento e muita paciência.

A Fernanda Rocha, por sua competência e conhecimento quanto à escrita acadêmica e normas da ABNT e, principalmente por ter sido o ombro amigo em minhas angústias com o artigo e com a dissertação, em meio a uma Pandemia. Minha eterna gratidão. Passarei adiante, como ela me ensinou.

A toda a minha família, meus avôs (*in memoriam*), minhas avós, meus tios e tias, primos e primas, pela torcida e por tornarem esse mestrado menos angustiante, ao ajudar nos cuidados com minhas filhas nos momentos em que eu precisava assistir aula ou viajar para estudar.

Aos meus amigos e amigas mais próximos, por todo o carinho e amizade compartilhados e com os quais eu sei que posso, sempre, contar.

Ao meu orientador, Prof. Edmilson Luiz Rafael, pela confiança, conhecimento, instrução e toda paciência com minhas ansiedades e questionamentos durante

nossos encontros. Obrigada pelas contribuições, e, principalmente, por acreditar e não me deixar desistir desse trabalho, diante de tantos entraves e acontecimentos no mundo ao nosso redor.

À coordenadora do PPGLE, professora Denise Lino, por todos os ensinamentos e por sempre incentivar que eu prosseguisse com essa pesquisa, apesar de tantos desafios.

Às professoras Williany Miranda e Glícia Azevedo Tinoco, por aceitarem participar da banca de qualificação e defesa dessa pesquisa e por suas importantes e enriquecedoras contribuições.

Aos professores Aléssio Trindade e Alexandre D'Andréa, pelas entrevistas concedidas durante essa pesquisa, além da amizade construída durante essa jornada.

À diretora da escola Lourdinias, Irmã Cruz, e ao supervisor, Vicente Araújo, pelo incentivo, suporte e providência necessários durante os meus afastamentos para participar de imersões, congressos e eventos educacionais.

Aos professores finlandeses, Carita Prokki, Hanna Sakareto, Juha Lahtinen, Sisko Mällinen e Virpi Heinonen, por transformarem completamente a minha maneira de ver a educação. Muito obrigada por gerar inquietações e questionamentos que se tornaram a base da investigação dessa pesquisa. Agradeço pela amizade e por servirem de fonte de inspiração, tanto pessoal como profissional.

Aos professores do PPGLE, por todos os ensinamentos e reflexões que foram muito relevantes para o desenvolvimento de minha formação acadêmica e construção dessa pesquisa.

Aos amigos que fiz durante o mestrado, Isabel Cristina, Kátia Bezerra, Leandro Santos e Wellington Barbosa, pela amizade e cumplicidade que construímos, ora partilhando angústias e medos, ora dando suporte uns aos outros.

Aos colegas da turma 2018.2, pelas discussões e reflexões durante as aulas que, de forma colaborativa, contribuíram com essa experiência de aprendizagem.

A todos que, direta ou indiretamente, torceram e contribuíram com a realização desta pesquisa.

Gratidão.

RESUMO

Diante dos desafios que a contemporaneidade tem lançado à educação, em distintos níveis e modalidades, o Programa Gira Mundo tem buscado contribuir tanto com a formação docente continuada, quanto com a inserção, no ensino paraibano, de novas práticas que reconfiguram os papéis e os métodos do processo de ensino-aprendizagem. Tomando por base a experiência de imersão de uma docente paraibana no sistema educacional finlandês (via Gira Mundo), a presente pesquisa objetiva analisar os efeitos dessa experiência de formação docente imersiva em educação de referência internacional dessa professora de educação básica e, de maneira mais específica, (i) identificar aspectos metodológicos apresentados durante o curso, que foram percebidos pela professora, como indicadores de possíveis mudanças, e (ii) identificar mudanças reveladas pela professora em seu dizer reflexivo sobre a sua prática de execução do projeto elaborado durante o curso, correlacionando esta vivência com teorias da formação docente continuada e em serviço e as de concepções de ensino-aprendizagem mediacionais, de orientação cognitiva. Além deste estudo de caso, utilizamos, como procedimentos metodológicos: análises a partir de fontes primárias (caderno de anotações, diário de bordo, fotos, vídeos, memorial, relatórios, dentre outros), com registros da experiência vivida pela professora, antes, durante e após a imersão; aporte teórico sobre formação docente continuada (TARDIF, 2014; BORGES, 2004; CORTALAZZO, 2018, IMBERNÓN, 2010; NÓVOA, 1995); formação continuada em serviço (IMBERNÓN 2010; SCHÖN, 2000); concepções de ensino-aprendizagem de orientação cognitiva e mediacional centrada no aluno (VYGOTSKY, 1978;2001; FREIRE, 1996; VYGOTSKY, 2001; SACRISTÁN; GOMÉZ, 1998; ROGERS, 1973); metodologias ativas (FILATRO; CAVALCANTI, 2018; BACICH; MORAN, 2018); Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 1999) e escrita de narrativas como fonte de reflexão da prática docente (MOITA, 1995; BOSI, 1994). Os resultados dessa pesquisa revelaram que a participação da professora em uma formação docente imersiva foram responsáveis por mudanças em sua prática profissional a partir da percepção de metodologias distintas das que estava familiarizada, bem como também resultou em uma mudança de concepção acerca do processo ensino aprendizagem, centralizando-o no protagonismo no aluno. Por outro lado, ao tentar implementar essas mudanças a partir de um projeto educacional que alterou ao longo de sua imersão, após seu retorno ao Brasil, a professora encontrou desafios relacionados à realidade sociocultural da sua localidade de origem, gerando necessidade de adaptações para superação de entraves.

Palavras-Chave: Formação Docente Continuada. Programa Gira Mundo. metodologias ativas. Ensino-Aprendizagem. Aprendizagem Centrada no Aluno.

ABSTRACT

In view of the challenges that contemporary society has thrown at education, at different levels and modalities, the Gira Mundo Program has sought to contribute both to continuing teacher training and to the insertion of new practices of teaching in Paraíba which reconfigure roles and methods of the teaching-learning process. Based on the experience of immersion of a teacher from Paraíba in the Finnish educational system (through Gira Mundo), this research aims to analyze the effects of this immersive teacher training in international reference education on this basic education teacher and, more specifically, (i) to identify methodological aspects presented during the course, which were perceived by the teacher, as indicators of possible changes, and (ii) to identify changes revealed by the teacher in her reflections about her practice of carrying out the project developed during the course, correlating this experience with theories of continuing and in-service teacher training with those of mediational teaching-learning concepts, of cognitive orientation. In addition to this case study, we used, as methodological procedures: analyzes from primary sources (journal entries, notebook, logbook, photos, videos, memorial, reports, among others) with records of the experience lived by the teacher, before, during and after the immersion experience; theoretical contribution on continuing teacher education (TARDIF, 2014; BORGES, 2004; CORTALAZZO, 2018; IMBERNÓN, 2010; NÓVOA, 1995); continuing training in service (IMBERNÓN 2010; SCHÖN, 2000); student-centered cognitive and mediational teaching-learning concepts (VYGOTSKY, 1978; 2001; FREIRE, 1996; VYGOTSKY, 2001; SACRISTÁN; GOMÉZ, 1998; ROGERS, 1973); active methodologies (FILATRO; CAVALCANTI, 2018; BACICH; MORAN, 2018); Sociodiscursive interactionism (BRONCKART, 1999) and narratives writing as a source/tool of reflection about the teaching practice (MOITA, 1995; BOSI, 1994). The results of this research revealed that the teacher's participation in an immersive teacher training was responsible for changes in her professional practice from the perception of methodologies different from those she was familiar with, as well as also resulting in a change of conception about the teaching-learning process, centralizing it in the protagonism in the student. On the other hand, when trying to implement these changes from an educational project that changed throughout her immersion, after her return to Brazil, the teacher encountered challenges related to the socio-cultural reality of her home location, generating the need for adaptations to overcome obstacles.

Keywords: Continuing Teacher Education. Gira Mundo Program. Active methodologies. Teaching-Learning. Student Centered Learning.

ÍNDICE DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Esquema dos elementos essenciais ao Ensino, de acordo com as teorias tradicionais.....	24
Figura 2: Esquema de como observar os elementos essenciais do Ensino, de acordo com as teorias mediacionais	25
Figura 3: Infograma da Taxonomia de Bloom	41
Figura 4: As sete etapas metodológicas da implementação da metodologia ABP1..	43
Figura 5: Brainstorm das melhores soluções para o problema- turma A	80
Figura 6: Brainstorm das melhores soluções para o problema- turma B	80
Gráfico 1: Comparação entre os indicadores da Finlândia e do Brasil, de acordo com a OCDE, no ano de 2015.....	49
Quadro 1: Competências gerais da Educação Básica, de acordo com a BNCC	30
Quadro 2: Quadro comparativo entre as competências de Wagner e as competências da BNCC.....	31
Quadro 3: Teorias, correntes e autores que referenciam a aprendizagem, segundo Sacristán; Gómez (1998).	32
Tabela 1: Número de vagas e de professores selecionados pelo programa Gira Mundo, de acordo com a instituição e o país de destino (2016-2019).....	50

ÍNDICE DE SIGLAS

ABP1	Aprendizagem Baseada em Problema
ABP2	Aprendizagem Baseada em Projeto
ABPP	Aprendizagem Baseada em Problemas e por Projetos
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
FAPESQ	Fundação de Apoio à Pesquisa
HAMK	Häme University of Applied Sciences
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ISD	Interacionismo Sociodiscursivo
LDB	Leis de Diretrizes de Bases
OCDE	Organização para a Cooperação de Desenvolvimento Econômico
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PPGLE	Pós-Graduação em Linguagens e Ensino
TAMK	Tampere University of Applied Sciences
TDIC	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
UFCG	Universidade Federal de Campina Grande

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	14
2. CAPÍTULO I – FORMAÇÃO, CONCEPÇÕES E METODOLOGIAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM (NOVOS CAMINHOS).....	19
2.1. FORMAÇÃO DOCENTE EM SERVIÇO (UMA PRÁTICA CONTÍNUA E REFLEXIVA)	19
2.2. AS CONCEPÇÕES DE ENSINO-APRENDIZAGEM: MUDANÇAS DE FOCO	24
2.3 AS NOVAS CONCEPÇÕES DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA ESCOLA: ADAPTAÇÕES ÀS NECESSIDADES CONTEMPORÂNEAS.....	26
2.4. CORRENTES TEÓRICAS DA APRENDIZAGEM PRESENTES NO NOVO PARADIGMA EDUCACIONAL.	32
3. CAPÍTULO II – AS METODOLOGIAS ATIVAS (APRENDIZAGEM CENTRADA NO ALUNO)....	36
3.1 APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMA E POR PROJETOS OU ABPP	42
4. CAPÍTULO III - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	46
4.1. CARACTERIZAÇÃO DA SITUAÇÃO DE ORIGEM DA PESQUISA (O PROGRAMA GIRA MUNDO)	48
4.2. COLETAS DE DADOS E PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE	53
5. CAPÍTULO IV – PERCEPÇÕES E MUDANÇAS COMO EFEITOS DA FORMAÇÃO	56
5.1. PRIMEIRAS PERCEPÇÕES DURANTE O CURSO DE FORMAÇÃO.....	56
5.1.1. DESLOCAMENTO DO FOCO DO ENSINO.....	56
5.1.2. PROCESSO DE APRENDIZAGEM DE ORIENTAÇÃO COGNITIVA	62
5.1.3. SINAIS DE MUDANÇA E ADAPTAÇÃO À REALIDADE DE ORIGEM	67
5.2. MUDANÇAS E REFLEXÕES: REVELAÇÕES NA PRÁTICA DOCENTE	70
5.2.1 EXPECTATIVAS E MUDANÇAS NA IMPLEMENTAÇÃO DA METODOLOGIA ATIVA ABPP.....	70
5.2.2. REALIDADE E ADAPTAÇÕES: ENTRAVES E DESAFIOS DA PRÁTICA DOCENTE REVELADOS EM NARRATIVAS	83
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	91
REFERÊNCIAS.....	95

INTRODUÇÃO

Diante das mudanças observadas na sociedade nos últimos anos, sobretudo a partir do século XXI – que ampliou e acelerou exponencialmente o desenvolvimento da tecnologia digital e da internet das coisas (do inglês, IoT – *Internet of Things*) -, constantes desafios, nas diversas esferas da vida urbana, estão sendo lançados à educação em distintos níveis e modalidades, tanto em sua estrutura, quanto nas práticas pedagógicas de ensino.

Conforme apontam Filatro e Cavalcanti (2018), até o final do século XX, o modelo educacional que se consolidou configurava-se na presença de um professor, visto como fonte da “transmissão do conhecimento”, e de alunos, aos quais caberia o papel de buscar esse conhecimento de maneira passiva, memorizando e reproduzindo os conceitos apreendidos. Trata-se do paradigma tradicional, cujo modelo de educação é centrado no ensino, pois “[...] saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou a sua construção (FREIRE, 2003).

Embora esse modelo não tenha sido completamente superado, cabe a constatação de que a inclusão das novas tecnologias ao processo de ensino-aprendizagem tem contribuído para tornar o conhecimento mais acessível, em quantidade e em variedade de formas: nas duas últimas décadas, as redes sociais (Instagram, Facebook, Telegram) e outras plataformas interativas (Youtube, Meet, Zoom) tiveram um aumento exponencial de usuários; o acesso à tecnologia, por meio de dispositivos móveis (como celulares e tablets) conectados a uma internet inalâmbica (ou seja, sem fio), fez com que o uso desses aparelhos chegasse a distintos lugares, gerações e contextos. Assim, o início do século XXI tem sido marcado pelo fomento à adoção de ambientes híbridos de aprendizagem, que não são mais diferenciados entre virtual e real mas sim entre o mundo on-line e o mundo off-line (SANTAELLA, 2013), estendendo o alcance e a dinamicidade da sala de aula.

O compartilhamento de informações, através da tecnologia, alterou nossas ações comportamentais e relacionais, e tem contribuído para o surgimento de um outro modelo de ensino e aprendizagem, no qual considera-se que “a aprendizagem por meio de transmissão é importante, mas a aprendizagem por questionamento e

experimentação é mais relevante para uma compreensão mais ampla e profunda” (BACICH; MORAN, 2018, p. 02). Esse modo de ver a Educação deixou tanto os sujeitos em conflito quanto aos seus papéis na sala de aula (já que colocou em xeque a posição, há séculos consolidada, do professor como única fonte do conhecimento) quanto os métodos de ensino-aprendizagem, sobre os quais passou a incidir um desejo de inovação para adequação aos novos tempos e às especificidades das novas gerações.

Diante desse cenário, a presente pesquisa, que se encontra situada no campo da Linguística Aplicada, possui foco em formação docente, considerando que esta última precisa lidar com esses conflitos supracitados e suas implicações. Dentre essas implicações, uma das mais importantes é a constante cobrança por uma formação continuada dos professores, uma vez que estes precisam estar constantemente sintonizados com as necessidades da sociedade. Por isso, formação continuada é um tema que tem sido estudado por diversos autores (IMBERNÓN, 2011; TARDIF, 2014, NÓVOA, 1995; SCHÖN, 2000), caracterizando-se como um conjunto de ações de formação para o docente que está em serviço, constituindo-se de estudos, capacitações ou cursos realizados pelos docentes enquanto exercem a sua profissão, tornando-os sujeitos do próprio processo de construção do conhecimento (SCHÖN, 2000; MOITA, 1995).

No cerne dessa discussão estão, sempre em evidência, as concepções do objeto de ensino, as formas de abordagem e as possibilidades metodológicas. Esses três componentes constituem a base da formação que, segundo os estudos da perspectiva reflexiva, leva em consideração os caracteres psicossocial, psicanalista, socio-crítico e socioconstrutivista (VYGOTSKY, 2001; BORGES, 2004; NÓVOA, 1995; SCHÖN, 2000).

Na tentativa de buscar alternativas que atendam a esse novo contexto educacional, por um lado, surgiram pesquisas voltadas para a formação docente; por outro, a partir de teorias da aprendizagem, surgiram metodologias que reconfiguram os papéis em sala de aula. É nesse cenário que o Programa Gira Mundo se encaixa. Ele consiste não apenas na qualificação de professores e alunos da rede de ensino estadual da Paraíba, como também no aprimoramento do sistema de ensino por meio da viabilização de vivências, para esses docentes e discentes, por meio de intercâmbio para imersão em sistemas educacionais bem-sucedidos (localizados em outros países, como Finlândia, Israel e, mais recentemente,

Espanha). Assim, esse programa proporciona contato com universidades que aplicam novos e/ou reformulados métodos de ensino-aprendizagem, a exemplo das chamadas metodologias ativas, como é o caso da Finlândia.

A fim de aprimorar os seus conhecimentos, a autora da presente dissertação¹, que é professora efetiva da rede estadual paraibana de ensino, participou de processo seletivo, em 2017, para ingresso no referido programa. Para avaliação desta experiência no presente trabalho, haverá um distanciamento e uma diferenciação necessários entre a pesquisadora (que efetuará análises em primeira pessoa do plural) e a professora (cujas experiências de imersão serão objeto de análise). Desse modo, o foco principal de interesse da presente pesquisa foi a formação em serviço promovida por esse programa, tendo a experiência da referida professora sido analisada como estudo de caso. Um questionamento central norteou a elaboração deste trabalho: Que efeitos essa formação provocou na atuação da referida professora, após sua volta à prática profissional, em seu país de origem?

Para responder a essa questão, objetivamos investigar os efeitos da experiência de formação docente imersiva em educação de referência internacional dessa professora de educação básica e, de maneira mais específica:

- a)** identificar aspectos metodológicos, vivenciados durante o curso de imersão, percebidos pela professora como indicadores de possíveis mudanças;
- b)** analisar mudanças reveladas pela professora em seu dizer reflexivo sobre a sua prática de execução do projeto elaborado durante o curso.

A pesquisa sobre o tema mostra-se relevante pelas seguintes razões: (i) dentro do âmbito acadêmico onde foi formulada (Programa de Pós-Graduação em Linguagens e Ensino – PPGLE, da Universidade Federal de Campina Grande – UFCG), essa pesquisa sobre o Programa Gira Mundo tem caráter de ineditismo; (ii) ao buscar sistematizar aspectos metodológicos aplicados em um país referencial para o campo da Educação, ela contribui para a ampliação de estudos futuros sobre o tema, no Brasil e na Paraíba; (iii) ao se demonstrar em mudanças conceituais e práticas a partir de experiências como essa, oferece-se visibilidade à eficácia, ainda que parcial, de políticas públicas e de novos métodos e teorias da aprendizagem.

¹ Essa dissertação está vinculada ao projeto de pesquisa “CONFIGURAÇÕES DE ENSINO EM PRÁTICAS MULTIDISCIPLINARES DE LINGUAGEM(NS)”, com o Parecer Consubstanciando, nº 2.918.588, aprovado pelo CEP.

Para que esta investigação fosse realizada, foram mobilizados diversos procedimentos metodológicos. Como dito, a experiência da professora em questão foi incorporada como estudo de caso. A coleta de dados se baseou em fontes primárias produzidas por ela, tais como: vídeos, fotos e caderno de anotações, feitos em sala de aula; um memorial registrando a experiência vivenciada, que foi elaborado após seu retorno ao Brasil, para auxílio da presente pesquisa; o projeto por ela submetido para seleção no Programa Gira Mundo, assim como relatórios e editais deste programa. O trabalho, de natureza qualitativa e de caráter exploratório, utiliza as narrativas em forma de memórias como instrumento de pesquisa para análise, seguindo a concepção de pesquisa autobiográfica de Moita (1995). Também foi realizada uma revisão literária para embasamento teórico-metodológico da pesquisa, cujos tópicos principais abordados serão resumidos, a seguir, na apresentação da estruturação do trabalho.

Esta dissertação se divide em quatro capítulos: o primeiro é destinado à (re)visitação teórica no que diz respeito à formação continuada em serviço, às concepções de ensino com o foco na aprendizagem e às práticas e metodologias inovadoras que visam ao protagonismo do aluno. Como estamos atuando dentro do paradigma emergente (VASCONCELOS, 2008), a investigação tem como aportes teóricos estudos sobre formação continuada de professores bem como sobre o ensino como prática reflexiva de formação e como um conjunto de “saberes” acumulados (IMBERNÓN, 2010; FREIRE, 1996; TARDIF, 2010; SCHÖN, 2000). Por compreendermos o ensino como produção de mudanças conceituais atreladas a um modelo mediacional centrado no/a aluno/a (VYGOTSKY, 2001; SACRISTÁN; GOMÉZ, 1998; ROGERS, 1973)², também apresentamos, em linha gerais, a concepção de práticas e metodologias inovadoras, mais especificamente, as conhecidas atualmente, na literatura, como metodologias ativas, e suas bases epistemológicas (FILATRO; CAVALCANTI, 2018, BACICH; MORAN 2018; BENDER, 2014).

O segundo capítulo é destinado à descrição dos procedimentos metodológicos que justificam e organizam o desenvolvimento desta investigação,

² Sobre a concepção de aprendizagem centrada no aluno (modelo mediacional), recomendamos leitura de John Dewey: DEWEY, John. Democracia e educação: introdução à filosofia da educação. 3. ed. Trad. Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1959.

bem como à contextualização do Programa Gira Mundo, tanto quanto a suas etapas (processo seletivo, participação e conclusão) quanto ao seu *Modus operandi*.

No terceiro capítulo encontra-se a análise interpretativa dos dados selecionados que compõem o *corpus* desta pesquisa, a qual está baseada no projeto de seleção para participação do programa; nas reflexões registradas em forma de memorial; nos registros feitos em caderno de anotações, vídeos e fotos criados durante o mês de imersão; e nos relatórios de conclusão do programa, como forma de registro da execução, efetiva, do que foi proposto no projeto de submissão ao edital. Nesse contexto, a análise ocorreu sob a luz das concepções de ensino-aprendizagem (VYGOTSKY, 2001, FREIRE, 1996), da formação de professor (IMBERNÓN 2010; TARDIF, 2014, SCHÖN, 2000) e dos paradigmas e metodologias de ensino (FILATRO; CAVALCANTI, 2018; BENDER, 2014).

Por fim, no quarto e último capítulo, encontram-se as considerações finais, sobre o estudo realizado apontamentos sobre os resultados alcançados, assim como possibilidades de estudos futuros a partir das contribuições feitas.

CAPÍTULO 1 – FORMAÇÃO, CONCEPÇÕES E METODOLOGIAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM (NOVOS CAMINHOS)

Este capítulo é destinado a apresentar o tecido teórico que embasou esta pesquisa, a partir do qual foram destacados os conceitos que serviram de suporte inicial para a análise dos dados. Primeiramente, discutimos sobre a concepção de formação docente, mais precisamente, a formação continuada de professores em serviço, saindo do paradigma tradicional em direção ao paradigma emergente. Concentramo-nos nos teóricos que têm por base o ensino como prática reflexiva de formação, tendo como foco a formação de professor em serviço.

Para estabelecer a relação entre formação e concepção de ensino-aprendizagem, no segundo tópico, é apresentada uma leitura diacrônica das concepções de ensino e de aprendizagem, enfocando aquelas que estão presentes no paradigma educacional considerado inovador (FILATRO; CAVALCANTI, 2018), saindo de um ensino mais tradicional em direção a um ensino pautado em práticas e metodologias cujo foco é o protagonismo do aluno, a aprendizagem centrada no aluno.

Para atender às necessidades contemporâneas, apresentaremos, no terceiro tópico, as novas concepções de ensino aprendizagem, bem como as transformações físicas, metodológicas e legais que essas mudanças conceituais refletiram na escola; e, no quarto e último tópico, e de maneira resumida as correntes teóricas da aprendizagem presentes no novo paradigma educacional, com o enfoque nas mediacionais.

1.1. FORMAÇÃO DOCENTE EM SERVIÇO (UMA PRÁTICA CONTÍNUA E REFLEXIVA)

Toda questão de pesquisa se insere em um arcabouço teórico que tanto dá suporte à investigação do pesquisador quanto lhe inquieta. Na seara da formação docente, não é diferente. Um estado da arte pode confirmar a existência de um considerável número de estudos desenvolvidos em nosso país, entre 2000 e 2020, que buscam olhar para esse profissional de uma maneira mais profunda.

Efetuada investigação na base de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), em 2019, utilizando as palavras “formação docente continuada” (entre aspas, para incluírem apenas

resultados com essa sequência exata, que define a área de estudo), apareceram 120 resultados, sendo 18 de teses de doutorado, 81 de dissertações de mestrado, 20 de dissertações de mestrado profissional e 2 de trabalhos de conclusão de curso profissionalizante. Aplicando filtro de ano, a partir do qual foi possível restringir os resultados apenas àqueles relacionados à data mais antiga dentre as disponibilizadas pelo portal, vê-se que, em 2014, havia apenas 9 dissertações incluindo o termo pesquisado. Logo, entre 2014 e 2019, houve um aumento de 1.233,33% de estudos sobre o tema, considerando os critérios de pesquisa adotados.

Tais dados ratificam o que Borges (2004) já havia falado a respeito do aumento exponencial, nas últimas décadas do século XX, em pesquisas sobre a formação, o trabalho e os saberes que os docentes acumulam ao longo de sua jornada profissional. Como as pesquisas desenvolvidas sobre a formação docente seguem diversos caminhos, Borges (2004) as categorizou sob quatro aspectos, que levamos em consideração para a realização deste trabalho.

O primeiro aspecto diz respeito às pesquisas que observam o comportamento do professor, ou seja, “processo-produto”, em que a ação docente impacta diretamente na aprendizagem do aluno, não levando em consideração os aspectos externos e variáveis que pudesse interferir na realidade da sala de aula. Pertencentes ao paradigma tradicional, suas maiores críticas giram em torno de considerar apenas os aspectos internos. A aprendizagem é vista aqui como uma resposta imediata à transmissão do conteúdo feita pelo professor, não considerando, por exemplo, “os aspectos subjetivos das interações estabelecidas entre o professor e alunos e das próprias situações em sala de aula” (BORGES, 2004; p. 22).

O segundo aspecto aborda as pesquisas que focalizam a cognição do professor. Esse aspecto andou paralelamente ao primeiro, mas a sua abordagem não está focada no processo-produto, e sim, nos aspectos cognitivos do professor diante desse processo de ensino-aprendizagem. Com base em fundamentos da Psicologia, as teorias cognitivas remontam há mais 50 anos, no campo educacional, abarcando autores como Piaget e Vygotsky (TARDIF, 2014). Essa abordagem trouxe significativas contribuições ao analisar o professor do ponto de vista do seu saber, de como as informações se processam e são repassadas em seu agir (TARDIF, 2014). Esse aspecto recebeu críticas devido ao fato de não considerar o ambiente da sala de aula e o seu contexto, muito menos entender o professor como

um sujeito dotado de personalidade, cujas ações interferem no processo de ensino-aprendizagem, pois não são situações previsíveis nem estáticas (BORGES, 2004).

No que se refere ao terceiro aspecto, as pesquisas são feitas com o foco no pensamento do professor, o conhecido "*Teacher's thinking*"³. Partem, por um lado, da cognição, mas por outro, trazem as questões sociais. São pesquisas que levam em consideração os caracteres psicossocial, psicanalista, sócio-crítico e sócio-construtivista, e o seu interesse central é o pensamento dos professores (BORGES, 2004). Segundo Borges (2004), Donald Schön, Lee Schulman e Kenneth Zeichner são autores que seguem por essa linha de pesquisa.

O quarto e último aspecto leva em consideração as pesquisas compreensivas, interacionistas e interpretativistas, cujo foco se direciona para o docente, percebendo-o enquanto pessoa. Nesses modelos de pesquisa, o professor é visto como um sujeito que sente, que age e reage a estímulos internos e externos à sua prática, levando em consideração as intervenções do seu cotidiano, suas emoções, suas crenças e valores, sua história de vida e suas experiências pessoais e profissionais. De acordo com Borges (2004), um dos pesquisadores que trouxe muitas contribuições para as pesquisas interpretativistas foi António Sampaio Nóvoa, por combinar, muitas vezes, em seus artigos, a fenomenologia com a psicologia, a psicanálise ou a etnografia e o interacionismo, enfatizando o que Nóvoa chama de vozes e narrativas dos docentes.

Ao levar em consideração os aspectos interacionistas, Borges (2004) ressalta que

as pesquisas de cunho fenomenológico enfatizam a linguagem, metáforas, imagens, narrativas, relatos orais, histórias de vida etc., buscando encontrar o sentido e o significado que o professor atribui à sua experiência profissional que não se separa de sua própria experiência pessoal (BORGES, 2004, p.27).

Com base nesses quatro aspectos supracitados, as pesquisas acerca do ensino e da profissão de professor se intensificaram e aumentaram o número de estudos sobre a sociologia do trabalho. Como elucidou Tardif (2014), não se trata de uma nova corrente teórica, mas uma ramificação da sociologia geral, ou seja, uma sociologia direcionada ao trabalho docente. Ela se associa com outras correntes – etnografia, interacionismo, fenomenologismo – incorporando alguns pressupostos,

³ O pensamento do professor (tradução nossa).

como a ideia de que todo o saber que o profissional acumula durante a sua formação é aprendido na prática, ou seja, na execução de suas ações cotidianas; pela experiência de ter contato com a realidade e com todas as outras pessoas envolvidas no longo processo dessa socialização profissional.

Quando um professor ensina, ele não transmite apenas os conhecimentos referentes à sua disciplina, mas também seus saberes, experiências, reflexões e interpretações, juntamente com o conteúdo. Concordando com Tardif (2014), entendemos que todo o conhecimento que o professor traz consigo consiste num agrupamento de saberes, heterogêneos e plurais, que aparecem, justamente, no exercício de seu trabalho como “massificações do saber-fazer, saber-ser”, bastante diversificados, advindos de diversas fontes, as quais também, se pode supor, que foram adquiridas de maneiras variadas.

Ainda sob o prisma do professor ser um resultado de saberes acumulados, muito de sua prática pode ser refletida, (re)pensada e/ou (re)configurada através de registros pessoais de memória. Dentro dessa, é mister a perspectiva contribuição de Ecléa Bosi (1994), quando trabalhou com as memórias de pessoas idosas para construir a sua pesquisa. Para ela, o ato de lembrar não se configura apenas no reviver uma experiência, mas consiste em reconstruir ou repensar com imagens ou ideias de hoje, alguns fatos do passado.

As nossas lembranças são construídas a partir de um conjunto de materiais que nos rodeiam combinadas com suas representações em nossa consciência atual. Consideramos representações porque, mesmo que uma de nossas lembranças de fatos antigos nos pareça nítida, ela não pode ser considerada com o mesmo sentido de quando a tínhamos capturados no passado, pois as nossas percepções mudam, assim como nossos juízos de valor e de realidade. Dessa forma, ao anotar memórias, por exemplo, o professor passa a utilizar a linguagem para expressar o seu pensamento. Nessas narrativas aparecem as vozes do autor, do professor, e de outros sujeitos envolvidos na narrativa.

Vale salientar que essas vozes dentro das narrativas, mesmo pertencentes à mesma pessoa, são diferentes devido às circunstâncias de produção, quer nas dimensões de espaço, quer nas de tempo. Bronckart (1999) considera as vozes dos personagens aquelas de pessoas, ou até mesmo instituições implicadas como agentes dos acontecimentos; a voz do autor seria aquela que vem diretamente da

pessoa que está na origem da produção textual e que intervém, como tal, para comentar, julgar ou avaliar algum fato do que é narrado.

Diante do exposto, a nossa pesquisa se enquadra no quarto e último aspecto da supracitada classificação de Borges (2004), que percebe o docente enquanto pessoa. Entendemos o professor como um sujeito holístico que, através de experiências pessoais e profissionais, é capaz de refletir, aprender e atuar em seu próprio fazer profissional.

Devido a isso, defendemos que as formações continuadas, atualmente, veem o professor como sujeito e não como um objeto de estudo. Salientamos esse aspecto porque, ao se tratar de Formação Continuada de Professores, o docente foi visto como objeto de estudo por muitos anos, algo a que se aplicava novos conceitos, saberes e técnicas, a fim de que esse profissional os reproduzisse em suas práticas docentes (IMBERNÓN, 2010). A formação dos professores era uma espécie de produto assimilável, de maneira individualizada e mediante um curso, ou conferência, por exemplo.

Com o passar dos anos e, mais precisamente a partir dos anos 2000, as formações continuadas estão tendendo a considerar o professor como sujeito ativo e reflexivo mediante a sua própria prática. Com isso, os docentes criam e/ou participam de espaços e recursos nos quais se pode construir aprendizagem, por exemplo, através de projetos de inovação e de intercâmbio nas escolas. Mais recentemente, promovem a reflexão sobre a necessidade de se elaborar projetos de transformação, com a intervenção da comunidade e com pesquisas sobre a prática docente (IMBERNÓN, 2010).

No já citado programa Gira Mundo, encontramos uma proposta de formação docente (a qual será detalhada mais adiante) que leva em consideração grande parte desses aspectos interacionistas - os quais valorizam o saber profissional proativo, adquirido pela vivência e pela prática -, uma vez que esse programa oferece, a educadores, uma experiência imersiva que pode influenciar sua prática docente.

Paralelamente a essas preocupações com a formação docente, é importante destacar os debates em torno das concepções de ensino-aprendizagem, uma vez que estas interferem, diretamente, na definição de qual tipo de papel o professor irá assumir no cenário da sala de aula. Portanto, no tópico seguinte, trataremos de concepções de ensino-aprendizagem e seus respectivos focos, direcionando o

nosso olhar para as concepções pautadas no paradigma educacional cujo foco está na aprendizagem centrada no aluno/a.

1.2. AS CONCEPÇÕES DE ENSINO-APRENDIZAGEM: MUDANÇAS DE FOCO

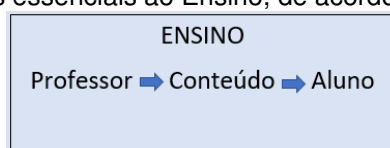
Quando abordamos o conceito de ensino, comumente vem à mente a ideia de um sujeito que “transmite” conhecimento a um outro. Como se o conhecimento pudesse ser passado ou transferido de maneira absoluta e completa de um ponto A para um ponto B. Essa concepção de ensino, mais conhecida como tradicional, não considera os fatores externos e internos ao processo de ensino-aprendizagem. Segundo o dicionário Houaiss, ensino

1. **Transferência de conhecimentos**; instrução <estabelecimento de e.> 2. conjunto dos sistemas adequados e necessários a essa transferência <reforma do e.> 3. conjunto de métodos e estratégias us. nessa transmissão <e. **tradicional**> [...] 6. ofício de **professor**; magistério <o e. é sua vocação>. (HOUAISS; VILLAR, 2008, p. 289, grifo nosso).

Embora as palavras “aluno” e “conteúdo” não apareçam na citação acima, sua presença pode ser denotada implicitamente, uma vez que há, repetidas vezes, o uso da expressão “transferência”; e quem transfere, transfere algo a alguém. Ou seja, do ponto de vista do ensino tradicional, o professor transfere o conteúdo/conhecimento ao aluno.

Este tipo de definições, quando apresentadas em dicionários, demonstram o quanto os conceitos de ensino-aprendizagem estão enraizados na sociedade. Nesse caso, a relação entre os três elementos essenciais do ensino (professor, conteúdo e aluno) se dá de maneira linear, conforme ilustra a figura 1:

Figura 1: Esquema dos elementos essenciais ao Ensino, de acordo com as teorias tradicionais.

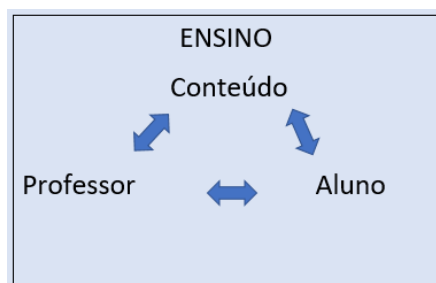


Fonte: elaborado pela autora (2020)⁴.

⁴ Esta figura foi construída com base nas discussões ocorridas no âmbito da disciplina “Teorias de Ensino” (ministrada como componente curricular do Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino - PPGLE), baseada nas concepções de ensino mais tradicionais (SACRISTÁN; GOMÉZ. 1998).

Na figura 1, vê-se o que Pimenta (2011) chama de método tipicamente tradicional e de caráter normativo. A seta, que aponta em uma só direção, segue as teorias de aprendizagem mais próximas às concepções tradicionais (como as teorias associacionistas, de condicionamento e de estímulo-resposta, de autores como Hull, Thorndike, Skinner, Pavlov e Watson). Contudo, outras correntes de estudos, que estão em consonância com as teorias mediacionais (de aprendizagem social, cognitivas e de processamento de informação, com autores como Rosendel, Rogers, Piaget, Vygotsky e Ausubel) apontam que esses três elementos do ensino se relacionam entre si, e não necessariamente, seguem essa linha reta unidirecional. De acordo com os autores das teorias mediacionais, esses três elementos precisam ser vistos isolados, aos pares e todos ao mesmo tempo, conforme mostra a figura 2.

Figura 2: Esquema de como observar os elementos essenciais do Ensino, de acordo com as teorias mediacionais



Fonte: elaborado pela autora (2020)⁵.

Em comum, entre as teorias de aprendizagem, está a tríade que define os elementos de composição do ensino: professor, conteúdo e aluno. As maneiras que esses estudos irão se diferenciar guardam mais relação com o tipo de dinâmica ou o foco que se espera a partir do processo de ensino-aprendizagem. Assim, muitos estudos têm, como objeto de análise, esses elementos e as (co)relações existentes entre eles.

Não é intuito, aqui, discutir a relevância de cada concepção ou suas fragilidades e problemas. A finalidade desse tópico é apenas apresentar, de maneira sucinta, um caminho cronológico do processo ensino-aprendizagem e, a partir dele, demonstrar como novas teorias surgiram com o objetivo de deslocar o foco do ensino, antes visto como um processo unidirecional, que tem o professor como

⁵ Figura também construída a partir das anotações e discussões em sala de aula, conforme apontado na fonte da figura 1.

agente principal do processo, para um formato que passa a centrar mais a atenção no aluno e em seu processo de aprendizagem.

Vale salientar que esse deslocamento focal é acompanhado, também, por uma mudança de paradigma vivenciada a partir, sobretudo, da metade do século XX, em que se defende que o conhecimento deixe de ser fragmentado e simplista (o qual é explicado pelo paradigma dominante das ciências naturais) e passe a ser complexo, holístico, considerando o ser em sua totalidade e visto também sob um paradigma social (SANTOS, 2004).

Entendendo a importância desse novo paradigma na Educação, é importante que se elucide os reflexos das concepções teóricas na Escola, tanto do ponto de vista de sua estrutura física quanto dos processos metodológicos e políticos nos quais está envolta.

1.3 AS NOVAS CONCEPÇÕES DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA ESCOLA: ADAPTAÇÕES ÀS NECESSIDADES CONTEMPORÂNEAS.

O papel da escola foi alterado com o passar dos anos, e continuará se transformando, uma vez que está sintonizado com os valores de cada etapa sócio-histórica de uma sociedade. Na Grécia Antiga, por exemplo, era nela que “as pessoas com maiores condições socioeconômicas e que dispunham de tempo livre se reuniam [...] para pensar, refletir”, motivo pelo qual a raiz etimológica dessa palavra (do grego, “scholé”) significa “lugar do ócio” (PEREIRA, 2020, p. 150).

Nesse sentido de correlação da Escola com os contextos das diversas sociedades, é importante destacar uma grande ruptura pela qual a Escola passou, apontada por Marcos Silva (2009), que ajuda a entender a tentativa de separação do ensino em relação à igreja católica, instituição fortemente hierarquizada. Segundo o autor, no cenário da Europa Ocidental medieval, a Educação estava sob o domínio da Igreja Católica (período em que surgiram escolas em monastérios, paróquias e catedrais), refletindo o teocentrismo da cosmovisão prevalente à época. Foi nesse período que surgiram os modelos de sala de aula com professor, por volta do século XII (PEREIRA; ZDANOWICZ, 2015).

No entanto, uma série de fatores contribuíram para a progressiva retirada da função educacional das mãos da Igreja, gerando a institucionalização da Educação, dentre os quais, Marcos Silva (2009) aponta:

1. O Renascimento Cultural dos séculos XV e XVI; 2. A Reforma Protestante sob influência do pensamento humanista, a partir de 1517; 3. A formação do Estado moderno; 4. A revolução científica do século XVII; 5. O movimento iluminista de inspiração liberal; 6. O fortalecimento e ascensão da classe burguesa; 7. O desenvolvimento do sistema econômico capitalista em sua fase mercantilista. (SILVA, 2009, p. 25.).

A partir dessa mudança, os conteúdos ensinados pelos professores, que antes se detinham a ler, escrever e contar, além das lições do Catecismo, passaram a inserir conhecimentos das disciplinas básicas que temos hoje (como matemática, ciências, história e geografia). Assim, surgiram as escolas multitemáticas, por volta dos séculos XIX e XX. (PEREIRA; ZDANOWICZ, 2015). Cabe frisar que essa mudança foi possível porque, justamente nesse período, a sociedade passava por uma grande transformação social, política, econômica e, conseqüentemente, educacional ditada pela Revolução Industrial.

A partir desse período moderno, o modelo de formação preparava as pessoas para entrarem nas grandes fábricas e indústrias que geriam o sistema econômico ocidental da época, ou seja, o Capitalismo. Assim, embora a escola fosse pensada e projetada como um espaço para se aprender e formar cidadãos, o conteúdo era segregado por saber (por cada disciplina) e as aulas passaram a ser divididas em minutos (de acordo com modelo socioeconômico vigente).

Nesse período, o professor exercia o papel de fonte de transmissão do conhecimento, conforme modelo tradicional anteriormente apontado (na figura 1, p. 24) e primava pelo privilégio da obediência. A “aquisição do conhecimento”, como se entendia ocorrer o aprendizado, acontecia através dos processos de memorização e de repetição, de modo que os alunos se posicionavam estáticos e passivos. Embora entendamos que esse modelo de escola ainda está inserido na realidade de vários países, da mesma forma que a sociedade se transforma, a Educação também passa por mudanças.

Corroborando com o entendimento de Camargo e Daros (2018) de que “[...] o modelo tradicional serviu e foi efetivo até certo ponto”, muitos estudiosos passaram a modelos educacionais sintonizados com novas necessidades contemporâneas. Assim, em meados do século XX, surgiram novas teorias de ensino e aprendizagem, na tentativa de atender às demandas sociais vigentes. Pesquisadores como Borges (2004), Schön (2000), Schulman (1987), Zeichner (1987), entre outros, preocuparam-se com o papel da escola e com o processo de aprendizagem como uma ação-reflexão. Também questionaram os métodos de aprendizagem baseados

na “transmissão do conhecimento”, uma vez que defendem que o aprendiz precisa encontrar significado para aquilo que recebe como conhecimento, ou seja, aprendizagem significativa. De acordo com esses estudiosos, a cada conhecimento novo, o aluno faz relações com o que já existe e conhece, criando âncoras em seu pensamento. De acordo com a proposta teórica de David Ausubel, a aprendizagem significativa não acontecerá a menos que haja essa relação entre as ideias novas a serem aprendidas com as ideias que o aluno já possui. Essa apresentação deve ser feita de forma clara, para que o aprendiz encontre significado de forma consciente e integrada na estrutura cognitiva (FILATRO; CAVALCANTI, 2018).

Sob essa perspectiva, de meados do século XX até os dias atuais, abordagens teóricas à aprendizagem e ao ensino começaram a mudar o foco e passaram a observar a pessoa/sujeito que aprende, seus processos mentais e reflexões durante a aprendizagem, sua história de vida e a sua interação com o meio (ROGERS, 1978). Cada nova abordagem trouxe novos aspectos a serem analisados como objeto de seus estudos e discussões, propondo uma mudança de paradigma em contraponto aos modelos educacionais tradicionais, que eram centrados apenas transmissão de conhecimento como forma de ensino. O aluno, agora, passa a ser o centro da atenção do processo ensino-aprendizagem.

Para Chistensen, Horn e Jhonson, o elemento principal do processo de ensino-aprendizagem é a motivação, a qual tem o intuito de gerar engajamento do aluno com o processo de aprendizagem, conduzindo-o a assumir a responsabilidade por sua aprendizagem e desenvolvimento, assumindo assim o protagonismo estudantil. Essa mudança de paradigma tem ganhado cada vez mais força na contemporaneidade, uma vez que novas habilidades e competências são exigidas pelo estudante ou profissional para atender um mundo em constante mudança (CAMARGO; DAROS, 2018).

O espaço físico da Escola também acompanha essas mudanças de concepção. Cláudia Guidalli (2012), ao elaborar um trabalho que propõe diretrizes para projetos de salas de aulas, faz um resgate histórico de como esse ambiente de aprendizagem foi alterado com o passar dos anos. Se, como diz a autora, “O meio interfere no comportamento humano e as ações humanas modificam o ambiente a fim de atender a necessidades e expectativas individuais e coletivas [...]” (GUIDALLI, 2012, p. 28), é fácil compreender porque, no modelo tradicional, o mobiliário era fixo, muitas vezes com um tablado para deixar os professores em nível mais elevado.

Tais disposições espaciais destacavam características desse período como a imposição hierárquica do professor, a questão do respeito, da obediência, da subserviência e do trabalho individual por parte dos alunos.

Porém, as transformações de caráter sociopolíticas ocorridas no país a partir de 1930 influenciaram a arquitetura escolar, incorporando outros ambientes decorrentes de novas funções dentro da escola, como museu, biblioteca, sala de leitura e auditório. Esse programa de necessidades enriquecido com tais ambientes exigiu novo leiaute para a sala de aula, com o mobiliário não estando mais fixo ao chão, permitindo, assim, maior mobilidade dos alunos com suas mesas de acordo com a atividade a ser exercida (BUFFA; PINTO, 2002 apud GUIDALLI, 2012, p. 43).

As transformações sociopolíticas registradas por Guidalli (2012) podem estar relacionadas a marcos importantes, colocados por Pimenta (2011) em relação à Educação no Brasil, ocorridos nas primeiras décadas do século XX: estudiosos brasileiros recebiam influências da Escola Nova, teorizada por John Dewey. Em 1932, Anísio Teixeira propôs a criação da “Escola de professores”, primeira escola de formação de professores em nível universitário e, no governo Getúlio Vargas, surgiram sistemas educacionais de ensino (como a Faculdade Nacional de Educação, em 1937), a partir da primeira legislação para um curso específico de Pedagogia, que formaria o licenciado para o magistério (PIMENTA, 2011).

No âmbito das mudanças legais, diversas foram as modificações pelas quais passou o ensino no Brasil, do ponto de vista de sua regulamentação. No país, não foi diferente a característica de os sistemas educacionais estarem sintonizados com as questões socioeconômicas e culturais que a sociedade apresentava. Daremos destaque, aqui, a um dos documentos atuais de grande importância para a Educação no Brasil, que é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), demonstrando sua ligação com conceitos educacionais anteriormente apresentados.

Analisando o documento recentemente aprovado⁶, da BNCC, tanto a voltada para o Ensino Fundamental como para o Ensino Médio, percebe-se que ele possui 10 competências gerais comuns que se relacionam com o trabalho de Tony Wagner (2010). Esse professor da Universidade de Harvard elencou algumas competências que considera fundamentais para os profissionais e cidadãos do século XXI, tais como: colaboração, solução de problemas, curiosidade e imaginação, comunicação oral e escrita eficaz, iniciativa e empreendedorismo, acesso a informações para

⁶ A BNCC para o Ensino Médio foi aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) em 04/12/2018 e aguarda homologação do Ministério da Educação (MEC) até o presente momento.

análise, liderança por influência, pensamento crítico, agilidade e adaptabilidade. Para ele, essas competências justificam a mudança de paradigma no sistema educacional e a adoção de novas metodologias de ensino para contribuir no desenvolvimento de cada uma dessas novas competências através de habilidades específicas no aprendiz. (FILATRO; CAVALCANTI, 2018).

Sendo assim, a BNCC traz um novo olhar para competências e habilidades a serem desenvolvidas nos alunos brasileiros que, até então, não eram apresentadas, de maneira tão específica e detalhada, nos documentos educacionais existentes (tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN - e as Leis de Diretrizes de Bases - LDB). Para que se tenha uma melhor visualização da compatibilidade da obra de Tony Wagner com esse documento, serão apresentados 2 quadros: no primeiro, encontram-se as 10 competências da Educação Básica da BNCC; e, no segundo quadro, encontra-se um comparativo destacando somente as competências da BNCC que possuem os mesmos termos (ou similares) citados por Wagner (2010).

Quadro 1: Competências gerais da Educação Básica, de acordo com a BNCC

COMPETÊNCIAS GERAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA – BNCC
1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e

defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Fonte: BNCC (2016, pp. 9-10).

Observamos no quadro 1 que, dentre as 10 competências gerais apresentadas na BNCC para serem desenvolvidas na educação Básica, as competências 2, 4 e 10 trazem termos idênticos ou semanticamente muito próximos aos que foram sugeridos por Wagner (2010) como solucionar problemas, exercitar a curiosidade ou desenvolver a colaboração. Para que se veja de forma mais detalhada cada uma das competências aqui observadas, destacamos apenas os elementos a serem comparados no quadro 2.

Quadro 2: Quadro comparativo entre as competências de Wagner e as competências da BNCC

COMPETÊNCIAS WAGNER (2010)	COMPETÊNCIAS BNCC (2016)
Colaboração	10. Agir pessoal e coletivamente...
Solução de problemas	2 ... resolver problemas e criar soluções...
Curiosidade e imaginação	2. Exercitar a curiosidade intelectual...
Comunicação oral e escrita eficaz	4. Utilizar diferentes linguagens – verbal oral ou visual-motora...
Liderança por influência	10. ... tomando decisões com base em princípios éticos...
Pensamento crítico	2. ... a análise crítica...
Agilidade e adaptabilidade	10. ... flexibilidade, resiliência.

Fonte: elaborado pela autora (2020), com base em Wagner (2010) e na BNCC (2016).

De acordo com os trechos retirados das competências da BNCC, no quadro 2, é possível perceber a consonância entre as competências elencadas por Wagner (2010) e as destacadas (recortes nossos) da BNCC. Dessa forma, compreende-se

que o movimento de mudança de paradigma, visado em estudos internacionais, também começa a se configurar como proposta consolidada em documento oficial em nosso país, apontando para uma mudança de foco, agora mais voltado para a aprendizagem do aluno.

Como visto, essas novas competências fazem parte desse novo paradigma educacional que tem sua base nas teorias da aprendizagem, tanto as antigas como as mais recentes, e no desenvolvimento de novas metodologias que ativem o aluno e o tornem protagonista do processo de aprendizagem. A seguir, estas correntes serão mais bem contextualizadas, para que o modelo educacional por meio do qual ocorreu o estudo de caso aqui analisado seja devidamente situado dentre as teorias da aprendizagem apresentadas.

1.4. CORRENTES TEÓRICAS DA APRENDIZAGEM PRESENTES NO NOVO PARADIGMA EDUCACIONAL.

Para trazermos uma contextualização sobre as principais correntes teóricas da aprendizagem, apontando as que consideramos estarem mais relacionadas ao presente trabalho, começaremos pela exposição das classificações feitas por Gómez (1998), conforme o quadro abaixo:

Quadro 3: Teorias, correntes e autores que referenciam a aprendizagem, segundo Gómez (1998).

TEORIAS / CORRENTES	AUTORES	
Teorias associacionistas, de condicionamento, de Estímulo-Resposta	<u>Condicionamento clássico</u>	Pavlov, Watson, Guthrie
	<u>Condicionamento instrumental ou operante</u>	Hull, Thorndike, Skinner
Teorias mediacionais	<u>Aprendizagem social, condicionamento por imitação de modelos</u>	Brandura, Lorenz, Tinbergen, Rosenthal.
	<i>Teoria Gestalt e psicologia fenomenológica</i>	Kofka, Köhler, Whertheimer, Maslow, Rogers.
	<u>Teorias cognitivas</u>	Piaget, Bruner, Ausubel, Inhelder
	<i>Psicologia-genético-cognitiva</i>	Vygotsky; Luria; Leontiev; Rubinstein, Wallon
	<i>Psicologia genético-dialética</i>	Gagné, Newell, Simon, Mayer, Pascual Leone.
	<u>Teoria do processamento de informação</u>	

Fonte: elaboração da autora (2020), com base em Gómez (1998, p.29).

Como podemos observar no quadro 3, as teorias são divididas em dois grupos que, por sua vez, se ramificam em correntes. As teorias associacionistas (também consideradas de condicionamento ou de Estímulo-Resposta) entendem, em maior ou menor grau, o processo de aprendizagem como mecânico e automático, determinado por algum estímulo externo, ignorando tanto (inter)ação de mediação quanto os possíveis fatores internos que pudessem interferir no processo. Em suma, o ponto principal dessa concepção é a observação do comportamento ou das condutas desejadas após uma ação estimulada pelos agentes transmissores (GÓMEZ, 1998).

Já o segundo grupo apresentado no quadro, o das teorias mediacionais, agrupa correntes que consideram que, embora haja atuação de condições externas na aprendizagem, elas são mediadas pelas condições internas. Sendo a aprendizagem um processo de conhecimento e de compreensão de relações, fatores sociais, cognitivos e de processamento de informação são de grande relevância. (GÓMEZ, 1998).

Atualmente, há uma revisitação das teorias da aprendizagem por parte de autores contemporâneos, como Filatro e Cavalcanti (2018). Elas apontam as correntes teóricas da aprendizagem que consideram mais antigas (e que, para elas, tiveram maior destaque em sua época): o Comportamentalismo, que comparando com o quadro baseado na categorização feita por Gómez (1998) é equivalente às associativas, de condicionamento ou de Estímulo-Resposta; o Cognitivism, o (Socio)construtivismo e o Humanismo, que, novamente comparando com o quadro, estariam fazendo relação com as teorias mediacionais. Além dessas já mencionadas, não se pode deixar de trazer a mais recente delas, o Conectivismo, que surgiu praticamente no século XXI, para atender às demandas do ensino híbrido.

O Comportamentalismo, também conhecido na literatura como Behaviorismo (do termo inglês *behavior*, comportamento), em breves linhas, é o movimento que enfoca a aprendizagem baseada no estímulo-resposta e sua ênfase está em comportamentos observáveis. Essa teoria segue o princípio básico de aprendizagem de Edwin Guthrie que diz “se uma combinação de estímulos que acompanhou um movimento ocorrer outra vez, tenderá a ser seguida por este movimento” (MOREIRA, 2017). Skinner, Pavlov, Watson são alguns autores cujas pesquisas

contribuíram, de certa forma, com as discussões de como aprendemos observando o comportamento.

Já o Cognitivismo, de maneira mais ampla, está associado à compreensão dos processos mentais (cognitivo) do aluno, juntamente com o seu comportamento ao interagir com o meio. Os cognitivistas acreditam que o ser humano é capaz de aprender através de sua relação com o ambiente e o contexto em que vive. Moreira e Masini (1982) definem que cognição é a origem do mundo dos significados e que, cada vez mais, o sujeito atua no mundo, ele atribui sentido à realidade. Esses sentidos são pontos de partida para outros significados se ancorarem e, portanto, não são estáticos. Surgiu, então, a estrutura cognitiva, um ponto de partida em que os significados se ancoram para constituírem outros significados. Sob esse paradigma, David Ausubel⁷ apresenta a definição de aprendizagem significativa, anteriormente citada, que corrobora com a visão de se focar no aprendiz e em sua maneira de interagir com o mundo, transformando-o no protagonista de sua aprendizagem (MOREIRA, 2017).

De acordo com outra corrente teórica, o Socio(construtivismo), é necessário que o aprendiz faça intervenção com meio para que a aprendizagem ocorra, levando em consideração toda a história de vida do sujeito. Nessa ótica, os aprendizes são considerados como construtores do seu conhecimento. Lev Vygotsky, cuja maior contribuição para essa corrente é a percepção do sujeito como um ser eminentemente social, o que traz um novo radical à palavra “construtivismo”: ficou, assim, “(socio)construtivismo”. Dessa forma, para Vygotsky (1978), tanto a história de vida e como o ambiente em que um sujeito vive são determinantes para a sua aprendizagem e seu desenvolvimento intelectual.

Ainda apresentando de forma rápida as correntes teóricas da aprendizagem, pode-se destacar o Humanismo, cuja ênfase está na pessoa e que destaca, como ideia-chave, a noção de que os pensamentos, sentimentos e ações estão integrados. Seus pontos de atenção são: o aprender a aprender; a liberdade para aprender; o ensino centrado no aluno, o crescimento pessoal; a consciência crítica; a significação; a autonomia; o diálogo e o amor. Carl Rogers e Paulo Freire são representantes de destaque desse pensamento.

⁷ AUSUBEL, D. P. The psychology of meaningful verbal learning. Nova Iorque: Grune & Stratton, 1963.

O bom clima pedagógico-democrático é o em que o educando vai aprendendo à custa de sua prática mesma que sua curiosidade como sua liberdade deve estar sujeita a limites, mas em permanente exercício (FREIRE, 1996, p.85).

Para concluir esse tópico, além dessas teorias da aprendizagem mais antigas, destaca-se a corrente de pensamento mais recente e que tem respondido bastante às demandas sociais contemporâneas de um mundo digitalizado, conectado em redes e tecnológico, conhecida como Conectivismo. George Siemens⁸, um de seus principais representantes, deixa claro que esse modelo de aprendizagem é baseado na mudança do modo como o indivíduo trabalha quando utiliza as novas ferramentas digitais e adquire novos conhecimentos através de conexões quando busca interagir com as informações advindas de diversas fontes. Para os teóricos dessa corrente, o enfoque é que o aprendiz tenha uma percepção das habilidades e exercícios de aprendizagem que são necessários para que ele se desenvolva na era digital (FILATRO; CAVALCANTI, 2018).

Vale destacar que, mediante revisitações das teorias de aprendizagem e das suas dinâmicas de aplicação, considerando as relações das estratégias que apresentam com os recursos tecnológicos e midiáticos disponíveis em cada momento da sociedade, tem havido um estímulo à transformação do ambiente de sala de aula para que esse se torne híbrido, ou seja, real e virtual.

O ensino híbrido é uma abordagem pedagógica que combina atividades presenciais e atividades realizadas por meio das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs). (...) a estratégia consiste em colocar o foco do processo de aprendizagem no aluno e não mais na transmissão de informação que o professor tradicionalmente realiza. (VALENTE, J. in BASICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015)

A síntese aqui elaborada, ainda que em breves linhas, nos dá suporte para compreendermos as transformações ocorridas na Educação e a inserção de um novo paradigma educacional. Dentre as teorias apresentadas, três são, aqui, vistas como mais significativas quando se propõe a perceber o processo de aprendizagem como ação-reflexão: o cognitivismo, o (socio)construtivismo e o conectivismo. É sob as perspectivas dessas abordagens que as novas metodologias de ensino, as chamadas metodologias ativas, têm se ancorado, conforme veremos no capítulo a seguir.

⁸ SIEMENS, G. Knowing knowlwdge. Mountain View, CA: Cerative Commons, 2006.

CAPÍTULO 2 – AS METODOLOGIAS ATIVAS (APRENDIZAGEM CENTRADA NO ALUNO)

Atualmente, é constatado que as crianças têm um funcionamento cerebral diferente das gerações anteriores porque seus estímulos externos são outros. Amauri e Flávio Bartoszeck (2004), ao analisarem pesquisas em neurociência, destacam que não se trata de uma questão apenas genética, como se pensava antigamente. O desenvolvimento do cérebro depende de uma complexa interação das experiências de vida com os genes. Dessa forma, é possível que as transformações que aconteceram na humanidade, principalmente da década de 1960 até os dias atuais (em praticamente todos os segmentos da vida urbana, como saúde, tecnologia, serviço, indústria etc.), tenham causado, também, mudanças no funcionamento dos cérebros das gerações mais novas.

Harari (2018) afirma que as revoluções da tecnologia da informação, da inteligência artificial e da biotecnologia poderiam reestruturar não apenas economias e sociedades, mas também nossos corpos e mentes. Esse panorama é a descrição da realidade contemporânea, desde o surgimento e massificação da internet e da tecnologia.

A intensa expansão do uso social das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) - sob a forma de diferentes dispositivos móveis conectados à internet sem fio, utilizados em diferentes espaços, tempos e contextos –, tem gerado mudanças sociais que provocam a dissolução de fronteiras entre o espaço virtual e o espaço físico, e criam um espaço híbrido de conexões. (BACICH; MORAN, 2018). Com base nessa nova conjuntura social, não é desejável que a Educação continue presa ao paradigma tradicional, ou centrada na hegemonia da aula expositiva e na transmissão do conhecimento por memorização e repetição.

No capítulo anterior foi exposto que, em meados do século XX, o modelo tradicional de Educação já não atendia às necessidades sociais da época, fato que tem se agravado porque as mudanças que, antes levavam décadas para acontecer, hoje ocorrem em poucos anos ou meses. Afinal, os tempos são considerados mais líquidos porque podem ser comparados à água que, rapidamente, muda de estado. Na sociedade contemporânea, nada é feito para durar muito (BAUMAN, 2007). Logo, é preciso, também, inovar na Educação para que esta possa preparar profissionais mais competentes e habilitados para atuar numa sociedade que está em constante transformação.

Inovação implica experimentação e incerteza (HORN; STAKER, 2015), e quando associada à Educação, precisa ser compreendida em seu contexto mais amplo. Segundo os estudos de Carbonell (2002, p. 19), a inovação educacional pode ser entendida como

[...] conjunto de intervenções, decisões e processos, com certo grau de intencionalidade e sistematização, que tratam e modificam atitudes, ideias, culturas, conteúdos, modelos e práticas pedagógicas. E, por sua vez, introduzir, uma linha renovadora, novos projetos e programas, materiais curriculares, estratégias de ensino aprendizagem, modelos didáticos e outra forma de organizar e gerir o currículo, a escola e a dinâmica de classe.

Importante ressaltar que não se trata de uma apologia à inovação como “mero modismo educacional” imposto ao ambiente escolar que, conforme ressaltam Camargo e Daros (2018), outrora era entendido como o espaço de maior “transmissão do conhecimento sistematizado”. A ideia é, em verdade, compreender que há desafios postos a esses ambientes, e diante disso, deve-se recorrer a novos meios de se ter acesso ao conhecimento (CAMARGO; DAROS, 2018). Retomando as contribuições de Amauri e Flávio Bartoszeck (2004), se é possível que os cérebros das novas gerações tenham sido alterados a partir das sucessivas revoluções vividas em nível global, para que os conteúdos abordados nas salas de aula sejam melhor absorvidos pelos estudantes, é preciso que os métodos de ensino estejam adequados às necessidades contemporâneas.

Nesse contexto de inovação educacional, segundo Bacich e Moran (2018), é de suma importância que a Educação ofereça, aos estudantes e profissionais, condições de aprendizagem em cenários de incertezas; que ela desenvolva, neles, a capacidade de múltiplos letramentos; que possibilite a eles questionarem as informações recebidas, terem autonomia para tomar decisões e resolver problemas, bem como lidarem com a diversidade de forma empática e colaborativa.

Dessa forma, por isomorfismo, a formação do professor precisa também acompanhar e se pautar em uma atividade que seja criativa, promova a reflexão e o pensamento crítico, além de ser compartilhada e de convivência colaborativa. Ou seja, deve-se reformular todo o ambiente educacional e “reinventar a educação” (BACICH; MORAN, 2018).

Assim, alternativas de práticas pedagógicas e metodológicas para atender a essa nova dimensão sociocultural surgem como propostas de inovação educacional, e contam com recursos tecnológicos e estruturas que possibilitam uma maior e mais

dinâmica interação entre professores, alunos e conteúdos. As metodologias ativas são uma dessas práticas pedagógicas da inovação educacional, e têm funcionado em ambientes tanto profissionais como educacionais, porque são centradas na aprendizagem por experiência e no protagonismo do aprendiz.

“Aprendizagem Baseada em Problemas e por Projetos”, “Instrução por Pares”, “Sala de Aula Invertida”, “Gamificação”, “Rotação por Estação”, “Mapa Conceitual”, “Contação de Estórias”, “*Think/Pair/Share*”, “Movimento *maker*”, e “*Design Thinking*”⁹ são exemplos de metodologias ativas que possuem um grande potencial de inovação por promoverem a ação-reflexão e estarem associadas às teorias de aprendizagem mediacionais.

A proposta das metodologias ativas é colocar o estudante no centro do processo de aprendizagem e, dependendo da metodologia ativa selecionada para ser aplicada pelo professor, o aluno é ativado a desenvolver atividades que o ajudaram a resolver as situações propostas, acessar o conhecimento necessário e desenvolver competências e habilidades que, através de uma aula expositiva, ele possivelmente não conseguiria. Além disso, cada metodologia ativa tem uma maneira distinta de abordagem e um objetivo a ser conquistado dependendo da maturidade de aluno e do nível de protagonismo que se deseja obter.

Embora suas bases epistemológicas partam da Nova Escola de John Dewey, que entende a educação como um processo de reconstrução e reorganização da experiência do aprendiz – o “aprender fazendo” (DEWEY, 1958) - e do pensamento de Paulo Freire (1996) da educação dialógica, participativa, conscientizadora e libertadora, é nas concepções da aprendizagem trazidas pelo cognitivismo, pelo (socio)construtivismo e pelo conectivismo que as metodologias ativas se fundamentam, encontrando, na atualidade, um espaço propício para atuação. Tornam-se, assim, uma contraproposta ao ensino tradicional centrado na aula expositiva.

Além do exposto, vale ressaltar que três concepções básicas de educação são fundamentais para a definição e para a escolha do trabalho com as metodologias ativas nas salas de aula contemporâneas: a pedagogia, a andragogia e a heutagogia. A análise tem por base a obra de Filatro e Cavalcanti (2018) que,

⁹ Algumas Metodologias Ativas ainda não foram traduzidas para o português. As mencionadas em português são de traduções dos autores contemporâneos e que já estão presentes em publicações citadas nas referências.

por sua vez, incorpora pensamentos de outros autores. Em linhas gerais, a pedagogia (do grego, *paidos* significa criança e; *agoge*, conduzir) é centrada na educação de crianças e adolescentes. O professor, nessa concepção, detém a maior responsabilidade da condução e/ou mediação do processo de aprendizagem dos estudantes através das experiências vivenciadas por eles. Numa concepção como essa, metodologia ativa como a Gamificação seria muito pertinente, pois busca ativar os alunos através de mecanismos e dispositivos típicos dos games (jogos), tais como: missões e desafios; trabalho em equipe; pontuações e ranking; prêmios e distintivos; cenários e avatares. A gamificação não significa levar jogos prontos para sala de aula, mas utilizar esses elementos dos games para promover a aprendizagem (FILATRO; CAVALCANTI, 2018, p.30).

A segunda concepção, andragogia, surgiu na década de 1970, através dos trabalhos de Malcom Knowles, em contraponto com a pedagogia. *Andros*, que do grego significa adulto, é um movimento em prol da educação de adultos que já estavam em contextos de trabalho e percebiam a necessidade de aprender. Devido à necessidade de uma maior autonomia (por envolver adultos na aprendizagem), a “Sala de aula Invertida” é uma metodologia que se pode adotar, uma vez que consiste em fazer os alunos terem acesso aos conteúdos que serão trabalhados antes e, ao chegarem nas salas de aula (físicas ou virtuais), eles discutem suas dúvidas, conceitos e questões, mediados pelo professor. O professor não expõe o conteúdo, porque já foi previamente visto e estudado, mas ele sistematiza as discussões para os alunos que “exploram possibilidades, compartilham conhecimento e relacionam os conceitos a com suas experiências” (FILATRO, 2018, p.31).

E, por fim, a heutagogia (do grego, *heuta*, que significa “eu”, com sentido similar ao prefixo auto, no português) é uma terminação usada por Hase e Keuton para definir os sujeitos como determinantes de seu próprio aprender, mediante uma era digital em que as informações estão disponíveis em abundância. Para os autores, esses sujeitos “têm a autonomia para decidir e avaliar o que e quando querem aprender.” (HASE; KEUTON, 2018, apud FILATRO, 2018, p.19). “*Design Thinking*” é uma metodologia ativa que seria propícia para essa concepção, pois segundo Filatro e Cavalcanti (2018), é uma abordagem centrada no ser humano e que promove a solução de problemas completos, estimula a criatividade e facilita a inovação.

Pode-se perceber que é possível fazer uma associação entre pedagogia, andragogia, heutagogia e as teorias da aprendizagem. A pedagogia, está mais para as correntes do cognitivismo, bem como as do (socio)construtivismo; a andragogia, por sua vez, ancora-se no construtivismo, apoiado na concepção do aprender fazendo; e a heutagogia se articula mais com o conectivismo. (FILATRO; CAVALCANTI, 2018). E corroborando ainda com Filatro e Cavalcanti (2018), podemos dizer que essas articulações conceituais permitem entender que a aplicação das metodologias ativas é ampla e pode ser variada conforme o nível de atuação por parte do aprendiz, indo do nível mais simples ao de maior complexidade.

Ainda do ponto de vista do processo de inovação, para que seja assegurado, alguns aspectos precisam ser levados em consideração como: os novos recursos midiáticos e tecnológicos; estruturas que permitam a interação; um novo modelo de formação de professores e, principalmente, a incorporação dos novos saberes, sem desconsiderar o conhecimento científico clássico (CAMARGO; DAROS, 2018).

É importante que se considere, para cada novo método (ou revisitação de antigos, mas sob novo prisma), os objetivos por trás das estratégias de aprendizagem propostas. Em meados do século XX, a Associação Norte Americana de Psicologia (*American Psychological Association*), com o intuito de pesquisar mais profundamente o processo de aprendizagem, desenvolveu/organizou as etapas relacionadas a esse processo (LOMENA, 2006¹⁰ apud FERRAZ; BELHOT, 2010).

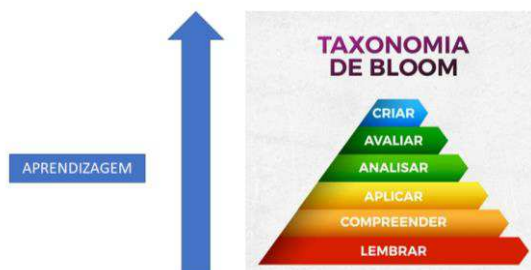
Nesse contexto, em 1948, pesquisadores, liderados por Benjamin Bloom, descreveram os tipos de aprendizagem e os objetivos educacionais a esses correspondentes, baseando-se na psicologia comportamental associada ao processo de ensino-aprendizagem. Assim, organizaram uma taxonomia dos objetivos educacionais que ficou mais conhecida como a “Taxonomia de Bloom” (FERRAZ; BELHOT, 2010).

Em breves linhas, a taxonomia de Bloom está baseada em três domínios cujas características básicas podem ser resumidas em três fatores estruturantes de condutas desse processo: o cognitivo, o afetivo e o psicomotor. Uma das suas bases teóricas defendidas é que essas três condutas, a cognitiva, a afetiva e a

¹⁰ LOMENA, M. Benjamin Bloom. Disponível em: http://www.everything2.com/index.pl?node_id=143987. Acesso em: 28 ago. 2019.

psicomotora, se organizam seguindo uma hierarquização de desenvolvimento (FILATRO, 2015), conforme a ilustra a figura 3:

Figura 3: Infograma da Taxonomia de Bloom



Fonte: <https://institutointeger.com.br/wp-content/uploads/2020/05/taxonomia-de-bloom-institutointeger.jpg> (com edição da autora, 2020).

Algumas críticas¹¹ podem ser feitas à Taxonomia de Bloom quanto à validação desse modelo de hierarquização, como por exemplo, o fato de o objetivo “aplicar” ter um valor menor do que “analisar”. Porém, entendemos que os estudos de Bloom deixam claro que o ato de aprender demanda muito mais do que um esforço apenas cognitivo e individual, como dito em sua definição mais literal, de modo que se passou a observar as teorias da aprendizagem dentro desse espectro mais amplo. Segundo Moreira (2017), o ato de aprender é um processo complexo e em permanente construção, que tem sido estudado e explicado sob a luz de diversas teorias que partem de pressupostos e crenças, as quais interferem na visão que se tem de ensino, aprendizagem e avaliação, ou seja, toda a experiência vivenciada por aquele que aprende.

De acordo com o exposto, não se pode deixar de refletir sobre o papel do professor diante dessa mudança de paradigma e de toda a estrutura na qual ele sempre esteve acostumado a exercer o seu papel. Para que, de fato, haja uma inovação educacional e a implementação de metodologias ativas nos ambientes profissionais e educacionais seja efetiva, é preciso, também, preparar o professor para que saiba lidar com elas.

Como dito anteriormente, o termo “metodologias ativas” é, ultimamente, empregado para se referir ao grande número de estratégias ou procedimentos metodológicos que “ativam” o aluno e tem origem epistemológica nas teorias da

¹¹ Alguns dessas críticas podem ser encontradas no artigo de C. Luckesi (2011) intitulado *Taxonomia de objetivos educacionais sessenta anos depois*. Disponível em: <https://issuu.com/ed_moderna/docs/educatrix_ed_01/39>. Acessado em 25/11/2021)

aprendizagem de base cognitiva. Portanto, são estratégias ou procedimentos metodológicos que se aproximam mais das correntes mediacionais, uma vez que tornam o professor um mediador do processo de ensino e direcionam a atenção para a aprendizagem do aluno, utilizando recursos e ambientes, quer virtual, quer presencial, para que o conhecimento seja apreendido de maneira significativa.

Dentre as metodologias ativas de ensino anteriormente citadas, para o recorte dado nesta pesquisa, abordaremos especificamente a Aprendizagem Baseada em Problemas e por Projetos (ABPP), que é a combinação de duas outras metodologias ativas (FILATRO; CAVALCANTI, 2018), uma como sendo a precursora da outra e cujas siglas são idênticas: Aprendizagem Baseada em Problema (ABP) e Aprendizagem Baseada em Projeto (ABP). Por serem siglas idênticas e, para fins apenas didáticos, utilizaremos as siglas ABP1 e ABP2, respectivamente, para não causar qualquer confusão no decorrer da leitura do texto desta dissertação. Para fins de justificativa, cabe destacar que o motivo para selecionarmos essa metodologia foi o fato de ter sido a mais utilizada no curso de imersão do estudo de caso aqui analisado.

2.1 APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMA E POR PROJETOS OU ABPP

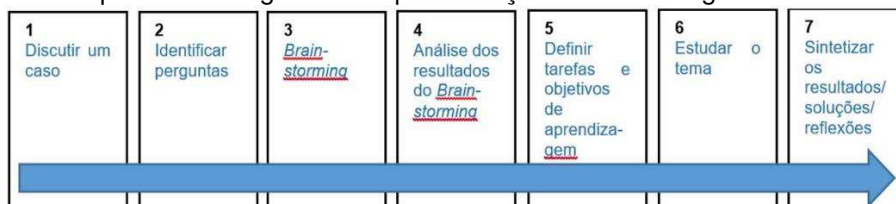
Primeiramente, é importante compreender que a metodologia “Aprendizagem Baseada em Problema e por Projetos” é composta por 2 etapas que podem ser implementadas separadamente, e que surgiram também separadas. Na primeira, os alunos estudam um problema do mundo real a ser solucionado, de forma colaborativa, apresentando uma solução viável e exequível. Na segunda, desenvolvem um projeto para apresentar a solução dada ao problema investigado. (FILATRO; CAVALCANTI, 2018).

Durante o processo de se estudar o problema, o professor conduz a implementação da metodologia Aprendizagem Baseada em Problema. Posteriormente, quando ele passa para a execução da solução apresentada em forma de projeto, ele implementa a metodologia Aprendizagem Baseada em Projeto. Dessa forma, é possível desenvolver um trabalho associando as duas metodologias, uma sendo precursora da outra, tendo por nomenclatura Aprendizagem Baseada em Problemas e por Projetos (FILATRO; CAVALCANTI, 2018).

Surgida na década de 1960, na McMaster University, Canadá e na Maastricht University, na Holanda, a metodologia da “Aprendizagem Baseada em Problemas” (ABP1) foi, inicialmente, aplicada nas escolas de medicina e, posteriormente, adotada em outras áreas do conhecimento. Segundo Basich e Moran (2018), a aprendizagem baseada em problemas consiste na apresentação de um tema de estudo em forma de situação problema a ser discutida em um grupo tutorial, o qual funciona de apoio aos estudos. Essa situação problema cresce em nível de dificuldade/complexidade e é organizada por temas e competências a serem desenvolvidas. Não traz uma matriz disciplinar ou transdisciplinar, mas organiza os indivíduos a ativarem conhecimentos necessários para resolverem cada situação através de atividades individuais ou em grupo.

De acordo com essa orientação, há sete etapas em sequência que são “desencadeadas” a partir da implementação dessa metodologia, segundo Filatro e Cavalcanti (2018), como ilustra a figura a seguir, adaptado da obra das autoras.

Figura 4: As sete etapas metodológicas da implementação da metodologia ABP1



Fonte: reprodução da autora (2020), com base em Filatro e Cavalcanti (2018, p. 33).

Primeiramente é apresentado aos alunos um caso ou problema a ser discutido, sobre o qual estes alunos possam levantar questionamentos (passos 1 e 2 da figura 4). Em seguida, os alunos devem discutir em grupo e levantar o maior número possível de hipóteses acerca da problemática sugerida. Nesse momento, preza-se por uma espécie de “tempestade de ideias” (no inglês, técnica denominada *brainstorming*), para que, posteriormente, se possa analisar as respostas sugeridas (passos 3 e 4, fig. 4). Vale salientar que o fato de se trabalhar em grupo estimula, nos estudantes, a aprendizagem de orientação cognitiva. Para Perpétuo e Gonçalves (2005),

[...] a dinâmica de grupo constitui um valioso instrumento educacional que pode ser utilizado para trabalhar o ensino-aprendizagem quando opta-se por uma concepção de educação que valoriza tanto a teoria quanto a prática e considera todos os envolvidos neste processo como sujeitos. (PERPÉTUO e GONÇALVES, 2005, p. 2).

Depois dos passos citados, é preciso definir os objetivos e as atividades de aprendizagem, para então estudar o tema abordado em cada objetivo (passos 5 e 6, fig. 4). Nesse caso, vale ressaltar que depende do planejamento do professor mediador a divisão sobre os estudos, se ocorrem durante a aula ou em casa, sendo retomado na aula seguinte para finalizar no último passo. Por fim, há um momento de síntese em que se apresentam resultados, soluções ou reflexões diante do problema selecionado.

Já Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP2) surgiu nas primeiras décadas do século XX, e também foi, primeiramente, utilizada nas escolas de medicina. Para alguns autores como Bender (2014), ela é considerada uma das metodologias mais eficazes no que diz respeito ao envolvimento do aluno, e é recomendada por muitos líderes educacionais (Baron, Barrel, Cole, Larmer, dentre outros) como uma das melhores práticas educacionais da atualidade.

Não entrando, no mérito de qualificar a metodologia, ressaltamos que a sua característica de ser muito eficiente no envolvimento dos alunos diz respeito ao fato de permitir, em sua implementação, que os alunos escolham e decidam como executar a resolução de um problema do mundo real. Dessa forma, em muitos casos, os estudantes poderão contribuir com a comunidade, o que desperta nele mais interesse e motivação. (BENDER, 2014).

A ABP2 consiste em resolver um problema através da execução de um projeto e, geralmente, essa metodologia tem por objetivo final a entrega de um relatório de atividades, um produto ou um plano de ação (FILATRO; CAVALCANTI, 2018). No processo de implementação dessa metodologia, é preciso ressaltar que o trabalho do professor consiste basicamente em:

- 1- Apresentar o problema;
- 2- Organizar os grupos;
- 3- Orientar os grupos quanto à execução do projeto;
- 4- Estipular os prazos, e critérios de avaliação.

É importante ressaltar que vários outros autores (Barell, Cole, Grant, Larmer; Mergendoller) desenvolveram também uma série de listas de aspectos ou características consideradas essenciais ao ensino da metodologia ABP2. (BENDER, 2014).

Bender (2014) organizou uma síntese dessas listas de características que são comuns a esses autores, sugerindo que não deveriam ser vistas como passos a

seguir (uma vez que diferem bastante de um autor para outro), mas apresentam pontos em comum importantes a serem destacados, os quais ele agrupou em 8:

- a) Âncora: introduz informação básica para situar os alunos;
- b) Trabalho em equipe cooperativo: torna a experiência de aprendizagem mais autêntica;
- c) Questão motriz: precisa chamar atenção do aluno;
- d) Investigação e inovação: o grupo gera informações adicionais para tarefas mais específicas;
- e) Oportunidades e reflexão: oportuniza reflexão dos alunos;
- f) Processo de Investigação: desenvolve diretrizes, gera artefatos e metas para os alunos alcançarem a conclusão de aspectos do projeto;
- g) Resultados apresentados Publicamente: busca a solução de problemas enfrentados no mundo real, sendo fundamental para a ABP o conhecimento dos resultados alcançados no projeto pelo público em geral;
- h) Voz e escolha do aluno: possibilita o aluno expressar como conduzir alguns aspectos do projeto, e deve encorajar a fazer escolhas ao longo da execução.

Já a metodologia Aprendizagem Baseada em Problemas e por Projetos (ABPP), une os sete passos apresentados pelas autoras Filatro e Cavalcanti (2018) com as oito características elencadas por Bender (2014). Desse modo, oferece o suporte teórico necessário para compreender que sua implementação ajuda a direcionar o foco para aprendizagem e visa à ativação do aluno diante de um problema ou de uma questão a ser compreendida por ele, tornando o professor um mediador desse processo.

CAPÍTULO 3 – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo apresentaremos os procedimentos metodológicos dos quais nos apropriamos para a realização desta pesquisa, a caracterização da situação de origem da pesquisa, bem como os procedimentos de coleta e análise dos dados.

Para começar, partimos da questão problema que gerou esse estudo “Que efeitos um curso de formação docente na Finlândia provocou na atuação de uma professora de educação básica após sua volta à prática profissional em seu país de origem?”. A partir dela, determinamos o objetivo geral desta pesquisa, que foi analisar os efeitos dessa experiência de formação docente imersiva em educação de referência internacional dessa professora de educação básica e, de maneira mais específica, identificar os aspectos metodológicos vivenciados durante o curso de imersão, percebidos pela professora como indicadores de possíveis mudanças; como também analisar mudanças reveladas pela professora em seu dizer reflexivo sobre a sua prática de execução do projeto elaborado durante o curso.

Para realizar essa pesquisa e atingir o objetivo proposto, fez-se uma pesquisa de abordagem qualitativa, levando-se em consideração que estamos lidando com aspectos interpretativistas dos dados o que configura uma abordagem mais abrangente e reflexiva, típica do paradigma emergente, uma vez que esse tipo de pesquisa costuma ser muito mais contemplativa do que necessariamente ativa. (SANTOS, 2004).

A escolha dessa abordagem se justifica pois, quando se estuda algum recorte da realidade, o investigador precisa ter conhecimento da complexidade dos aspectos analisados que estão em jogo, tendo clareza e visão objetiva diante de seu objeto de estudo para que a escolha dos procedimentos metodológicos e instrumentos de pesquisa sejam os mais adequados ao que se pretende realizar (SIQUEIRA, 2008).

Enquanto pesquisa qualitativa, não há uma preocupação com a representação em números ou gráficos, pois o olhar do pesquisador está voltado aos aspectos reflexivos-analíticos dos fenômenos de um grupo social, de uma associação, do sujeito, etc. Segundo Santos (2004), ter uma concepção humanista das ciências sociais, percebendo-a como um elemento catalisador da junção das ciências naturais com as ciências sociais, enquadra a pessoa, enquanto autor e sujeito do mundo, no centro do conhecimento. Essa centralização do conhecimento na pessoa permite que essa pesquisa seja realizada e tenha relevância para os

estudos sociais e humanos, cujas observações, reflexões e análises de experiências vividas em um distinto ambiente e cultura fundamentam as narrativas produzidas e que serviram de dados para a análise realizada neste trabalho.

Por se tratar de uma experiência vivida por uma única professora, que também é a pesquisadora dessa pesquisa, encontramos como método para análise o estudo de caso. É uma metodologia que, segundo Yin (2001), trata o objeto pesquisado através de propósitos de caráter exploratório, descritivo ou explanatório. Não há necessidade de se seguir essa trajetória hierárquica para se concretizar a pesquisa. Como esta pesquisa tem por base de dados os comentários registrados em materiais escritos pela própria professora (como o projeto de seleção, o caderno de anotações feitas durante o curso na Finlândia, o memorial e relatórios produzidos como produto final do programa), definiu-se como estratégia o estudo de caso de caráter descritivo. Essa estratégia é geralmente escolhida para quem está disposto a entender as questões sob a luz das indagações do “como” e do “por que”, tem pouco controle sobre os eventos e se encontra em fenômenos contemporâneos que estão inseridos em algum contexto da vida real (YIN, 2001).

A seguir, descreveremos, em dois subtópicos, como essa pesquisa se originou e foi realizada. No primeiro falaremos do processo de seleção para o programa Gira Mundo vivido pela professora (o qual foi o contexto gerador dos dados desta pesquisa) de forma mais detalhada, visto que, como dito na introdução, esse tema tem caráter de ineditismo¹² dentro do PPGLE-UFCG, essa pesquisa. No segundo subtópico, apresentaremos de que maneira os dados foram organizados e analisados. Vale salientar que, para fins não apenas didáticos, mas também reflexivos, os materiais que foram analisados como fontes para coleta de dados foram organizados de forma cronológica: ou seja, se referem-se a narrativas feitas pela professora antes, durante e depois da participação no curso de formação em questão.

¹² Entendemos por ineditismo, segundo o dicionário on-line Houaiss, como aquilo que nunca foi visto, publicado; originalidade. Dentro da biblioteca digital de Teses e Dissertações da UFCG, até a finalização dessa dissertação, não constava nenhum trabalho publicado mencionando o Programa Gira Mundo.

3.1. CARACTERIZAÇÃO DA SITUAÇÃO DE ORIGEM DA PESQUISA (O PROGRAMA GIRA MUNDO)

No Brasil, quando se pensa em políticas públicas voltadas para a educação, é comum que se venha, à mente, todos os entraves e a desigualdade econômica e social que marcam nosso país. Contudo, é desejável considerar que projetos e políticas que buscam, de alguma forma, complementar essa formação docente, podendo permitir à criança e ao adolescente se desenvolverem de modo mais efetivo, contribuindo para que tenham mais qualidade de vida, mesmo diante de uma sociedade que sofre com essas desigualdades.

O já citado Programa Gira Mundo se encaixa dentro dessa perspectiva de projetos e políticas, voltados para educação, que buscam trazer mais qualidade ao ensino público. Ele foi idealizado pelo professor Aléssio Trindade quando ainda era secretário de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação, mas que só veio a se concretizar no ano de 2016, durante a sua primeira gestão como secretário de Educação do Estado da Paraíba.

Esse programa

[...] tem como objetivo não apenas a qualificação de professores e alunos da rede estadual, mas também evoluir o sistema de ensino por meio da aplicação de experiências bem-sucedidas em países que se destacam no segmento educacional, a exemplo do Canadá, Finlândia e Israel. A iniciativa faz parte de uma parceria entre a Fundação de Apoio à Pesquisa (FAPESQ) e a Secretaria de Estado da Educação (SEE)". (O PROGRAMA..., 2019).

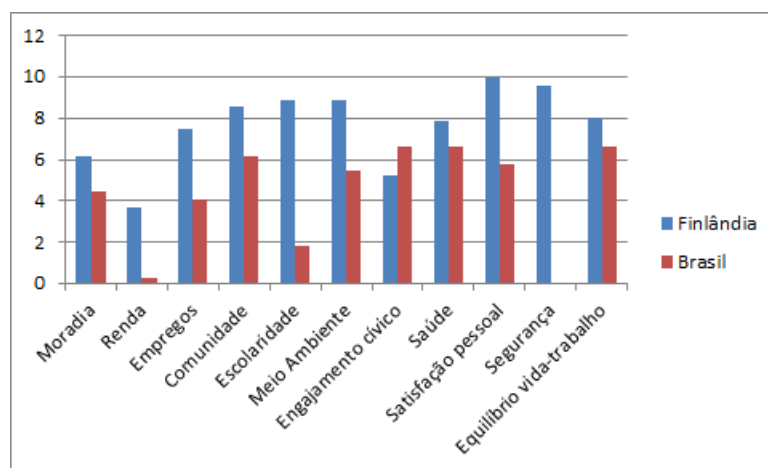
Os professores inseridos no programa são direcionados às linhas de pesquisa da Finlândia e da Espanha, quando a proposta é uma imersão em formação educacional; e às linhas de Israel, quando se trata da intenção de estudar técnicas e inovações para o clima semiárido.

Segundo o professor doutor Alexandre d'Andréa¹³, que atuou como coordenador geral do programa Gira Mundo, a escolha da Finlândia como país responsável pela capacitação em métodos e formação educacionais se deu pela observação do crescimento e do desenvolvimento social desse país, constatados através de dados e indicadores que o apontam como destaque no cenário internacional, uma vez que perfila os primeiros lugares do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (doravante PISA), nos últimos anos (segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, doravante INEP).

¹³ Entrevista com Alexandre D'Andréa concedida no dia 27/08/2019.

Outrossim, são os indicadores finlandeses registrados na Organização para a Cooperação de Desenvolvimento Econômico (OCDE). Apresentamos os indicadores do ano de 2015, por ser o ano que antecede a primeira versão do programa Gira Mundo, não podendo haver, dessa forma alguma interferência do Programa (por menor que essa pudesse ser) e os comparamos com os indicadores do Brasil no mesmo ano.

Gráfico 1: Comparação entre os indicadores da Finlândia e do Brasil, de acordo com a OCDE, no ano de 2015.



Fonte: Elaboração da autora (2020), com base em dados disponibilizados pela OCDE na internet (Disponível em: <<http://www.oecdbetterlifeindex.org/pt/paises/brazil-pt/>>. Acesso em: 22 jun. 2020).

De acordo com o gráfico 1, praticamente em todos os índices analisados, a Finlândia tem notório destaque em relação ao Brasil, principalmente, nos aspectos “escolaridade”, “segurança” e “satisfação pessoal”. Dentre esses índices, o de escolaridade, além de ser o de maior relevância para essa pesquisa, demonstra uma grande disparidade em relação ao Brasil: 8,9/Finlândia; 1,8/Brasil. Cabe, como complemento a esses dados, informar que o projeto político pedagógico da educação básica finlandesa foi ancorado em quatro pilares estruturais: confiança, responsabilidade, trabalho colaborativo e autonomia (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DA FINLÂNDIA, 2014), os quais entendemos sintonizados com os pressupostos das teorias mediacionais de aprendizagem.

Dada a notoriedade das práticas educacionais desse país, o Governo do Estado da Paraíba concretizou o programa Gira Mundo Finlândia, através de parcerias com duas universidades finlandesas – a Häme University of Applied Sciences (HAMK) e a Tampere University of Applied Sciences (TAMK) –, juntamente com órgãos de fomento como a FAPESQ, e, em 2019, já estava em sua quarta

versão. A tabela a seguir sintetiza alguns dos números que demonstram o alcance desse programa de 2016 a 2019.

Tabela 1: Número de vagas e de professores selecionados pelo programa Gira Mundo, de acordo com a instituição e o país de destino (2016-2019).

PAÍS / INSTITUIÇÃO	2016	2017	2018	2019	Selecionados por instituição/país		
Finlândia	<u>HAMK</u>	20/20	37/40	40/40	20/30	117	198
	<u>TAMK</u>		14/15	40/40	20/30	74	
	<u>Retorno*</u>				07/20	07	
Israel	<u>Kibbutz Lotan</u>			19/20	15/15	34	40
	<u>Green</u>						
	<u>Kibbutz Ketura</u>				06/15	06	
Espanha	<u>Mondragon</u>				14/15	14	14
	<u>Unibersitate</u>						
Selecionados por ano	20	51	99	82	TOTAL:	252	

Simbologia adotada: n° professores selecionados / vagas ofertadas.

*Vagas destinadas ao segundo módulo de professores que já participaram do programa (Formação de Formadores)

Fonte: autora (2020) com base em: <<https://funad.pb.gov.br/fapesq/>>. Acesso em: 03 dez. 2019.

Na tabela apresentada é possível ver como o programa tem crescido com o passar dos anos: tem aumentado tanto o número de vagas ofertadas quanto o de instituições parceiras. A Finlândia, primeiro país para onde foram enviados professores, segue representando o destino mais frequente dos participantes, merecendo destaque a categoria de “Formação de Formadores”, que possibilita aos docentes que já participaram de versões anteriores seguirem sua formação continuada.

Como se percebe, nem todas as vagas ofertadas têm sido preenchidas, cabendo estudos futuros para investigar os motivos. Porém, até 2019, 252 professores já participaram do programa, como uma tentativa de desenvolver novas práticas educacionais na educação básica do Estado da Paraíba, correlacionadas com as mudanças e os desafios da contemporaneidade.

Cabe pontuar algumas informações relacionadas à dinâmica de funcionamento do programa. O processo seletivo é elaborado pela equipe de coordenação do programa Gira Mundo, juntamente com o órgão de fomento das bolsas oferecidas, a FAPESQ¹⁴. As seleções de professores ocorrem por meio de

¹⁴Para mais informações, ver: <<http://fapesq.rpp.br/programas/gira-mundo>>.

editais, que estabelecem requisitos mínimos para participação¹⁵ e contam com três etapas de seleção:

- 1)** a primeira, de caráter eliminatório e classificatório, consiste na avaliação de um "Projeto de Desenvolvimento", proposta educacional que deve ser elaborada pelo candidato com vistas à sua aplicação, após o intercâmbio, na rede pública de educação onde leciona;
- 2)** a segunda, de caráter eliminatório, verifica o nível de proficiência, do candidato, na língua do país de destino para imersão;
- 3)** a terceira e última, também de caráter eliminatório, verifica a ausência de ilícitos, penalidades e afins junto à SEE.

Os professores selecionados são afastados de suas atribuições durante o período de formação. No caso do Gira Mundo Finlândia, ramificação do programa que nos aprofundaremos mais, este período é de 1 ou 2 meses. Os professores que participam desta versão do programa têm seus projetos analisados e modificados pelos professores finlandeses durante a imersão (prática comum em qualquer formação). Após retornarem ao Brasil, além de voltarem a sua prática em sala de aula, eles têm o período de seis meses para executar o Projeto de Desenvolvimento proposto, período no qual são orientados, tanto pelos coordenadores do programa Gira Mundo como pelos professores da Finlândia, através de videoconferências¹⁶, bem como entregam um Relatório Final à FAPESQ, como forma de prestação de contas do programa.

O programa Gira Mundo Finlândia, a partir do ano de 2017, passou a contar com duas categorias. A primeira concedeu quotas de bolsas de estudo para professores efetivos da Rede Estadual de Ensino da Paraíba, a fim de desenvolverem atividades educacionais relacionadas a Educação Básica, Ferramentas Digitais na Educação, Educação Profissional (VET) e Aprendizagem Baseada em Projetos e Problemas (ABPP), na Universidade de Ciências Aplicadas de Häme (HAMK), durante o período de 02 (dois) meses. A segunda, concedeu as quotas de bolsas, tanto para professores efetivos como gestores, a fim de desenvolverem atividades educacionais relacionadas à área de Empreendedorismo

¹⁵ Os professores devem: ser efetivos na Rede Estadual de Educação Básica; estar lotados na Secretaria de Estado da Educação da Paraíba (SEE); estar exercendo, efetivamente, a função docente (em sala de aula); e, exceto para editais de Formação de Formadores, não terem sido aprovados nos Programas Gira Mundo anteriores promovidos pela SEE.

¹⁶ Durante o Seminário Internacional Gira Mundo, um evento periódico.

e Inovação, na Universidade de Ciências Aplicadas de Tampere (TAMK), durante o período de 1 (um) mês. (FAPESQ-PB, 2017).

É nesse contexto que se insere o estudo de caso da presente pesquisa, pois a professora cuja imersão no Programa Gira Mundo será aqui analisada, ingressou em 2017, junto à turma selecionada para o programa de Empreendedorismo e Inovação, da universidade de TAMK. Cabe um destaque quanto à forma de ingresso dessa professora: como apontado na tabela 1, no ano de 2017, o programa Gira Mundo ofertou 40 vagas para a universidade de HAMK (que foram divididas em duas turmas¹⁷) e 15 para a universidade de TAMK. Como não houve o preenchimento total do número de bolsas no lançamento do primeiro edital, foi lançado, em agosto do mesmo ano, o edital de número 006/2017 (FAPESQ-PB, 2017), para o preenchimento de 07 vagas remanescentes, do qual a professora participou, logrando êxito na seleção.

Como colocado anteriormente, a seleção de 2017 passou a contar com duas categorias de estudos na Finlândia. A categoria escolhida pela professora deste estudo de caso foi a segunda, por dois motivos: o empreendedorismo faz parte das exigências da BNCC; o curso em questão tinha uma duração de apenas 1 mês, sendo possível, à professora, ser afastada, sem maiores prejuízos, de suas atividades em outras instituições privadas que trabalhava.

Durante o processo seletivo para as vagas remanescentes, ocorrido em 2017, 46 professores tiveram seus projetos homologados e foram selecionados para a prova de proficiência. Desses, 37 fizeram a prova e apenas 9 passaram. Desses 9 professores, 7 foram classificados para completar as vagas das duas universidades finlandesas. Dessa forma, completou-se, assim, o grupo de 14 professores efetivos do estado da Paraíba (houve 1 desistência) que iriam participar da primeira turma do programa Gira Mundo Finlândia, na universidade de TAMK, na linha de pesquisa de Empreendedorismo e Inovação¹⁸.

O curso, elaborado pela universidade finlandesa, consistia em uma programação de 4 semanas que incluíam: aulas teóricas na universidade; aulas de campo visitando escolas e espaços educacionais da cidade de Tampere e outras

¹⁷ De acordo com Alexandre D'Andréa, em entrevista concedida no dia 27/08/2019.

¹⁸ Dados extraídos do Memorial da professora, construído como parte da coleta de dados para a realização da presente pesquisa de mestrado.

circunvizinhas; e aulas práticas na Proakatemia e no campus de empreendedorismo e inovação de TAMK¹⁹.

Durante o mês de formação, a professora pesquisadora fez um caderno com anotações de sala de aula, um diário pessoal, bem como registros em fotos e vídeos de todas as atividades realizadas. Esses e outros materiais produzidos pela professora antes e depois da imersão foram considerados registros de sua narrativa sobre a experiência como um todo. Nesse sentido, constituem a base para a coleta de dados da presente pesquisa.

3.2. COLETAS DE DADOS E PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

Como a base de dados desta pesquisa são as narrativas produzidas pela professora durante a experiência vivida no programa Gira Mundo, os dados que serviram de análise foram coletados e separados de maneira cronológica com o intuito de atingir os objetivos que essa pesquisa propõe. Essa organização foi possível, pois todo o caderno escrito à mão pela professora foi paginado e datado de acordo com as aulas e atividades vividas durante a imersão.

Os dados foram agrupados e organizados da seguinte maneira: antes da imersão, considerando o edital de seleção e Projeto de Desenvolvimento, elaborado pela professora antes de partir para a formação; durante a imersão, utilizando todo o material produzido pela professora e registrado durante a viagem, como caderno de anotações, fotos, vídeos, diário de bordo e textos publicados nas redes sociais; e depois da imersão, através do relatório final de atividades sobre todo o período que permaneceu vinculada ao programa e o memorial escrito pela professora. Vale salientar que parte desses materiais entrou diretamente na análise, enquanto outros entraram apenas indiretamente, uma vez que contribuíram para a elaboração de narrativas mais detalhadas (por exemplo, o diário de bordo e os textos publicados em redes sociais ajudaram na elaboração do memorial).

Valem ser apontadas algumas informações que respaldam as posições metodológicas aqui adotadas. Segundo Karina Moutinho e Luciene De Conti (2016), por exemplo, estudar e analisar narrativas têm feito parte das pesquisas qualitativas voltadas ao estudo do sujeito enquanto agente modificador da sociedade. Essa

¹⁹ Dados extraídos do Memorial da professora, construído como parte da coleta de dados para a realização da presente pesquisa de mestrado.

metodologia tem como intuito compreender uma experiência humana, em que o pesquisador parte da interpretação e análise de textos narrativos para construir um novo texto. E para Sahagoff (2015), os dados de uma pesquisa baseada em narrativas podem ser colhidos tanto de forma oral como escrita, cabendo ao pesquisador escolher qual delas se adequa mais ao perfil a ser estudado.

As narrativas, quando sistematizadas em memorial (como o que foi elaborado pela professora, após seu retorno ao Brasil), constituem importante registro de memória. Esse tipo de ação tem respaldo a partir de autores como Ecléa Bosi (1994), uma vez que, ao trabalhar com memórias de pessoas idosas, afirmou que

[...] lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e idéias de hoje, as experiências do passado. A memória não é sonho, é trabalho. Se assim é, deve-se duvidar da sobrevivência do passado, "tal como foi", e que se daria no inconsciente de cada sujeito. A lembrança é uma imagem construída pelos materiais que estão, agora, à nossa disposição, no conjunto de representações que povoam nossa consciência atual. Por mais nítida que nos pareça a lembrança de um fato antigo, ela não é a mesma imagem que experimentamos na infância, porque nós não somos os mesmos de então e porque nossa percepção alterou-se e, com ela, nossas idéias, nossos juízos de realidade e de valor. O simples fato de lembrar o passado, no presente, exclui a identidade entre as imagens de um e de outro, e propõe a sua diferença em termos de ponto de vista. (BOSI, 1994, p.17).

Assim, um memorial constitui parte dessa memória (re)visitada, portanto, de certa forma, refletida pelo sujeito, e que, em consonância com as suas experiências de vida atuais, traz, dentro do escopo linguístico, as marcas de reflexão sobre um momento vivido.

As narrativas sempre acompanharam o homem na tentativa de explicar a sua existência no mundo e deixar sua contribuição para seus descendentes. Contar uma história ainda é a maneira mais imediata que o ser humano tem de fazer registro de suas impressões acerca de um fenômeno. Como disse, Harari (2018, p.331), "O Homo sapiens é um animal contador de histórias, que pensa em narrativas e não em números ou gráficos, e acredita que o próprio universo funciona como uma narrativa". Dentro do paradigma emergente, as pesquisas apontam cada vez mais uma dificuldade em separar ou dissociar o natural e o social. Segundo Santos (2004), sob a égide do paradigma emergente, a criação científica seria aproximada de uma criação literária pelo seu poder de intervenção no mundo a fim de transformar o real. já o pesquisador e o seu discurso científico se aproximam do

papel do crítico literário em busca de reflexões e análises sobre a obra observada, construindo um texto cuja tolerância discursiva é cabível, uma vez que a ciência pós-moderna rejeita a ideia unidimensional de um estilo o qual é facilmente identificável. Dessa forma, Santos traz para o cenário das pesquisas a aproximação das ciências sociais e ciências naturais através da pluralidade metodológica na condução do trabalho científico.

Partindo, agora, para esclarecimentos acerca da análise feita em relação ao material coletado, adotamos a seguinte organização: no primeiro tópico do capítulo de análise, cruzamos os dados relacionados ao período da imersão (caderno de anotações) com os dados feitos depois da imersão (memorial), mas que também se apoiam em registros feitos durante o curso (como fotos, vídeos e diário de bordo). O objetivo foi identificar que aspectos metodológicos apresentados durante o curso foram percebidos pela professora como indicadores de possíveis mudanças, tem por referência suas narrativas.

No segundo tópico do capítulo de análise, elaborou-se o cruzamento dos dados de antes da imersão (projeto de seleção) com outros de depois da imersão, uma vez que objetivamos identificar que mudanças podem ser reveladas pela professora, em seu dizer reflexivo, sobre a sua prática de execução do projeto elaborado, que foi reformulado durante a imersão.

Para que esses cruzamentos fossem feitos e percebidos de maneira mais clara, durante a análise, numeramos exemplos sequenciados das narrativas, ora apresentando fotos do caderno de anotações (acompanhadas das transcrições e, quando necessário, das traduções cabíveis), ora citando trechos apenas escritos; e em todos os casos, adotando simbologias que auxiliassem na identificação das análises que se sobrepunham ao mesmo material. Por exemplo, quando se diferencia negrito e itálico nos textos. Por fim, o último aspecto a ser contextualizado é que, ao se observar as imagens do caderno de anotações, é importante deixar claro que as aulas eram registradas, praticamente, em caneta azul escura. A utilização de lápis grafite, geralmente, era feita para registrar as impressões, observações e/ou reflexões durante a aula, bem como as outras cores de caneta.

Uma vez constatado que a análise de narrativas, associada ao estudo de caso, se configuram, para essa pesquisa, os métodos mais apropriados para responder à questão proposta, apresentamos as análises efetuadas no capítulo a seguir.

CAPÍTULO 4 – PERCEPÇÕES E MUDANÇAS COMO EFEITOS DA FORMAÇÃO

O presente capítulo refere-se à análise dos excertos narrativos que compõem a base de dados dessa pesquisa, a fim de responder à questão problematizada nesta dissertação, que são os possíveis efeitos que uma formação imersiva na Finlândia provocou na atuação de uma professora de educação básica após sua volta à prática profissional em seu país de origem.

Para atingir os objetivos de nossa pesquisa, o referente capítulo se subdivide em duas seções. Na primeira, buscamos categorizar os dados coletados durante o período de imersão, com o intuito de identificar os aspectos metodológicos da prática docente finlandesa foram percebidos pela professora, como indicadores de possíveis mudanças em sua prática docente. Posteriormente, na segunda seção, procuramos trabalhar com os dados coletados após a imersão, com o objetivo de identificar mudanças reveladas pela professora em seu dizer reflexivo sobre a sua prática de execução do projeto elaborado durante o curso.

4.1. PRIMEIRAS PERCEPÇÕES DURANTE O CURSO DE FORMAÇÃO

Conforme apresentado no capítulo III, os dados coletados para atingirmos o primeiro objetivo específico são recortes de narrativas de um caderno de anotações feitos pela professora durante a imersão, bem como fragmentos de um memorial construído por ela para compor o corpus de análise dessa dissertação. Nessa seção em que nos encontramos, categorizamos os recortes em três subseções: deslocamento do foco do ensino; processo de aprendizagem de orientação cognitiva e sinais de mudança e adaptação à realidade de origem.

4.1.1. DESLOCAMENTO DO FOCO DO ENSINO

Quando nos referimos a ensino, não é possível dissociá-lo de aprendizagem.

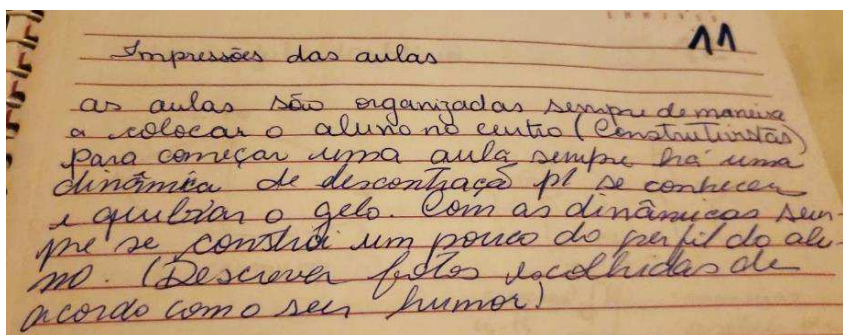
O ato de ensinar corresponde diretamente ao ato de aprender, já que “ensinar inexistente sem aprender e vice-versa” (FREIRE, 1996). Assim, apenas para fins didáticos, ao se estar inserido(a) em um processo educativo, podemos dividir esse

processo para observação, ora direcionando o foco para a aquele que ensina, ora, para a aquele que aprende.

Como refletido anteriormente, pesquisar sobre o ensino requer atenção também para o professor (BORGES, 2004), e como o estudo de caso aqui analisado envolve a experiência de uma professora, é importante contextualizarmos o foco do ensino com o qual ela estava familiarizada, para, então, darmos mais clareza ao estranhamento vivido por ela durante sua imersão na Finlândia. Conforme dito antes, dentro do paradigma tradicional, o professor autor é aquele que tem o domínio do conteúdo e sua função é transmitir esse conhecimento aos alunos (CORTALAZZO, 2018), e foi sob esse paradigma que a referida docente teve a sua formação e, posteriormente, sua prática profissional construídas.

Com base nesse aspecto, podemos perceber que uma das primeiras percepções da professora, ao se encontrar em uma sala de aula finlandesa, foi de estranhamento diante do que chamou de “diferente”, conforme mostra o excerto do exemplo 1.

Exemplo 1: Ilustração e transcrição de anotações de aula (de 14/11/2017)



Impressões das aulas

As aulas são organizadas **sempre de maneira a colocar o aluno no centro** (construtivistas) para começar uma aula sempre há uma dinâmica de demonstração p/ se conhecer e quebrar o gelo. Com as dinâmicas sempre se constrói um pouco do perfil do aluno. (descrever fotos escolhidas de acordo com o seu humor).

Fonte: Caderno de Anotações da docente/estudante²⁰ (p. 11, grifo nosso).

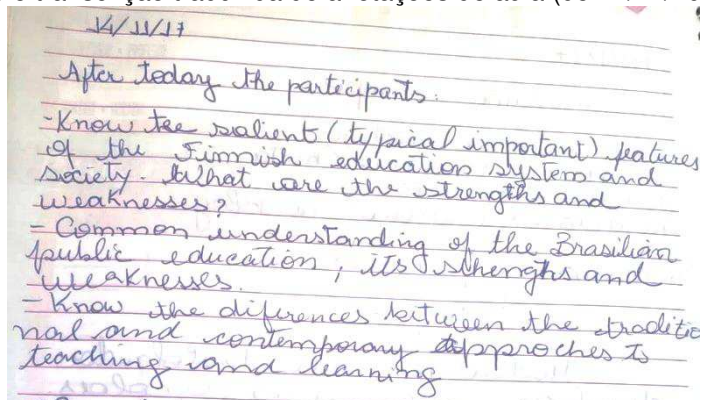
Contextualizando: o recorte anterior foi feito no segundo dia de aula da professora, enquanto estudante, porém, era a primeira dela com o professor J²¹ que,

²⁰ O Caderno de Anotações da professora foi utilizado, na presente pesquisa de mestrado, como fonte primária de dados. A cada trecho dele extraído foram apresentados: foto do caderno; transcrição do trecho analisado, para facilitação da leitura; para trechos em inglês, houve tradução também.

²¹ Os nomes dos professores serão substituídos por letras, a fim de preservar a identidade dos envolvidos.

ao iniciar suas atividades, copiou no quadro o tema da aula e os seus objetivos, conforme o recorte a seguir.

Exemplo 2: Ilustração e transcrição traduzida de anotações de aula (de 14/11/2017)



Depois de hoje os participantes:

- Conhecem as características salientes (tipicamente importantes) do sistema educacional finlandês e da sociedade. Quais são os pontos fortes e fracos?
- Entendimento comum da educação pública brasileira; seus pontos fortes e fracos.
- Conhecem as diferenças entre o tradicional e o contemporâneo no ensino e na aprendizagem.

Fonte: Caderno de Anotações da professora (p. 2, tradução nossa).

Antes de tudo, podemos observar que os primeiros registros de informações acerca da aula foram feitos, pela professora, de maneira mecânica e em inglês, conforme mostra o exemplo 2. Apenas ao final da aula ela fez uma anotação reflexiva sobre suas impressões, conforme mostra o exemplo 1.

Trouxemos esses dois dados para ilustrar que a percepção do deslocamento do foco da aula do professor (referência anterior da professora) para o aluno, já havia sido indicada como prática da ação docente finlandesa desde o início, quando o professor copiou “Depois de hoje os participantes” (grifo e tradução nossos) e elencou aquilo que os alunos deveriam ser capazes de fazer ao final do processo de ensino-aprendizagem. A sinalização de que a aula estaria construída de forma a colocar o aluno no centro desse processo já havia sido evidenciada naquele momento.

Embora a professora não tivesse atentado para esse fator no momento da cópia em seu caderno, ela chegou a essa mesma conclusão ao final da aula, em uma anotação reflexiva que denominou de “impressões das aulas”.

A palavra “construtivistas”, que aparece entre parêntesis nos dados do exemplo 1, reforça o argumento de ser uma aula que direciona o foco para o aluno, uma vez que o construtivismo “ênfatisa o papel ativo dos seres humanos para que a aprendizagem ocorra” (FILATRO; CAVALCANTI, 2018). Vygostsky (1978),

representante da teoria mediacionista de orientação cognitiva (conforme quadro 3, p. 32), foi um dos primeiros teóricos que defendeu essa tese, mais profundamente, quando associou ao ato de aprender, a história de vida e o ambiente em que o estudante está inserido.²²

A característica central de funções elementares é que elas são total e diretamente determinadas por estímulo do meio ambiente. Para funções mais altas, o recurso central é gerado automaticamente estímulo, isto é, a criação e uso de estímulos artificiais que se tornam causas imediatas de comportamento. (VYGOTSKY, 1978, p.24, Tradução nossa).

Ainda sobre a questão do deslocamento do foco da aula do professor para o aluno, observado pela professora durante a imersão, trouxemos o primeiro recorte do memorial, o qual se refere ao momento em que vivenciou aquela experiência. Observando o trecho do memorial (exemplo 3), a seguir, apenas no momento narrativo-descritivo da aula, essas marcas de reflexão aparecem (por nós, destacadas em negrito²³), e consolidam a percepção do deslocamento do foco da aula do docente para o discente.

Exemplo 3

[...] o professor J, suas aulas se iniciavam com provocações, através de alguma dinâmica e em seguida *uma questão problema para pensarmos em como resolver. Seus comandos eram claros. Ele nos passava a instrução do que deveríamos fazer e depois se sentava para observar o grupo. Nós mesmos nos organizávamos e tentávamos cumprir o que havia sido solicitado* no tempo estipulado. Lembro-me de que isso era, para mim, **diferente** porque eu ficava olhando para o professor de vez em quando, como se quisesse buscar uma orientação, para saber se estávamos indo na direção correta do que foi solicitado. *Como tínhamos o tempo marcado, e as tarefas a cumprir, todo o grupo trabalhava ativamente se subdividindo em outros grupos para chegarmos ao fim da tarefa.* De maneira geral, essa era a conduta durante as aulas desse professor. (Memorial, grifos nossos)²⁴

Como foi possível perceber, a professora, em sua descrição, disse que o professor atuava como um mediador da ação em sala de aula. Depois de passar as instruções ele se "sentava e observava" os alunos. Havia, para ela, uma inversão dos papéis socialmente construídos no paradigma educacional que tinha como parâmetro, o tradicional, e esse novo cenário de sala de aula, com o qual a

²² Essa discussão será retomada mais à frente no tópico 5.1.2, quando abordaremos os processos de aprendizagem de orientação cognitiva.

²³ Informação para o leitor: neste tópico e no seguinte, os destaques feitos em itálico dizem respeito ao que entendemos como trechos que traduzem os procedimentos metodológicos finlandeses.

²⁴ O Memorial da professora foi construído como parte da coleta de dados para a realização da presente pesquisa de mestrado.

professora não estava acostumada, causou estranhamento, a julgar a palavra “diferente”, usada em seu texto, ao se lembrar do fato.

Desse modo, o professor deixava de ser **autor**, ou seja, “o produtor e o organizador do conhecimento” e passava a ser **tutor**, cujo principal papel era “prestar atenção ativa ao desenvolvimento dos estudantes” (CORTELAZZO, 2018, p. 96). Paulo Freire (1996) já postulava que ensinar não é transferir conhecimentos ou conteúdos.

Essa passagem de **professor autor**, para **professor tutor** é evidenciada em outro trecho do memorial, através dos verbos que descrevem as ações do professor. Percebemos que são verbos que habitam o campo semântico da passividade como “sentar” ou “observar”, ou seja, o professor assume o papel de expectador. Até mesmo os verbos como “passar” (no sentido de transmitir) e “solicitar” inferem a ativação de outro sujeito, sugerindo, mais uma vez, o papel de tutor à uma prática docente que focaliza a aprendizagem.

Ao observar a prática metodológica do professor finlandês descrito no primeiro trecho extraído do memorial da professora (destacado em itálico), percebemos que ele aplicou a metodologia ativa denominada Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP1).

Isso posto, ao retratar o procedimento adotado pelo professor, a professora, em seu papel de aluna, executou a atividade. Porém, refletiu sobre o seu próprio aprendizado, e tais reflexões aparecem em seu memorial, conforme o destaque em negrito no excerto abaixo.

Exemplo 4

As aulas tinham duração de 6h em duas partes. A primeira ia das 9h às 12. Parávamos para almoço por 1h e retornávamos das 13h às 16h. Recordo-me de como eu não percebia essa passagem do tempo, e que ficar o dia inteiro em uma aula com o mesmo professor não era ruim. **Pelo contrário, eu sempre me questionava como eu aprendia tanto.** O que ele fazia para que eu não quisesse parar, para que a minha atenção ficasse totalmente envolvida no aqui e agora, nem do meu celular, que estava sobre a mesa, eu me lembrava de olhar durante as aulas. Eram momentos de muito aprendizado. (Memorial, grifo nosso).

Nessa passagem, podemos constatar que o efeito da metodologia ativa ABP1 sobre a professora foi positivo para a construção de seu conhecimento, gerando uma aprendizagem efetiva.

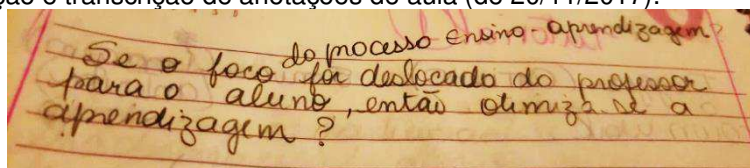
Como nosso estudo também se ancora nos postulados do Interacionismo Socio-discursivo – ISD (BRONCKART, 1999; BRONCKART; MACHADO, 2004),

corroboramos com a ideia de que as vozes do texto são responsáveis por trazer a responsabilidade do que é dito para si, e legitimam a voz do autor sintonizada com a voz do personagem. Entendemos, aqui, como voz do autor, a enunciação feita pela professora em seu memorial e, como vozes dos personagens, as que estão escritas no caderno de anotações, uma vez que Bronckart (1999, p. 327) considera as **vozes dos personagens** são aquelas de pessoas, ou até mesmo instituições, implicadas como agentes dos acontecimentos, e a **voz do autor** “procede diretamente da pessoa que está na origem da produção textual e que intervém, como tal, para comentar ou avaliar algum aspecto do que é enunciado”.

Dentro dessa discussão que focaliza as vozes textuais, o argumento supracitado de que o efeito do processo de aprendizagem foi positivo se confirma através de pistas na voz do autor, com o emprego de advérbios intensificadores diante de termos referentes ao ato de atividades de aprendizagem: “aprendia **tanto**”, “**totalmente** envolvida” e “**muito** aprendido”.

Da mesma maneira, podemos encontrar, em forma de questionamento, uma reflexão feita pela professora a respeito do deslocamento do foco de ensino, que pode ser observada na imagem e na transcrição a seguir:

Exemplo 5: ilustração e transcrição de anotações de aula (de 20/11/2017):



Se o foco do processo ensino-aprendizagem for **deslocado** do professor para o aluno, então **otimiza-se** a aprendizagem?

Fonte: Caderno de Anotações da docente/estudante (p. 43, grifo nosso).

Embora essa observação tenha ocorrido no sexto dia de aula, podemos perceber, claramente, que a professora estava refletindo sobre o processo de ensino-aprendizagem, vivido até então, de forma positiva, a julgar pelo emprego do verbo otimizar. Do nosso ponto de vista, há também um questionamento sobre a mudança de foco: percebemos uma inquietação a qual sinaliza uma reflexão também positiva, ao ser empregado, na construção dessa anotação, o elemento conclusivo “então”.

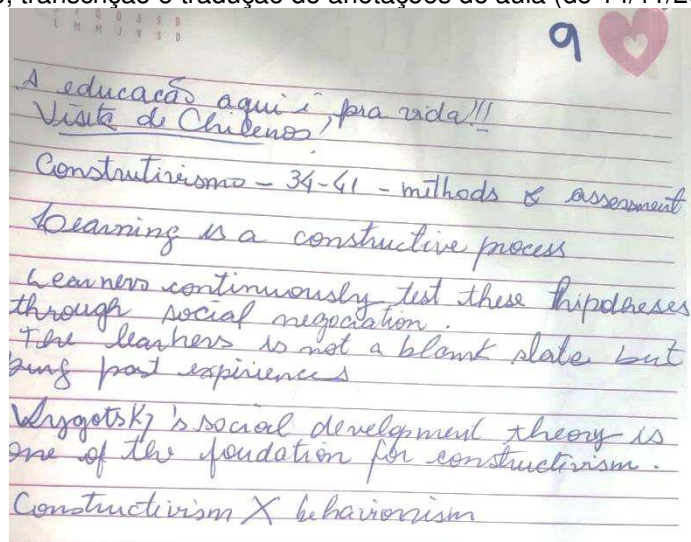
Sendo assim, enquanto estudante na imersão, a professora foi, de fato, colocada no centro do processo de aprendizagem, refletindo e se questionando, enquanto discente, constituindo, como elucidamos, uma mudança de foco do ensino

para a aprendizagem, caracterizando um modelo de ensino de orientação cognitiva, como veremos na seção 4.1.2

4.1.2. PROCESSO DE APRENDIZAGEM DE ORIENTAÇÃO COGNITIVA

Conforme apontado anteriormente, há várias teorias e correntes de aprendizagem. Buscando efetuar uma correlação da prática dos professores finlandeses, por meio do programa Gira Mundo, com os preceitos dessas teorias, optamos por efetuar um recorte, adotando aquela que entendemos mais se aproximar das práticas de sala de aula ocorridas no âmbito do estudo de caso aqui analisado: as teorias cognitivas (Psicologia-genético-cognitiva e Psicologia genético-dialética). Ao longo deste tópico, iremos demonstrando a compatibilidade dessa teoria com a experiência vivida pela professora. Tomemos como base o seguinte recorte do caderno de anotações da professora.

Exemplo 6: Ilustração, transcrição e tradução de anotações de aula (de 14/11/2017).



A educação aqui é pra vida!!!

Visita dos chilenos!

Construtivismo – 34 – 41 métodos e avaliações

Aprender é um processo de construção

Aprendizes continuamente testam essas hipóteses através da negociação social. Os aprendizes não são um quadro em branco, mas trazem experiências passadas.

A teoria do desenvolvimento social de Vygotsky é uma das fundações do construtivismo.

Construtivismo *versus* Behaviorismo.

Fonte: Caderno de Anotações da docente/estudante (p. 9, tradução nossa).

Nessa passagem, é perceptível que as teorias da aprendizagem de base cognitiva perpassam os ensinamentos ocorridos na Finlândia. Essas anotações, em língua inglesa, foram feitas na aula do professor J, durante a explicação. No trecho,

“Os aprendizes não são um quadro em branco, mas trazem experiências passadas” fica evidenciada a teoria socioconstrutivista defendida por Vygotsky (1978), quando este afirma que, tanto a história de vida quanto o entorno em que esse sujeito habita, são determinantes para o seu aprendizado e desenvolvimento cognitivo.

Ao comparar esse trecho do caderno com a descrição da aula desse dia, registrada no memorial da professora, podemos confrontar os dados e perceber, de forma ainda mais evidente, o modelo de aprendizagem baseado em cognição.

Exemplo 7

J, em uma de suas aulas, nos relatou como era a sua prática com os seus alunos e nos mostrou uma foto de uma aula em que eles foram ao lago para estudar os peixes. Ele nos mostra que, para a aprendizagem acontecer, é preciso estar ligado o conteúdo, o aluno e o propósito. **Se o aluno não encontra propósito para aquele conteúdo não há aprendizagem significativa.** (Memorial, grifo nosso).

Na sentença destacada em negrito, a professora fez uma reflexão acerca do exemplo dado pelo professor. Ao citar “aprendizagem significativa”, embora não exista, nas anotações, o nome de Ausubel, podemos perceber pistas desse modelo de aprendizagem. Observamos essas pistas quando o professor, ao levar ao aluno para o lago, ao invés de mostrar imagens em livros ou descrever os fenômenos dentro de sala de aula, ele os conduz a aprender através da experiência, tornando a aprendizagem mais significativa como teoriza Ausubel. Outra pista se encontra na expressão “ligado” na seguinte oração do trecho: “para a aprendizagem acontecer, é preciso estar ‘ligado’ o conteúdo, o aluno e o propósito.”. Essa “ligação” ao conteúdo é efetivada ao levar o aluno para o lago, deixando, de certa forma, evidenciado, com a afirmativa subsequente que, se o aluno não está conectado, ligado ao objeto de estudo a aprendizagem não acontece.

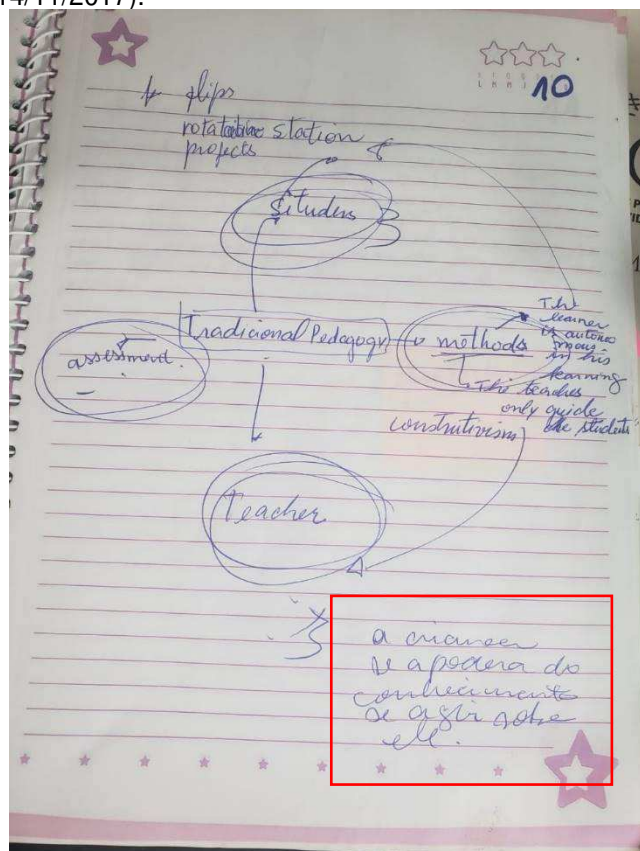
Ausubel é considerado, por Filatro e Cavalcanti (2018), o teórico cognitivista que propôs o conceito de aprendizagem significativa. Segundo as autoras, ele defende, basicamente, que para aprender é preciso que se ancore as informações novas em conhecimentos ou conceitos preexistentes (chamados, por ele, de subsunçores) em sua estrutura cognitiva.

Dessa forma, ao refletir sobre o exemplo dado pelo professor (quando levou alunos ao lago para aprender sobre os peixes), a professora associou o conceito de aprendizagem apresentado pelo professor, quando ele propôs a relação da tríade **aluno, conteúdo e propósito** com o conceito de aprendizagem significativa. Esse

processo de aprendizagem foi ilustrado no caderno de anotações em forma de um mapa conceitual, conforme mostra o exemplo 8.

Das anotações vistas na imagem a seguir, nos interessa a frase escrita pela professora no espaço da folha à parte do mapa conceitual, no qual ela fez uma observação a respeito da aprendizagem.

Exemplo 8: Ilustração e transcrição de trecho (destacado em vermelho) de anotações de aula (de 14/11/2017).



A criança se **apodera** do conhecimento se **agir** sobre ele.

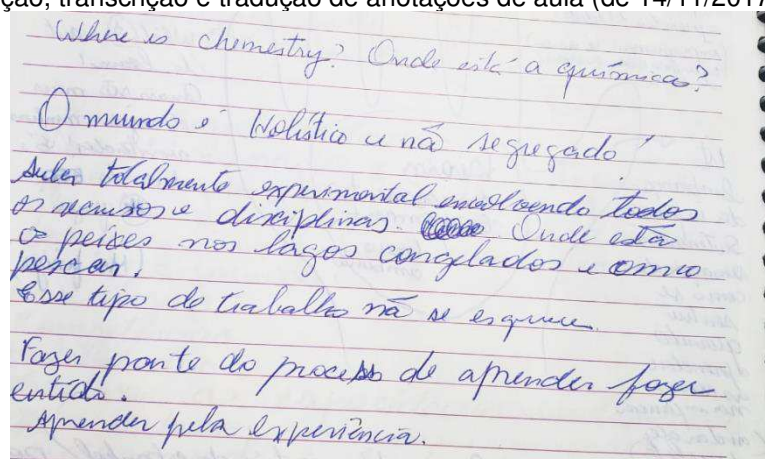
Fonte: Caderno de Anotações da docente/estudante (p. 10, grifos nossos).

Quando ela disse que a criança se “apodera” do conhecimento apenas se “agir” sobre ele, houve um reforço da ideia de apropriação do conhecimento mediante uma ação do aprendiz. Segundo Filatro e Cavalcanti (2018, p. 22), a abordagem cognitiva “vê os aprendizes como agentes ativos (professores e alunos) que tentam constantemente processar, categorizar e atribuir sentido às informações vindas do mundo externo”.

Desta maneira, o professor finlandês, em sua prática de levar os alunos para experienciar no lago, empregou uma metodologia ativa cuja base conceitual se fundamenta na filosofia do “*learning by doing*”, o “aprender fazendo”. Tal filosofia foi, inicialmente, defendido por John Dewey, que acreditava na ideia de que, em

ambientes de educação, o aprendiz deveria viver situações que tivessem sentido em determinado contexto e que estivessem articuladas com a realidade (FILATRO; CAVALCANTI, 2018). De fato, o efeito desse método é evidenciado pela professora na anotação a seguir.

Exemplo 9: Ilustração, transcrição e tradução de anotações de aula (de 14/11/2017).



Where is chemistry? Onde está a química?

O mundo é holístico e não segregado!

Aula **totalmente** experimental envolvendo os recursos e disciplinas. Onde estão os peixes nos lagos congelados e como pescar.

Esse tipo de trabalho não se esquece

Fazer parte do processo de aprender fazer sentido.

Aprender pela experiência. (Grifos nossos)

Fonte: Caderno de Anotações da docente/estudante (p. 17).

Como se pode perceber, durante o processo de aprendizagem da professora, suas indagações e reflexões corroboraram para uma aprendizagem de orientação cognitiva direcionada ao emprego de metodologias que buscam fazer os alunos experimentarem, como propôs David Kolb²⁵, em suas duas dimensões dialéticas: a dimensão de **sentir-pensar**, referente à compreensão da realidade; e a dimensão **observar-fazer**, referente à transformação da realidade (FILATRO; CAVALCANTI, 2018).

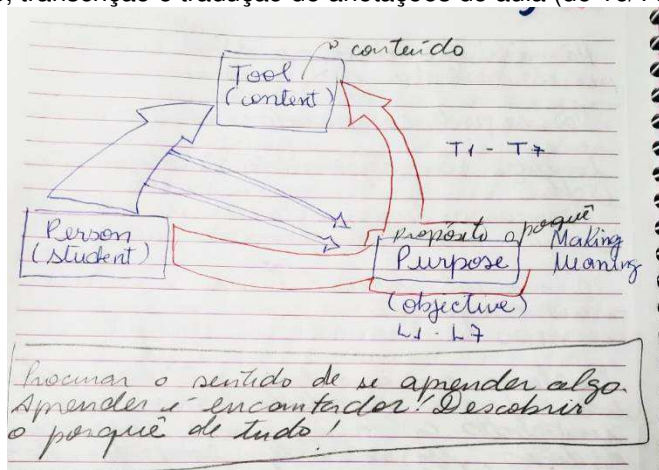
Outro aspecto relacionado à uma aprendizagem de orientação cognitiva trata-se das emoções. Vygostsky (2001) enfatiza que as emoções são reações reflexas a ações provocadas por algum estímulo externo mediado pelo meio sociocultural. Esse estímulo pode provocar dois tipos de sentimentos: um positivo (alegria, satisfação, força etc.) e outro negativo (depressão, sofrimento etc.).

²⁵ KOLB, D. A. Experiential learning: experience as the source of learning and development. New Jersey: Prentice-Hall, 1984.

Se fazemos alguma coisa com alegria as reações emocionais de alegria não significam nada senão que vamos continuar tentando fazer a mesma coisa. Se fazemos algo com repulsa isso significa que no futuro procuraremos por todos os meios interromper essas ocupações. Por outras palavras, o novo momento que as emoções inserem no comportamento consiste inteiramente na regulação das reações pelo organismo. (VYGOTSKY, 2001 p. 139).

Como se pode perceber, os fatores emocionais interferem diretamente no processo de aprendizagem cognitiva, uma vez que estão diretamente relacionados ao ato de fazer alguma coisa. Podemos perceber esse fato ao analisar o recorte do caderno de anotações da professora, direcionando a nossa atenção para a observação feita em grafite, constante no exemplo 10.

Exemplo 10: Ilustração, transcrição e tradução de anotações de aula (de 16/11/2017).



Procurar o sentido de se aprender algo. Aprender é **encantador!** Descobrir o porque de tudo!
 Fonte: Caderno de Anotações da docente/estudante (p. 33, grifo nosso).

A julgar pelo emprego do adjetivo “encantador” – usado para caracterizar o ato de aprender – e pelo uso de exclamações, percebemos que a escrita traz uma carga emotiva e entusiasmada de sua “fala”.

Para trabalhar o aspecto da afetividade, algumas técnicas e metodologias são empregadas pelo professor finlandês para gerar descontração e interação entre os alunos da turma, conforme ilustram os destaques do relato descritivo-reflexivo extraído do recorte memorial, mostrado a seguir.

Exemplo 11

Em cada aula na Finlândia era perceptível a necessidade de despertar o interesse pela aprendizagem, mais principalmente, **havia uma preocupação com o nosso bem-estar**. Em toda aula havia dinâmicas de entrada (“icebreak”), de pausas (“break”) e de finalização (“feedback”). Nelas, eu precisava dizer como eu me sentia, se tinha gostado ou não, **se estava feliz. Eu sempre estava feliz**. Geralmente isso me inquietava um pouco, pois nunca falei ou parei para pensar em como eu me sentia em uma sala de aula quando era aluna. Apenas entrava e assistia aula. Pensei

em minhas aulas. Eu me preocupava com os alunos, mas nunca procurei saber como eles se sentiam em minhas aulas. “*Será que eles participarão dessas dinâmicas ou só farão bagunça?*”, era uma das perguntas que eu mais me fazia. (Memorial, grifos nossos).

Dinâmicas, como as apontadas pela professora, (“*icebreak*”, “*break*” e “*feedback*”), são atividades, realizadas em grupo, que “despertam” o interesse pela aprendizagem, porque “quebram o gelo” entre os alunos e promove a interação entre eles, como afirmado por ela. Para Perpétuo e Gonçalves (2005, p. 2),

[...] a dinâmica de grupo constitui um valioso instrumento educacional que pode ser utilizado para trabalhar o ensino-aprendizagem quando opta-se por uma concepção de educação que valoriza tanto a teoria quanto a prática e considera todos os envolvidos neste processo como sujeitos.

Posto isso, ao associar as dinâmicas de grupo ao ensino, o professor finlandês construiu um espaço educacional com a finalidade de proporcionar uma aprendizagem mais significativa para os alunos através da afetividade, como podemos perceber na fala da professora enquanto estudante do programa: “havia uma preocupação com o nosso bem-estar. Toda aula havia dinâmicas em que eu precisava dizer como eu me sentia, se tinha gostado ou não, se estava feliz”.

Todavia, quando observamos o excerto destacado, em que a professora reflete a sua própria prática docente, percebemos uma mudança em seu discurso e a palavra inquietação surgiu como uma forma de desconforto ou resistência. Porém, sabe-se que ensinar exige do docente ter plena convicção de que a mudança é possível, ou seja, “mudar é difícil, mas é possível” (FREIRE, 1996).

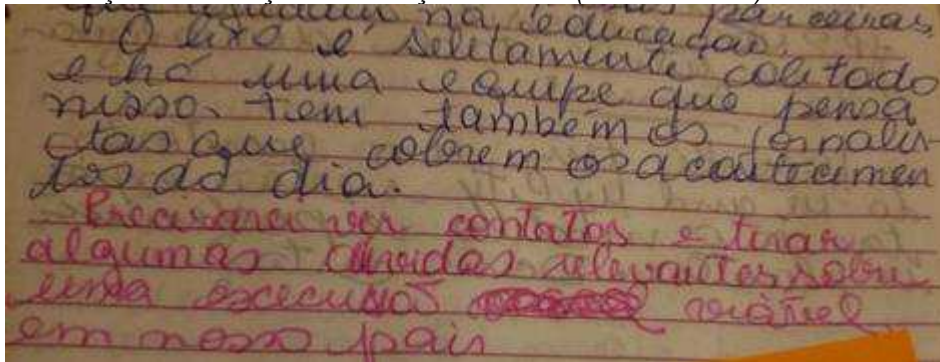
4.1.3. SINAIS DE MUDANÇA E ADAPTAÇÃO À REALIDADE DE ORIGEM

Como visto anteriormente, alguns aspectos da prática metodológica finlandesa foram percebidos pela professora durante a sua participação imersiva no programa Gira Mundo. Nesta seção, temos como objetivo identificar possíveis sinais de mudanças no dizer reflexivo da professora pelos quais o impacto da formação recebida na Finlândia na professora pode ter sido responsável.

Para iniciarmos, cabe aqui lembrar que a educação básica finlandesa está ancorada em quatro pilares: confiança, responsabilidade, trabalho colaborativo e autonomia. Para que esse projeto alcançasse os seus objetivos, seu tecido teórico estava também alinhado com as teorias de aprendizagem mediacionais (como visto no quadro 3 – p. 32 - e no tópico 4.1 deste trabalho).

Diante do exposto, observar, vivenciar, experimentar essa prática educativa fizeram com que a professora começasse a refletir sobre uma possível mudança em sua própria prática docente ao retornar ao Brasil. Esses sinais são percebidos tanto em seu caderno de anotações durante a imersão, como em trechos reflexivos do seu memorial.

Exemplo 12: Ilustração e transcrição de anotações de aula (de 14/11/2017).



Precisarei ver contatos e **tirar algumas dúvidas** relevantes sobre **uma execução viável** em nosso país. (grifo nosso)

Fonte: Caderno de Anotações da docente/estudante (p. 33, grifo nosso).

No excerto (na parte manuscrita com caneta cor-de-rosa) é possível perceber como sinais indicadores dessa adaptação a expressão “uma execução viável”. Nesse momento, a professora reflete a possibilidade de colocar em prática alguns procedimentos, mas reconhece que precisará adaptar à sua realidade quando chegar ao seu país. Afinal, como já disse Freire (1996), toda mudança requer adaptação e acomodação. De acordo com Imbernón (2011),

É imprescindível uma alternativa de formação que aceite a reivindicação desse eu, da subjetividade dos professores, da identidade docente como um dinamismo da forma de ver e de transformar a realidade social e educacional, e seus valores, e de sua capacidade de produção de conhecimento educativo e de troca de experiências. (IMBERNÓN, 2011.p.79)

Tendo em vista que a professora estava inserida em uma formação docente que se apoia em teorias de orientação cognitiva e que entende o processo de aprendizagem como um ato de ação-reflexão (BORGES, 2004; FREIRE, 1996, NÓVOA, 2013; TARDIF, 2011; SCHÖN, 2000), entendemos que, no exemplo 12, a professora, de fato, projetou suas ações para o futuro, mas não de forma puramente reprodutiva. Ela fez uma reflexão sobre o que estava vendo e recebendo como conteúdo e essa reflexão é evidenciada no emprego do adjetivo “viável” associado ao termo “execução”. A palavra “execução” está associada ao campo semântico do

agir, do fazer, o que já nos traz a percepção da aprendizagem como “saber-fazer”. (TARDIF, 2011). Outrossim, ao se empregar o qualificador “viável” a esse termo, percebemos que houve um processo de reflexão na ação, (SCHÖN, 2000) sobre duas realidades distintas: a sua, enquanto professora no Brasil, e a realidade em que estava inserida, como estudante na Finlândia.

De acordo com Schön (2000, p. 32) há 3 momentos distintos quando se reflete sobre a própria prática, os quais ele chama de “reflexão na ação, reflexão sobre a ação e por fim, reflexão sobre a reflexão na ação”. Dessa forma, a execução da qual ela fala no exemplo ilustra essa ação a que Schön (2000) se refere, e precisaria passar por alguma adaptação para que aquele conteúdo que foi, naquele momento, visto e apreendido enquanto discente, ao ser transpassado para a sua realidade enquanto docente, fosse adaptada e acomodada de maneira “viável”. Essa viabilidade será vista nos tópicos seguintes deste trabalho.

Podemos, também, perceber como um indício de relevância à essa reflexão o destaque na anotação, feita em cor chamativa, diferente da que era costumeiramente usada em seu caderno (azul escura). Esse recurso foi empregado pela professora quando as informações eram importantes, reflexivas ou externas à aula. Ao observar a narrativa da professora no seu memorial, destacada no exemplo 13, encontramos, de forma mais evidente, tanto sinais de mudanças e adaptação, quanto de possíveis ações-reflexivas em sua prática docente. Ao observar a narrativa da professora no seu memorial destacada no exemplo 13, encontramos, de forma mais evidente, tanto sinais de mudanças e adaptação, quanto possíveis ações-reflexivas em sua prática docente.

Ao observar a narrativa da professora no seu memorial destacada no exemplo 13, encontramos, de forma mais evidente, tanto sinais de mudanças e adaptação, quanto possíveis ações-reflexivas em sua prática docente.

Exemplo 13

Foi uma das experiências **mais disruptivas** a que eu tinha me submetido, até então, na vida. Primeiramente, estudar em um país estrangeiro; segundo, conhecer uma realidade social que foi **completamente transformada** a partir de um projeto educacional; e terceiro por receber as aulas todas projetadas e focadas no protagonismo do aluno, me fizeram analisar tanto sob o ponto de vista de educadora, mas sobretudo, do ponto de vista de aprendiz. **Como eu aprendia tanto? Essa surpresa foi uma das minhas maiores motivações de querer buscar as respostas através de pesquisa e aprender a ser uma educadora que possa transformar realidades sociais e mudar o mundo. Eu queria ser parte disso.** (Memorial, grifos nossos).

No momento que a professora se questiona como ela aprendia tanto, há nessa autorreflexão o protótipo do surgimento, em sua percepção de mundo, da convicção da necessidade de mudança, enfatizada pela expressão “Essa surpresa foi uma das minhas maiores motivações de querer buscar as respostas através de pesquisa e aprender a ser uma educadora que possa transformar realidades sociais e mudar o mundo. Eu queria ser parte disso”.

Como visto anteriormente, a aprendizagem quando é significativa ela se “ancora” e se “integra” à estrutura cognitiva. Esse processo, de acordo com Ausubel (apud CAVALCANTI: FILATRO, 2018) ocorre quando o aluno, diante das informações novas, associa-as com suas ideias existentes construindo uma nova relação entre elas. É necessário que as ideias novas sejam claras e permitam se relacionar com as já conhecidas para que haja aprendizagem e fixação das informações recentemente assimiladas.

Dessa forma, evidenciamos que o processo de aprendizagem ao qual a professora foi submetida suscitou o levantamento de reflexões que apontavam para uma possível mudança de comportamento de sua prática docente ao retornar ao seu país, pelo menos como uma tentativa consciente de fazer ou aplicar o conhecimento recebido.

4.2. MUDANÇAS E REFLEXÕES: REVELAÇÕES NA PRÁTICA DOCENTE

Nesta seção, para alcançar o segundo objetivo específico desta pesquisa (que diz respeito às mudanças que podem ser reveladas pela professora, em seu dizer reflexivo, sobre a sua prática de execução do projeto elaborado durante o curso), apresentamos fragmentos do memorial, trechos do relatório final do programa Gira Mundo e alguns recortes do projeto de seleção para o programa, analisados de acordo com as teorias que orientam essa pesquisa. A análise feita nessa seção está dividida em duas subseções: i) expectativas e mudanças na implementação de metodologias de sala de aula; ii) realidade e adaptações após implementação.

5.2.1. EXPECTATIVAS E MUDANÇAS NA IMPLEMENTAÇÃO DA METODOLOGIA ATIVA ABPP.

De acordo com Vera Martins (2015), para tomarmos qualquer atitude, precisamos de uma gestão das emoções, pois nossas ações são acompanhadas por reações emocionais, tanto negativas (que podem ser traduzidas por angústia, insegurança e medo), como positivas (alegria, entusiasmo e euforia). Diante de um novo desafio, é desejável que adotemos um jeito positivo de ser.

Ao analisarmos as palavras da professora que sugerem intenção de mudança, entendemos que o fato das suas emoções positivas se sobressaírem em relação às negativas foi responsável pela construção de expectativas, que serão aqui analisadas. Constatamos isso, inicialmente, a partir da quantidade de adjetivos de reforço positivo que ela apresentou no excerto do exemplo 13 (apresentado no final do tópico anterior). Logo no início dessa narrativa, a construção “mais disruptivas” (destacada em negrito) qualifica o termo “experiências”, e o trecho “maiores motivações” denota o reforço positivo que a professora fez não apenas em relação ao que viveu, mas ao que estava disposta a modificar, na sua própria prática, com o objetivo de fazer parte de uma transformação que ela acredita ser parte da solução para os entraves sociais do mundo.

Ainda sobre o exemplo 13, observamos que ela descreve o país em que esteve imersa com as lentes do deslumbramento e do encantamento: “uma realidade social completamente transformada a partir de um projeto educacional”. O emprego do advérbio “completamente” sugere uma forma de exagero positivo ao se referir àquela realidade. É certo que, devido à reformulação política e social pela qual o país passou, os indicadores sociais aumentaram, consideravelmente, nas últimas três décadas, dando à Finlândia destaque internacional. Contudo, há indicadores, registrados na OCDE, que apontam que o país ainda não experimenta uma “realidade completamente transformada” (como Renda e Engajamento Cívico, que, em 2015, ficaram abaixo dos 6 pontos²⁶), como afirma a professora.

Como foi dito na análise do gráfico 1 (página 49), em, praticamente, todos os indicadores, a Finlândia estava acima do Brasil. Não é nossa intenção fazer uma comparação direta desses dados, uma vez que sabemos a existência de diversos fatores e condições que contribuem para que essa comparação não seja, apropriadamente, justa. Porém, essa distância entre os números, sobretudo no

²⁶ Dados disponibilizados pela OCDE na internet (Disponível em: <<http://www.oecdbetterlifeindex.org/pt/paises/brazil-pt/>>. Acesso em: 22 jun. 2020)

indicador de “escolaridade”, ajuda a entender o encantamento e o deslumbramento que a professora demonstrou em seu Memorial. Eles refletem, diretamente, em sua vontade de acreditar em uma mudança em si e também para o seu país: “Eu queria ser parte disso”, afirmou ela, no final do exemplo 13, extraído do seu Memorial.

As expectativas construídas ao longo da formação da professora, durante o período de sua imersão, também podem ser vistas em outra descrição feita por ela, ainda no memorial, conforme ilustra o exemplo 14.

Exemplo 14:

Ao ser aprovada no processo seletivo do programa Gira mundo, eu viajei para a Finlândia com um grupo de 14 professores do Estado da Paraíba que viveriam uma imersão de 1 mês. **Mal acreditava que iria conhecer e estudar no país que tinha a melhor educação do mundo.** (Memorial, grifo nosso).

Ao rememorar a experiência de imersão, a professora descreve as suas expectativas, com ares de incredulidade, quanto ao fato que estudaria num país que percebia como sendo o de melhor educação do mundo, conforme podemos perceber no trecho destacado do excerto supracitado. Apesar de o memorial ter sido escrito, aproximadamente, dois anos após o momento descrito (ainda relacionado à sua seleção para ingresso no programa, em 2017), a professora ainda refletiu, em suas palavras, emoção de reforço positivo, quando explicitou que ela “mal acreditava” no que iria acontecer. Destacamos esse trecho como significativo para consolidar a ideia de que as memórias, quando ativadas após a experiência, podem salvaguardar e reavivar emoções e sentimentos capazes de interferir nos registros, nas atuações e nas reflexões das pessoas, como ocorreu com a professora aqui analisada. A memória, segundo Bosi (1978),

[...] permite a relação do corpo presente com o passado e, ao mesmo tempo, interfere no processo "atual" das representações. Pela memória, o passado não só vem à tona das águas presentes, misturando-se com as percepções imediatas, como também empurra, "desloca" estas últimas, ocupando o espaço todo da consciência. A memória aparece como força subjetiva ao mesmo tempo profunda e ativa, latente e penetrante, oculta e invasora. (BOSI, 1978. p.09).

Essa força que ocupa o espaço da consciência, colocando, lado a lado, passado e presente, e que interfere nas representações atuais, pode ser vista nas palavras da professora, quando relembra o momento da sua aprovação no programa. Mesmo escrevendo, sobre esse momento, anos depois, ainda descreveu

as suas expectativas com entusiasmo, a julgar pelas expressões “mal acreditava” e “melhor educação do mundo”.

Outro fato denota, ainda mais, a profundidade do sentimento de entusiasmo salvaguardado e revivido através da memória da professora: apesar dos elogios feitos, por ela, ao projeto educacional daquele país, a professora já tinha tido contato, a partir dos professores finlandeses, com problemas e desafios que o modelo de Educação da Finlândia enfrentava, conforme ilustra o trecho do memorial a seguir.

Exemplo 15:

Os professores finlandeses costumavam falar, de uma maneira até modesta, de todo o projeto educacional de seu país, inclusive citavam problemas e desafios desse projeto, como a falta de motivação ou acomodação dos alunos finlandeses sob as suas próprias perspectivas. A diretora do curso de Empreendedorismo chegou a dizer que os estudantes não queriam mudar ou inovar algo porque consideravam que tudo já estava muito bom. Muito bom? **Era perfeito. E isso era o que ela chamava de problema!** Eu mal podia acreditar que aquele projeto pudesse ter algum problema. Tudo funcionava, tudo estava sincronizado. (Memorial, grifo nosso)

Notamos que a professora, mesmo tendo ciência dos problemas e desafios da educação finlandesa, apresentados pela diretora do curso, manteve seu encantamento ao descrever o projeto e a experiência educacional daquele país, com os quais teve contato. Sua memória se manteve mais ativada, então, pela visão positiva que tinha da prática finlandesa, em detrimento de uma possível negatividade relativa às críticas que chegou a ter conhecimento sobre aquela realidade. Sua definição de problema pareceu não ser condizente com o que viu e ouviu: “E isso era o que ela chamava de problema!”. A exclamação reforça, ainda, essa surpresa. O fato de ter mantido um olhar de “perfeição” sobre o projeto, provavelmente motivado pela experiência positiva que interiorizou ao participar dele, como aluna, demonstra a ação da força subjetiva e oculta da memória (BOSI, 1978) sobre sua narrativa.

Conforme vimos, as expectativas positivas narradas pela professora (demonstradas tanto antes como durante a imersão) contribuíram para gerar, nela, uma vontade de mudança em sua atuação docente. Porém, quando analisamos alguma mudança, pela própria definição da palavra, observamos a alteração de um estado para outro, de um comportamento para outro. Com relação ao “antes” da mudança, vale destacar que as expectativas construídas ao longo da formação da

professora foram consolidadas na descrição metodológica do seu projeto, registrada por meio do seu Memorial. Assim, para verificar o “após” mudança, optamos por comparar fragmentos retirados do memorial e do relatório final, de modo a verificar como as narrativas dela denotam mudanças no seu agir docente.

No exemplo 16, a professora narrou como vislumbrou os procedimentos metodológicos do projeto de pesquisa utilizados na seleção para ingresso no programa, demonstrando as etapas que pretendia seguir. Já no exemplo 17, temos o recorte do relatório final em que ela descreve como o projeto foi (re)pensado para ser aplicado em seu retorno às atividades no Brasil. Para efeito de melhor entendimento da análise proposta, acrescentaremos, aos textos dos exemplos 16 e 17, as siglas FA (Foco no Aluno) e FP (Foco no Professor), além de destaques em negrito²⁷:

Exemplo 16: Memorial: trecho da descrição de execução do projeto antes da imersão.

O meu projeto **[FP]** visava trabalhar com os resíduos sólidos da instituição a qual eu estava locada, a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Professor Raul Córdula. Essa escola produz aproximadamente 400 quilos de lixo por mês. Lixo este que não passa por nenhum processo de seleção e é diretamente levado para os lixões da cidade. Assim, o meu projeto pretendia solucionar esse problema seguindo os seguintes passos: Primeiro - eu organizaria **[FP] palestras** em conjunto com os professores de geografia, filosofia, sociologia e história a respeito da realidade mundial do lixo, a importância de se fazer coleta seletiva, do papel do cidadão atuante nessa sociedade e dos males que tais resíduos causam ao planeta e conseqüentemente à saúde humana. Segundo – providenciaria **[FP]**, junto à gestão escolar, coletores de lixo seletivo e disponibilizaria por toda a escola. Esse lixo seria a matéria prima desse projeto e com ele já se reduziria a poluição gerada pela escola nos aterros da cidade. Terceiro – ofereceria **[FP]** três **oficinas** que seriam organizadas para **ensinar [FP]** aos alunos como reciclar cada tipo de lixo. (Memorial, grifos e acréscimos - [FP] - nossos).

Exemplo 17: Relatório Final: Trecho retirado do tópico procedimentos metodológicos.

Então, primeiramente, houve uma seleção prévia das turmas em que o projeto seria direcionado. Como o foco inicial era reaproveitar os resíduos sólidos da escola a fim de transformá-lo em uma possível fonte geradora de renda, auxiliando assim na problemática ambiental e desenvolvendo o espírito empreendedor no aluno **[FA]**, foram escolhidas as duas turmas de segundo ano informática cuja grade curricular possuía a disciplina de Empreendedorismo e Inovação. Desse modo, foi pensado o seguinte cronograma: Fevereiro – início das aulas, conhecimento da nova escola assumida. Houve mudança de UTB ao retornar ao Brasil e a escola pensada

²⁷ As siglas serão adotadas logo após os trechos que entendemos traduzirem estas condições que, conforme visto antes, são critério de diferenciação entre os grandes grupos de teorias da aprendizagem, aqui já apresentados: teorias associacionistas, no caso do foco no professor; teorias mediacionais, no caso dos focos no aluno. Outros destaques complementares foram dados em negrito, com o objetivo de chamar atenção para os métodos adotados em cada tipo de foco.

para o projeto foi modificada. Março – Apresentação do problema aos alunos. A turma do 2ºA ficou com a problemática de como captar os resíduos sólidos da escola [FA], enquanto a turma B ficou responsável por encontrar a melhor maneira de envolver a comunidade escolar [FA]. Houve um **brainstorming** para **selecionar** as melhores soluções dadas pelos alunos [FA]. Depois eles fizeram [FA] um **Design Thinking** das soluções e **escolheram** [FA] a execução mais viável quanto a realidade escolar. Abril e Maio – **Execução** das propostas vencedoras **pelos alunos** [FA]. Junho e julho – **Confeção de produtos** a partir dos resíduos sólidos confeccionados pelos alunos [FA] para fins empreendedores. (Relatório Final²⁸, grifos e acréscimos - [FA] - nossos).

Comparando os exemplos 16 e 17, observamos que a professora, de fato, modificou a sua abordagem metodológica ao retornar ao Brasil, visando ao deslocamento de foco do professor para o aluno, tentando colocar o aluno no centro do processo de aprendizagem (ROGERS, 1978). Tentaremos agrupar essas mudanças sob três aspectos (concepção de aprendizagem, tipo de foco decorrente da concepção e métodos adotados, de acordo com o tipo de foco) relacionados a cada um dos exemplos, que serão analisados sequencialmente.

No exemplo 16 (antes da mudança), quando a professora afirmou “todo o meu projeto visava trabalhar [...]” entendemos que ela pensou e idealizou o projeto que seria usado para participar da seleção do programa e, por isso, empregou o pronome possessivo “meu”, deixando como evidencia essa autoria e idealização. O projeto, pensado e idealizado pela professora, apresentou procedimentos metodológicos e etapas para tentar resolver o problema posto, e todas as soluções propostas, além de terem partido da professora (idealização), seriam executadas também por ela:

- 1 - “Organizaria” palestras para conscientizar;
- 2 - “Providenciaria” coleta seletiva para organizar captar e organizar os resíduos;
- 3 - “Ofereceria” oficinas para reciclar, distribuir ou comercializar os produtos gerados a partir dos resíduos.

Ao falar os procedimentos metodológicos do projeto que submeteu à seleção do programa, percebemos que todos eles estão em primeira pessoa do singular, ou seja, o foco comunicativo está no emissor. “Eu organizaria”, “providenciaria” e “ofereceria”. Ela se descreveu como a responsável por conduzir toda a execução do projeto, evidenciando que o foco do processo ensino-aprendizagem estava

²⁸ Relatório Final da professora, entregue à FAPESQ, como forma de prestação de contas de sua participação no programa Gira Mundo.

centrado no docente, evidenciado, na citação do Memorial, a partir do uso da sigla [FP], logo após os trechos que entendemos demonstrarem um Foco no Professor. Esse aspecto levantado é relevante, porque até então, a professora, em nenhum momento, havia considerado a hipótese de a solução do problema partir do aluno. Isso reforça a concepção que ela tinha de que a ação ou comando deve partir, em sentido unidirecional, do professor para o aluno, e a responsabilidade desse processo cabe ao professor (vide esquema da figura 1, página 24).

Diante da descrição relatada pela memória da professora, é possível perceber que a concepção de aprendizagem que ela defendia estava em consonância com as teorias da aprendizagem associativas ou de condicionamento²⁹ (GOMÉZ,1998). Para ratificar esse entendimento, analisaremos alguns de seus métodos propostos, que foram destacados em negrito no excerto do exemplo 16: “palestras” e “ensinar”.

Tomando por base os significados apresentados pelo dicionário Houaiss (2008) para a palavra “palestra”, entendemos que o mais adequado para o contexto do projeto da professora foi o de uma “exposição oral e formal sobre um tema”. Quando a professora sugeriu oferecer palestras, ela deu a entender a intenção de fazer uma transmissão de conteúdo de forma expositiva como método a ser utilizado na execução de uma das partes do seu projeto. Com base nesse contexto, pode-se inferir que a palavra “ensinar” também estaria evocando a mesma intenção de transmissão de um conteúdo. Ambos os métodos correspondem ao que Pimenta (2011) chama de métodos tipicamente tradicionais e de caráter normativo.

Um outro fato nos chamou atenção, ainda sobre o exemplo 16. Considerando as três etapas descritas no memorial, é possível notar que a professora já tinha uma visão de que apenas palestras não seriam suficientes para solucionar o problema dos resíduos sólidos gerados pela escola. Assim, ela adicionou “coleta seletiva” e “oficinas de reciclagem” ao projeto. Embora seus registros escritos deem a entender que a professora ainda não estivesse, no momento da elaboração do Projeto de Desenvolvimento (para seleção), familiarizada com as teorias mediacionais, a proposta de oficinas já trazia, mesmo que não propositalmente, a concepção deweyniana de “aprender fazendo”. Mas, devemos destacar que, apesar da evidência dessa concepção, mesmo que de forma intuitiva, ela ainda se apresentava

²⁹ Que apresentamos no quadro 3 (p. 32) do subtópico 2.2 do capítulo 2 desta dissertação.

como executora dos três processos, e assim, não apresentava o foco no aluno, esperado das teorias mediacionais, das quais John Dewey foi um dos precursores.

Agora, partindo para o exemplo 17, onde a professora narra o que efetivamente realizou durante a execução do projeto, podemos visualizar mudanças nos três aspectos que estão sendo, aqui, analisados. O primeiro sinal dessa mudança é o aparecimento da palavra “alunos”, que ocorreu 3 vezes no texto, deixando esses sujeitos responsáveis pela ação verbal. Percebemos esse fenômeno quando a palavra “alunos” (ou pronomes pessoais a essa palavra relacionados) foi empregada tanto como sujeito oracional (em “Eles fizeram”, o pronome “eles” está retomando anaforicamente o termo “alunos”; e em “escolheram”, o sujeito elíptico foi recuperado pelo contexto retomando “alunos”) quanto como agente da passiva (na expressão “pelos alunos”). Dessa forma, houve mudança do deslocamento de foco, colocando o aluno como centro do processo e protagonista do processo de aprendizagem. Esse fato também pode ser evidenciado pelo emprego dos verbos “selecionar”, “escolher” e “executar”, destacados no exemplo 16, além das indicações, por meio da sigla [FA], das ações que demonstram Foco no Aluno.

Colocando o aluno como agente do processo, a professora também apresentou uma mudança quanto à própria concepção de aprendizagem. A exemplo, quando optou por fazer o aluno selecionar, decidir, pensar em grupo, escolher o caminho a seguir (que são alguns dos 8 passos sugeridos por Bender (2014), demonstrou uma preocupação em ativar o aluno, através da metodologia aprendizagem baseada em projeto (ABP2)³⁰. Como dito anteriormente, este método, assim como outros destacados em negrito neste mesmo exemplo (*brainstorming*, *design thinking* e concepção de produtos pelos próprios alunos), são exemplos de metodologias ativas, que além de possuírem um grande potencial de inovação (por promoverem a ação-reflexão), estão associadas às teorias de aprendizagem mediacionais de orientação cognitiva.

³⁰ Nota de esclarecimento ao leitor: a professora, ao executar seu projeto, fez implementações (de forma intuitiva e com base nas anotações feitas na Finlândia) da metodologia ativa Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP2). Porém, também de forma não proposital, ao tentar resolver um problema da comunidade, ela empregou (intuitivamente) a metodologia aprendizagem Baseada em Problemas (ABP1). Logo, segundo Filatro e Cavalcanti (2018), a professora, ao trabalhar as duas metodologias, estaria, de fato, implementando a metodologia ativa Aprendizagem Baseada em Problema e por Projetos (ABPP). Todavia, pelo seu desconhecimento, à época, de tais metodologias, temos apenas registros que se aproximam ora da implementação da ABP1 ora da ABP2, sinalizadas por essas siglas no texto dessa dissertação.

Ainda no exemplo 17, encontramos uma transferência da responsabilidade, ou podemos entender como uma corresponsabilidade do projeto para os alunos (BACICH; MORAN, 2018). Na passagem “[...] para selecionar as melhores soluções dadas pelos alunos.” percebemos o emprego da voz passiva no verbo “dar” - soluções foram dadas pelos alunos -. Ao empregar esse recurso linguístico, a professora tornou os alunos agentes da ação verbal. Dessa forma, eles foram ativamente envolvidos, inclusive no processo de ideação de como resolver o problema dos resíduos sólidos da escola.

Há uma outra passagem relevante, no memorial da professora, em que ficam evidenciadas tanto mudanças de concepções, como de deslocamento de foco, que ela vivenciou durante a imersão. Vejamos o trecho:

Exemplo 18:

Descrição do projeto: utilizar os resíduos sólidos (lixo) gerado pela escola (papel e plástico) em algo que possa ser reaproveitado e virar fonte geradora de recurso. O papel voltaria reciclado para a própria instituição e o plástico se transformaria em jogos educativos para serem comercializados ou doados a creches, ainda iríamos resolver. **Esse emprego da primeira pessoa do plural “iríamos” foi uma das primeiras lições que aprendi na Finlândia: permitir que os alunos possam participar efetivamente das decisões e resoluções dos projetos promovidos em sala de aula.**

Lembro que antes de partir, ao elaborar o projeto, eu sempre pensava em como eu iria conduzir cada etapa da execução. Como eu iria coletar os resíduos, separar, reciclar e reaproveitar. Como eu iria apresentar um vídeo conscientizador, como eu faria nas aulas etc. **Eu, eu, eu. Onde está o aluno?** (Memorial, grifos nossos).

Destacamos essa passagem como relevante para essa pesquisa porque a professora, ao narrar, adota uma postura reflexiva acerca do que estudou e tirou como aprendizado a partir da imersão: “foi uma das primeiras lições que aprendi na Finlândia”. Há, nesse momento, o que Schön (2000) aponta como ação-reflexão da professora. Ao descrever suas futuras ações, pode ser vista, também, a sua tomada de consciência quanto à importância do deslocamento de foco: “Eu, eu, eu. Onde está o aluno?”. Essa pergunta retórica, que ela aparentemente fazia para si mesma, registra tanto a consciência de colocar o aluno para o centro do processo, quanto infere que ela mesma se questionava com relação ao seu papel, revendo-o criticamente.

Lendo a descrição de como a professora executou o projeto, analisamos, também, que ela tentou implementar a metodologia Aprendizagem Baseada em Problema e por Projetos (ABPP), embora apenas baseada no que observou e

percebeu nas aulas recebidas na Finlândia (apenas anotadas em seu caderno, pois a professora ainda não tinha feito pesquisas ou se aprofundado em leituras teóricas sobre a metodologia aplicada naquele país). Seu objetivo, naquele momento, não era testar a metodologia, mas sim, colocar em prática a fase dois do programa Gira Mundo, que era a execução do projeto de seleção remodelado, logo após sua chegada da imersão (em dezembro de 2017).

Assim, no início do ano letivo de 2018, ela iniciou o cronograma de atividades estipulado no projeto reformulado (conforme consta no Relatório Final apresentado ao programa) com o intuito de alcançar seus objetivos propostos. Entendemos que ela, de maneira intuitiva, implementou, primeiramente, alguns passos da metodologia ABP1 na escola pública onde trabalha, provavelmente devido às expectativas de reforço positivo que apresentou em suas narrativas, após a experiência imersiva.

Como vimos, para executar a metodologia ABP1, existem sete passos para a implementação (FILATRO; CAVALCANTI, 2018), que foram destacados na figura 4, do tópico 3.1 dessa dissertação. Observando a tentativa da professora de aplicação desta metodologia (vide Relatório Final), constatamos que ela aplicou apenas os passos 3, 4 e 7 (*Brainstorming*; Análise dos resultados do *brainstorming*; Sinalizar os resultados; soluções reflexões), a julgar, pela sua descrição dos procedimentos metodológicos, presentes no exemplo 16: “Houve um *brainstorming* para selecionar as melhores soluções dadas pelos alunos”; “Depois eles fizeram um *Design Thinking* das soluções e escolheram a execução mais viável quanto a realidade escolar.” e “Execução das propostas vencedoras pelos alunos.”

Como essa metodologia visa a colocar o aluno no centro do processo de aprendizagem (FILATRO; CAVALCANTI, 2018), percebemos que, de acordo com a metodologia ABP1, os passos um e dois (discutir um caso e identificar perguntas), também precisariam partir do aluno. Entretanto, esses dois passos não foram implementados por ela, pois como a professora informou em Relatório, já trouxera o problema identificado, bem como as perguntas já preestabelecidas: “[...] como captar os resíduos sólidos da escola [...] encontrar a melhor maneira de envolver a comunidade escolar.” temos a identificação de que o problema era o acúmulo de resíduos sólidos da escola e as perguntas, de forma direta seriam:

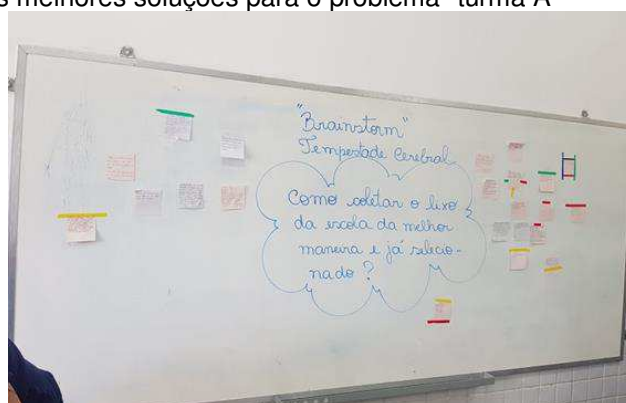
1- Como captar resíduos sólidos da escola?

2- Como envolver a comunidade escolar?

O fato de a professora ter iniciado a aula com essas perguntas previamente formuladas por ela pode ter sido decorrente do seu desconhecimento, à época, de todos os passos necessários para a implementação da ABP1. Desse modo, ela iniciou a execução do seu projeto a partir do terceiro passo da metodologia ABP1: o *brainstorming*, ou tempestade de ideias. Esse passo consiste em captar o maior número de ideias possíveis, vindas dos alunos, sem censura ou qualquer limitação de execução. As ideias podem ser das mais inviáveis e esdrúxulas até as mais possíveis e exequíveis. O importante, nesse passo, é que os alunos ousem, pensem, criem e anotem ideias, para depois que elas forem expostas, passem para o passo seguinte, que é a análise e seleção das ideias mais pertinentes (BENDER, 2014).

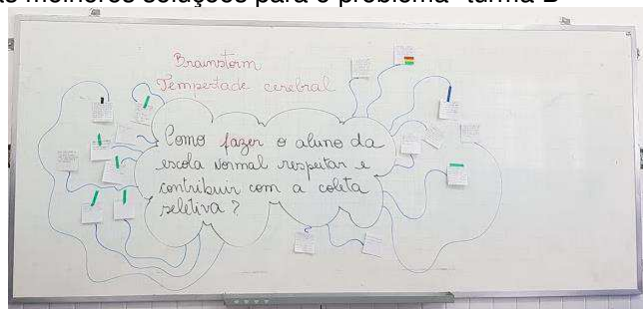
Dessa fase, há registros feitos em fotografia pela professora, que constam nos anexos do relatório final, os quais colocaremos em forma de imagem para que se possa visualizar como foi a finalização do *brainstorming* realizado e a quantidade de ideias e possibilidades que foram lançadas pelos alunos.

Figura 5: *Brainstorm* das melhores soluções para o problema- turma A



Fonte: arquivo pessoal da autora (2017).

Figura 6: *Brainstorm* das melhores soluções para o problema- turma B



Fonte: arquivo pessoal da autora (2017).

Podemos observar, nas imagens, que há uma pergunta motivadora ao centro de cada lousa, e alguns *postits* com as supostas respostas selecionadas pelos alunos de cada turma, conforme ela descreve no exemplo 17. Essa metodologia já demonstra a corresponsabilidade do projeto entre a professora e os alunos. Apesar de o problema ter sido lançado pela professora através das perguntas motivadoras, ela não tinha como prever qual seria a solução a que as turmas chegariam. Houve uma entrega dessa responsabilidade e uma mediação diante das possíveis soluções apontadas (CAMARGO; DAROS, 2018). Ao aplicar essa metodologia, a professora delegou aos alunos a responsabilidade e a coparticipação no projeto (FILATRO; CAVALCANTI, 2018). Nesse caso, mesmo que a ideia selecionada pela turma não tenha sido dada por algum aluno específico, essa responsabilidade passou a existir, uma vez que os discentes participaram do processo e, de certa forma, se viram representados em um dos passos, conforme ilustram as imagens 5 e 6.

Sair do papel de transmissora de conteúdo para mediadora foi uma mudança não só de concepção e metodologia, mas de reflexão pessoal que a professora experimentou. Isso trouxe, para ela, angústias e medos, fazendo com que as suas emoções passassem, também, a ter importância e a ressignificar a sua prática. Ao efetuarmos esse tipo de análise sobre essa professora em formação continuada, nos aproximamos das pesquisas compreensivas, interacionistas e interpretativistas que, segundo Borges (2004), focam nas emoções, crenças, valores e experiências do docente, que sente, age e reage a estímulos internos e externos à sua prática.

Esse conjunto de sensações vivido pela professora (de mudança, angústia e medo) é mais visível no memorial do que no relatório final. O ato de refletir sobre a sua prática e registrar no memorial, fez com que o momento, lembrado pela professora, trouxesse descritas as emoções e consciência de cada ação. Observe-se o seguinte trecho:

Exemplo 19:

Ao retomar, a primeira coisa que fiz com meus alunos foi um "brainstorming" para saber deles qual seria a melhor maneira de se coletar o lixo. Não sabia se daria certo, mas confiava que era possível engajá-los dessa forma. Fizemos um mapa mental no quadro, cada aluno dava a sua contribuição individual em um *postit* e depois elegíamos a melhor ideia, sempre discutindo e argumentando. Recordo que, para cada processo, eles diziam a melhor maneira e executávamos. **Funcionava**. Eles estavam participando, envolvidos, interessados. Nunca tinha me conectado tanto com eles. Eles não se atrasavam, cobravam uns dos outros os materiais ou a contribuição monetária estipulada para cada um. Eu os deixava decidir a

maioria das ações e só intervinha quando havia discordância. (Memorial, grifo nosso).

No final do primeiro parágrafo do exemplo 19, encontramos o momento em que ela descreve a insegurança que sentia diante da implementação de algo novo em sua prática, quando ela se questiona: “Não sabia se daria certo”. Também é possível perceber um reforço positivo e motivador em continuar por esse caminho, quando, no segundo parágrafo, ela escreve que “Funcionava”. Ou seja, ela implementou algo novo, observou o entorno e refletiu como positivo aquilo que encontrou, de imediato, como resultado da implementação.

O que ela entendia como “funcionar”, de fato, era a interação, a mobilização e a participação dos alunos. Eles assumiram um comportamento diferente do que ela estava acostumada a ver, quando as suas aulas eram apenas expositivas. Podemos inferir que eles, antes, eram passivos e/ou pouco participativos, a julgar pelas palavras da professora, ao final do segundo parágrafo do excerto agora analisado: “Eles estavam participando, envolvidos e interessados”. A mudança da metodologia gerou, pois, uma mudança de comportamento nos alunos, levando a professora a descrever o ocorrido como algo que “funcionava”. Essa mudança de comportamento implicou, paralelamente, no possível desenvolvimento de competências (autonomia e colaborativismo) previstas na BNCC, a julgar pela descrição de suas ações em “eles não se atrasavam, cobravam uns dos outros os materiais ou a contribuição monetária estipulada para cada um”. Além disso, o comportamento da professora em sala de aula também se modificou, passando, pois, a ser mais passivo e mediador, ao afirmar que “os deixava decidir”.

Continuando a análise de mudanças vividas pela professora, convém destacar a descrição dos “aprendizados” que ela narrou ter tido, registrados em seu memorial. Destacamos esse texto por entendermos que demonstra um ato reflexivo de sua prática.

Exemplo 20:

Apreendi com eles que não adiantava grandes baldes coletores, porque alguns alunos iriam misturar só pelo simples fato de atrapalhar o projeto. Apreendi que deveríamos fazer de sala em sala com as turmas que são parceiras e em trabalho colaborativo com os professores para que eles dessem notas para a turma que melhor se sair. Estímulo positivo gera interesse e participação. Apreendi que cada aluno tem um talento escondido e que ao ser estimulado eles aparecem e transformam a sala de aula. (Memorial, grifo nosso).

O que ela considera como aprendizados, entendemos como reflexões ou observações que surgiram a partir da escuta aos alunos. Ao ouvir as explicações e as justificativas apresentadas por eles, o que a professora chamou de aprendizado equivale ao que Bender (2014) chama de uma mudança de ponto de vista ou de novas observações surgidas a partir da voz do aluno. E, considerando o pensamento de Paulo Freire (1996), entendemos que a professora realizou métodos para uma educação dialógica, participativa e conscientizadora, na qual o seu ato de ensinar gerou aprendizagem e, ao aprender, também ensinou.

Dessa forma, podemos entender que a professora, de fato, apresentou mudanças de concepção, foco e métodos de aprendizagem, demonstrando ter tido inspirações nas metodologias observadas durante sua imersão no programa Gira Mundo Finlândia.

O que vamos observar no tópico a seguir, é que algumas dessas implementações metodológicas, reveladas na execução do projeto, não obtiveram o resultado esperado e precisaram passar por adaptações.

4.2.2. REALIDADE E ADAPTAÇÕES: ENTRAVES E DESAFIOS DA PRÁTICA DOCENTE REVELADOS EM NARRATIVAS

Fazer adaptações, em maior ou menor grau, é uma prática recorrente na vida de qualquer professor, principalmente dos que seguem as orientações de teorias mediacionais. O docente sob essa orientação, não só entende o processo de aprendizagem como uma relação dinâmica entre professor, conteúdo e aluno, mas considera, também, todos os fatores internos (emocionais) dos sujeitos (pessoas envolvidas no processo educativo, inclusive ele mesmo) e externos (do entorno) ao ambiente de sala de aula (BACICH; MORAN, 2018).

Ao passar para a fase dois da execução do projeto, a professora implementou a ABP2, de forma meramente reprodutiva e baseada apenas em suas observações e anotações feitas durante a imersão. Alguns fatores externos ocorreram e, diante deles, adaptações foram necessárias. Para melhor compreensão, é preciso ter conhecimento dos fatos ocorridos durante a execução do projeto. Dessa forma, o próximo exemplo será um pouco mais extenso, a fim de que a situação seja exposta de forma completa.

Exemplo 21:

Ao deixar que eles escolhessem em que poderiam contribuir com o projeto, cada um se aproximou daquilo que tinha mais habilidade e o projeto começou a fluir naturalmente. Pintaram 28 caixas coletoras, fizeram 36 cartazes. Éramos um time de duas turmas empenhado em desenvolver um projeto para reciclar o lixo da própria escola.

As tarefas estavam em execução e o projeto em andamento para a fase dois, ou seja, a da reciclagem, quando o prédio da nossa escola foi cedido para um concurso público da polícia, em um domingo, e todas as caixas e cartazes das turmas parceiras foram retirados e descartados, para que a sala estivesse “completamente limpa” no dia da realização das provas do concurso.

Na segunda feira, os alunos ficaram muito entristecidos, assim como eu, que ainda sentia um misto de revolta por saber que a nossa realidade é diferente da realidade finlandesa e que seria impossível ter êxito. Esse era o sentimento que me consumia à época. Foi uma experiência decepcionante. Mas eu precisava apresentar algum resultado para os professores finlandeses. Primeiramente, a verdade, sempre a verdade. De todas as minhas qualidades e defeitos enquanto ser humano, que erra e acerta, uma delas eu preservo desde criança: dizer sempre a verdade. Por mais desculpas que eu pudesse dar, ou justificativas, a verdade clara, honesta e sincera sempre fez parte da minha vida.

Contei o que aconteceu à professora finlandesa S³¹, via videoconferência, e disse que estava disposta a recomeçar, embora estivesse muito preocupada com o fator tempo.

Assim, contando com pessoas que são, como já foi mencionado anteriormente, sujeitos ativos que durante sua vida serão peças importantes para que as conexões e projetos aconteçam, quer profissionais quer pessoais, reiniciei um outro projeto contactando pessoas, amigos, familiares e envolvendo os alunos que, a essa altura já não queriam mais participar.

A confiança, um dos pilares da educação finlandesa, estava abalada e eu precisaria envolver novamente esses jovens. As pessoas sempre serão os elementos mais importantes de qualquer eixo social e por serem humanos, portanto, falhos, vão se aproximar e se afastar de nossas vidas, ora contribuindo ora atrapalhando a nossa caminhada. Cabe a nós sempre sermos o melhor que podemos ser naquele momento e lembrar que cada relação construída é importante e deve ser preservada.

Eu precisava urgentemente de outra ideia para não deixar os alunos desmotivados. Eles precisavam acreditar que a consciência ambiental é um problema sério que precisa de conscientização. Dessa forma, lancei uma sugestão para ser discutida em sala de aula com eles. A ideia era a realização de um grande evento sobre consciência ambiental e empreendedorismo. O mais importante era ver esses alunos novamente motivados, estimulados e atuantes em um processo educativo com respaldos sociais e ambientais.

Como já estava em junho (de 2018) e havia o recesso do São João, a programação foi pensada e lançada a parceiros que, de maneira voluntária, aceitaram e fizeram desse projeto uma realidade.

A 1ª Semana de Consciência Ambiental, cujo tema era *Empreender para Conscientizar e Inovar* seria promovida, primeiramente, apenas para as duas turmas do 2º ano de informática. Houve uma seleção feita com os alunos dessas mesmas turmas para se formar uma comissão organizadora do evento. Mais uma vez, os alunos se envolveram e criaram a arte do evento enviando-a por redes sociais, contando com o trabalho voluntário de uma professora de Artes visuais da Universidade Regional do Cariri - URCA,

³¹ Os nomes dos professores serão substituídos por letras, a fim de preservar a identidade dos envolvidos.

Rebeca Oliveira, para finalizar a arte do banner, crachás, folders, certificados, etc., ou seja, todo o material visual. (Memorial.

Diante desse retrato dos fatores externos que interferiram no processo de implementação e execução do projeto, identificamos adaptações realizadas pela professora para dar continuidade ao seu projeto. Percebemos, ainda, que não apenas houve a interferência de fatores externos ao fenômeno observado, mas também o envolvimento pessoal da professora.

Para identificarmos essas adaptações, separamos e direcionamos a nossa atenção para dois momentos que ocorreram diante de uma mesma circunstância: quando a professora descreve os alunos; e quando a professora fala sobre si e suas emoções. O primeiro diz respeito ao olhar da professora sobre as (re)ações dos alunos, uma vez que estes seriam os agentes diretos da mudança de uma prática metodológica a qual ela estava motivada em implementar, empiricamente, e sobre a qual ela observaria os fenômenos³²; e o segundo se refere ao olhar da professora sobre si mesma, seus sentimentos, suas impressões e possíveis reflexões diante de cada circunstância vivida, como forma consciente de melhorar sua prática docente (NÓVOA, 2013).

Dessa forma, para analisarmos esses dois aspectos, confrontaremos os recortes do trecho narrado no Exemplo 21, retirados do memorial, com trechos retirados do Relatório final, apresentados nos Exemplos 22, 23 e 24, a seguir:

- Exemplo 22: O educando é o protagonista da ação educativa. Ele não pode ser passivo nesse processo. Sua participação precisa acontecer realmente desde a ideação até a execução. (Relatório Final).
- Exemplo 23: Devido à desmotivação dos alunos por verem seus trabalhos sem condições de reparos, esse projeto não foi reiniciado. (Relatório Final).
- Exemplo 24: Então, outra ideia surgiu para não deixar os alunos desmotivados e acreditar que a consciência ambiental é um problema sério e que precisa de conscientização. (Relatório Final).

Diante dos trechos destacados, percebemos que a professora apresentava o desejo de envolver os alunos de forma ativa na execução do projeto, a julgar pela

³² Embora a professora tivesse a intenção de observar as (re)ações dos alunos diante dos procedimentos que estava aplicando (para, depois, dar um retorno sobre os fenômenos percebidos para os professores finlandeses), considerando as sugestões de Sousa Santos (2004) para a realização de um trabalho com conhecimentos científico-sociais, entendemos que não foi possível que a professora, enquanto observadora, realizasse o afastamento mínimo necessário sobre o objeto (re/ação dos alunos), uma vez que precisou se envolver no processo para conseguir fazer a atividade acontecer.

sentença “Ele não pode ser passivo nesse processo” (exemplo 22). Quando se fala em aprendizado ativo, é preciso deslocar o foco do ensino para aprendizagem, e essa passa a ser centrada no estudante (CAMARGO; DAROS, 2018). Observamos também que, na oração seguinte, ainda no exemplo 22, o emprego da locução verbal “precisa acontecer”, juntamente com o advérbio “realmente”, traz a convicção, para essa professora, de que a aprendizagem só acontecerá se o aluno, de fato, for envolvido no processo. (FILATRO; CAVALCANTI, 2018).

A mudança de pensamento e de postura em seu fazer pedagógico diante do seu aluno, colocando-o no centro da sua atenção, trouxe expectativas positivas que foram responsáveis pela motivação e coragem em implementar novos métodos em sua sala de aula, a fim de observar ou, de certa forma, testar, com os seus alunos, o que ela havia vivenciado na sua experiência imersiva. Todavia, ao implementar métodos educacionais inovadores (CARBONELL, 2002), é preciso estar disposto a perceber os fatores tanto internos como externos que, possivelmente, possam vir a interferir nos resultados desejados, contribuindo ou servindo de entraves durante o processo. Em algumas vezes, os entraves podem tomar dimensões tão extensas, que não há como reparar os danos, conforme o exemplo 23. Se observarmos esse fato, narrado no memorial (Exemplo 21), percebemos que esses fatores externos também geraram reações internas (tristeza, revolta, decepção) na professora e nos alunos. Na docente, os fatos ocorridos também serviram para ativar uma (re)ação depois de uma reflexão, o que Schön (2000) chama de ação-reflexão-ação, na educação.

Como descrito na situação vivida pela professora (Exemplo 21), da idealização para a realização, ela não levou em consideração a sua própria realidade sociocultural como um fator externo que poderia trazer algum entrave ou desafio ao tentar implementar, de maneira meramente reprodutiva, a metodologia que recebeu na Finlândia. O fato de não ter considerado os fatores externos da sua realidade, antevendo possíveis entraves que poderiam interferir, contribuíram, também, para a reação dos alunos diante do estado de destruição que encontraram o material que produziram. “Devido à desmotivação dos alunos por verem seus trabalhos sem condições de reparos, esse projeto não foi reiniciado”.

Sob essa circunstância, identificamos que alterações e adaptações foram feitas pela professora para continuar com o projeto e seguir no programa, conforme ilustra o Exemplo 24: O que nos chama atenção, é que, apesar de ter que repensar

todo o projeto em pouco tempo, como descrito, a professora continuou com a proposta de colocar o aluno no centro do processo de aprendizagem de forma ativa e motivado, conforme ilustra o trecho “[...] outra ideia surgiu para não deixar os alunos desmotivados [...]”, ou seja, o seu olhar e a sua preocupação eram, também, direcionados para as reações dos alunos. Nesse momento, percebemos, então, que a professora assumiu de fato, o papel de mediadora, orientadora ou gestora de um processo educativo coletivo, sendo ele previsível ou imprevisível, no qual apresentou uma construção mais ampla e criativa. (BASICH; MORAN, 2018).

A partir do momento em que assumiu esse papel, ela se aproximou das teorias mediacionais. A sua narrativa, escrita no memorial, demonstra esse fenômeno com mais propriedade, pois ao registrar memórias, refletimos sobre a nossa própria prática e tomamos consciência de ações passadas (BOSI, 1978). Dessa forma, os fatores internos (emoções e sensações) interferiram no agir da professora, e se tornam, também, responsáveis por mudanças e adaptações no processo de ensino-aprendizagem.

Por levarmos em consideração que os fatores internos e externos como interferentes e relevantes no processo de ensino-aprendizagem (NÓVOA, 2001; SCHÖN, 2000; BASICH; MORAN, 2018), é preciso, também, direcionarmos o olhar para a professora, inserida nesse contexto como mediadora, e identificarmos as adaptações em sua prática recorrentes desses fatores.

Isso posto, passamos para o segundo aspecto, aqui, observado: o olhar da professora sobre si mesma. Para isso, fizemos recortes menores dos exemplos 19 e 21, respectivamente, e os transformamos nos exemplos a seguir. É importante ressaltar que, para identificarmos essas as adaptações provocadas pela professora em si mesma, utilizamos recortes do memorial, uma vez que as memórias recuperam, de forma mais clara, as sensações e emoções vividas durante a situação. (BOSI, 1978). Para observarmos isso, consideramos os exemplos 25, 26 e 27, nos quais iremos verificar as memórias sobre a expectativa, a realidade após implementação e as adaptações à prática docente:

Exemplo 25: Expectativa (antes da implementação)

Fizemos um mapa mental no quadro, cada aluno dava a sua contribuição individual em um postit e depois elegíamos a melhor ideia, sempre discutindo e argumentando. Recordo que, para cada processo, eles diziam a melhor maneira e

executávamos. Funcionava. Eles estavam participando, envolvidos, interessados. Nunca tinha me conectado tanto com eles. Eles não se atrasavam, cobravam uns dos outros os materiais ou a contribuição monetária estipulada para cada um. Eu os deixava decidir a maioria das ações e só intervinha quando havia discordância. (Memorial)

Exemplo 26: Realidade (depois da implementação)

Os alunos ficaram muito entristecidos, assim como eu, que ainda sentia um misto de revolta por saber que a nossa realidade é diferente da realidade finlandesa e que seria impossível ter êxito. Esse era o sentimento que me consumia à época. Foi uma experiência decepcionante. Mas eu precisava apresentar algum resultado para os professores finlandeses. (Memorial)

Exemplo 27: Adaptações e reflexões acerca da prática docente

Eu precisava urgentemente de outra ideia para não deixar os alunos desmotivados. Eles precisavam acreditar que a consciência ambiental é um problema sério que precisa de conscientização. Dessa forma, lancei uma sugestão para ser discutida em sala de aula com eles. A ideia era a realização de um grande evento sobre consciência ambiental e empreendedorismo. O mais importante era ver esses alunos novamente motivados, estimulados e atuantes em um processo educativo com respaldos sociais e ambientais. (Memorial)

Nas palavras desses recortes, retirados da memória da professora, é possível ver a emoção vivida em cada momento retratado. Os qualificadores que ela empregou são responsáveis por trazer essa carga passional ao seu fazer, bem como o teor de seu envolvimento no processo. Nesse sentido, vale o registro das colocações de Imbernón (2010), segundo o qual, professores precisam que as formações pelas quais eles passam levem em consideração as “geografias emocionais”, transcendam as dificuldades e provoquem uma excessiva paixão pela metodologia.

Sendo assim, ela inicia o processo de implementação da metodologia com expectativas positivas, motivadas pela formação que recebeu e pela reação dos alunos mediante suas primeiras ações nesse sentido. Denotam isso alguns trechos narrados pela professora no exemplo 25, que retomamos a seguir, destacando qualificadores positivos neles existentes: “[...] **melhor** ideia [...]”; “[...] **melhor** maneira [...]”; “Eles estavam participando **envolvidos, interessados**”. Ao descrever a si mesma, ainda no exemplo 25, suas ações também foram positivas e proativas, ora mais envolvida no processo, quando emprega a primeira pessoa do plural, ora

mais distante e contemplativa, quando transfere a execução da ação para o aluno: “[...] **elegíamos** [...]”; “[...] **executávamos.**”; “Eles **estavam participando** [...]”; “Eu os **deixava decidir** [...]”.

Expressões de surpresa diante da mudança e comprovações empíricas acerca do método implementado aparecem como reforço positivo. A “paixão pela metodologia” que Imbernón (2010) ressalta, aparece durante a implementação feita pela professora. O seguinte trecho, também do exemplo 25, traduz isso: “**Nunca tinha me conectado tanto com eles. Funcionava.**”

Todavia, os fatores externos (como a destruição no material confeccionado para o projeto) trouxeram a professora da expectativa para a realidade cultural em que se encontrava, demandando ajustes e adaptações ao projeto, como revela o seguinte trecho do exemplo 26: “Foi uma experiência decepcionante. Mas eu precisava apresentar algum resultado para os professores finlandeses”. Apesar de decepcionada com a situação, a professora demonstrou consciência de que precisaria continuar, de alguma forma. Como inovação implica experimentação e incerteza (HORN; STAKER, 2015), refletir sobre a própria prática é fundamental no processo de implementação de qualquer inovação metodológica, em maior ou menor grau, e foi necessário para que a professora fizesse as adaptações necessárias.

Nesse caso, não apenas houve uma reação de ordem afetiva nos alunos (“Os alunos ficaram muito entristecidos”), mas também o emocional da professora fora afetado: “[...] assim como eu, que ainda sentia um misto de revolta por saber que a nossa realidade é diferente da realidade finlandesa e que seria impossível ter êxito.” (exemplo 26). E esses fatores, agora internos, foram responsáveis pelas adaptações ocorridas, as quais podemos destacar: a reformulação do projeto, para chegar ao mesmo objetivo (que seria encontrar uma solução para o problema dos resíduos sólidos da escola); e a coparticipação da professora nessa nova fase do projeto.

Devido ao fator tempo, embora professora entendesse que o aluno precisava participar ativamente de todo o processo (desde a idealização), foi ela quem “lançou uma sugestão” e a compartilhou com os alunos. Observamos que ela, diante do problema, saiu do papel de orientadora/mediadora e passou a atuar em parceria com seus alunos. Embora a professora tivesse adaptado, tanto o projeto em si como seu próprio papel (nível de protagonismo) na implementação da metodologia, o que conseguimos constatar foi a mudança de concepção de aprendizagem que essa

experiência imersiva causou na professora. Isso se deu pelo fato de não haver desistência da implementação metodológica diante das dificuldades e problemas encontrados. Ela poderia ter desistido ou ter desacreditado no processo e, em seguida, ter retomado uma postura que anteriormente adotava. Mas o que se pode perceber é que, mesmo precisando reconfigurar todo o projeto, praticamente criar outro, ela continuou considerando o protagonismo do aluno como fundamental para uma aprendizagem mais significativa. Essa afirmação é evidenciada no excerto “O mais importante era ver esses alunos novamente motivados, estimulados e atuantes em um processo educativo”. A tirar por essa narrativa, a professora considera como sendo o mais importante de um processo educativo significativo o envolvimento, a motivação e a atuação de seus alunos, levando em consideração a relação com a realidade, tanto social como ambiental.

Concluimos, diante da realidade encontrada, que as narrativas revelam que a professora passou por processos de mudanças e adaptações durante a realização do projeto final, para concluir sua participação no programa Gira Mundo. Essas mudanças e adaptações a fizeram inovar metodologicamente em suas aulas ao implementar, mesmo que de forma empírica, as metodologias observadas na Finlândia, com o intuito de oferecer, aos seus alunos, uma aprendizagem mais significativa em que eles estivessem no centro do processo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como vimos ao longo dessa leitura, a Educação tem passado por diversas transformações e desafios, para tentar se adequar às necessidades deste mundo tão acelerado e tão disruptivo da contemporaneidade. As mudanças tecnológicas, sociais e culturais, ocorridas, principalmente, a partir do final do século XX, reverberam na Educação.

Para encurtar a distância entre gerações, que passou a existir em decorrência das grandes mudanças nos modos de viver e de processar as informações, cada vez mais velozes, novos métodos e construção de espaços educacionais inovadores têm sido lançados com alternativas para melhor sintonizar a educação com a sociedade atual, pois as novas gerações não aprendem mais da mesma maneira que as gerações anteriores. Essas reformas obrigam a maioria dos professores a (con)viverem em condições de trabalho totalmente novas, da mesma maneira que precisam assumir desafios intelectuais e emocionais diferentes daqueles que caracterizavam o contexto no qual aprenderam o seu ofício (PERRENOUD, 2002).

Como apresentado, o programa Gira Mundo surgiu para atender a uma demanda gerada no âmbito da Educação, quanto à formação continuada de professores. Ao buscar capacitar professores da rede pública, levando-os para estudar em países considerados referência internacional em educação, o programa demonstrou-se uma proposta educacional inovadora, capaz de proporcionar, a docentes do ensino público paraibano, métodos mais sintonizados com teorias contemporâneas da aprendizagem (como as metodologias ativas, fortemente empregadas na Finlândia).

Entendemos que as perguntas, às quais essa pesquisa se propôs a responder, foram devidamente contempladas e, assim, também os objetivos perseguidos.

Para isso, entendemos que o planejamento metodológico foi de suma importância, tanto pelo aporte teórico-metodológico que respaldou decisões ao longo de todo o processo (cujas justificativas foram pontuadas ao longo de todo o trabalho, mas sobretudo, no capítulo da metodologia) quanto por questões organizacionais e de favorecimento à legibilidade das informações, por parte do leitor (a exemplo da adoção de sequências cronológicas na análise - antes, durante e depois da imersão, e da criação de recursos para auxiliar a análise, mantendo o respeito à originalidade

das fontes utilizadas – negritos, siglas, quadros com transcrições e traduções, fotos, entre outros).

Uma das maiores dificuldades encontradas para a realização desta pesquisa foi quanto ao necessário distanciamento entre a professora e a pesquisadora, por serem a mesma pessoa. A opção pelo uso das fontes primárias por ela produzidas como materiais para coleta de dados foi respeitada em todo o trabalho. Contudo, para isso, a autora precisou se policiar, constantemente, para que suas reflexões enquanto professora não fossem diretamente repassadas para a dissertação, sem a devida adaptação aos caminhos metodológicos adotados.

Dessa forma, este estudo de caso, trouxe, primeiramente, as impressões da professora acerca do ensino finlandês e a percepção de quanto ele difere do que ela estava habituada. Essas diferenças percebidas, como visto, foram de orientação cognitiva, baseadas em teorias mediacionais, que têm o foco centrado no processo de aprendizagem. A professora, por formação, sempre esteve orientada por concepções de ensino mais centradas nas teorias de Estímulo-Resposta ou de condicionamento, em que a aprendizagem é mais conteudística, através de um ensino transmissivo. Como analisado, essa diferença de concepção causou estranhamento nela, fazendo-a observar os métodos que os professores finlandeses usam. A partir dessas constatações, atingimos o primeiro objetivo específico da dissertação, que foi o de identificar aspectos metodológicos finlandeses que pudessem ser indicadores de possíveis mudanças da professora. Eles empregavam as metodologias ativas, que têm por objetivo colocar o aluno no centro do processo de aprendizagem, motivando-o, estimulando e incentivando os alunos a desenvolverem competências e habilidades, e não só a assimilação dos conteúdos; tornando o professor um mediador do processo de aprendizagem.

Com essas percepções estabelecidas, e com a motivação gerada pela imersão, a professora passou por um processo de reflexão de sua prática (condizente, inclusive, com um dos objetivos do programa), e modificou a sua forma de implementação do projeto, que precisou executar como conclusão do programa. Ela utilizou, como vimos, algumas partes da metodologia ativa Aprendizagem baseada em Problema e por Projetos (ABPP). Dizemos algumas partes porque o fez de forma totalmente empírica, baseada apenas em suas observações e anotações. Dessa forma, atingimos o segundo objetivo desta dissertação, que foi o de analisar,

no dizer reflexivo da professora, as mudanças por ela implementadas, mesmo que de forma empírica, na execução do seu projeto educacional, no Brasil.

Deixamos evidente com este trabalho que, apesar de expectativas positivas e entusiasmadas da professora, a realidade nem sempre atende a essas expectativas e podem gerar frustrações e desânimo. É preciso, como atenta Nóvoa (1972), levar em consideração os fatores internos (afetivos e emocionais) e os externos (contexto de sala de aula e do entorno) ao lidar com inovações, de maneira a que não se desista ou se desacredite no processo, como um todo. Implementar metodologias ativas é desafiante e, se mal executado, pode causar insegurança e até desistência, por parte do professor e/ou dos alunos. Nesse sentido, é importante que o professor e a Escola, ao elaborarem seus planejamentos, tenham em conta o máximo de informações possível, tentando antecipar possíveis problemas, mas também fazendo-se resilientes quando necessário.

Nesse estudo de caso, apesar das dificuldades e imprevistos ocorridos, o que constatamos aqui foi que houve, de fato, uma mudança de concepção de aprendizagem e, mesmo reconfigurando seu projeto novamente, a professora continuou defendendo na importância de colocar o aluno no centro do processo de aprendizagem e entender que o seu papel está mais próximo da mediação ou orientação. Essa atitude positiva, desde o início do processo de implementação, certamente contribuiu para o engajamento dos alunos, suficiente para, mesmo diante de desafios, conseguirem completar atingir suas metas.

Consideramos que a existência de programas de formação continuada e em serviço são de suma importância para acompanhar as mudanças disruptivas já previstas para este século e que, com a pandemia pelo novo coronavírus, vieram acelerar de forma brusca em todos os setores, principalmente na educação. Torna-se fundamental, pois, a manutenção, ampliação e reconfiguração dos cursos e programas de formação de professores, para contribuir com a diminuição da distância entre o que se aprende e o que se é exigido atualmente na sociedade. Nesse sentido, entendemos que outras pesquisas podem surgir a partir das contribuições aqui apresentadas, seja no sentido de avaliação de programas de formação docente (como o Gira Mundo) e seus efeitos no ensino, seja no sentido transdisciplinar, a exemplo das possíveis conexões que o tema tem com outras áreas de ensino (como Ciências Tecnológicas e Arquitetura, que podem ajudar a

proporcionar um ambiente virtual e físico de aprendizagem mais adequado às necessidades contemporâneas de Educação).

É importante, por fim, destacar exemplos dos efeitos positivos que essa formação possibilitou: na vida pessoal e profissional da professora cuja experiência foi analisada, por meio do seu aprendizado, o entusiasmo para trazer inovação à educação paraibana, e por sua constatada superação diante dos desafios que lhe surgiram; e na vida dos alunos, que, como visto ao longo das análises, mudaram seu comportamento no ambiente escolar, tornando-se protagonistas do próprio aprendizado.

Sabemos que a Educação, no Brasil, passa por muitos desafios, sobretudo considerando as desigualdades sociais aqui existentes. Mas, é tendo essas desigualdades em conta, que vemos, ainda mais, como positivo esse tipo de investimento, uma vez que, dentre as transformações que esse tipo de inovação pode trazer, estão a criatividade e a capacidade de adaptação que permitem usos cada vez mais eficientes de recursos e métodos que tornam a aprendizagem mais significativa e tentam sanar a distância entre os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, D. P. **Educational psycholog: a cognitive view**. New York: Holt, Renihart & Winston, 1968.

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

BARTOSZECK, A. B.; BARTOSZECK, F. B. Neurociência dos seis primeiros anos: implicações educacionais. **Harpia**, v. 1, n. 2, p. 1-25, 2004.

BAUMAN, Zygmunt. **Tempos líquidos**; tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

BENDER, W. **Aprendizagem baseada em projetos**: educação diferenciada para o século XXI; tradução Fernando de Siqueira Rodrigues.-Porto Alegre: Penso, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF: MEC, 2016. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 20 jul. 2019.

BRONCKART, Jean Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. São Paulo, EDUC, 1999.

_____.; MACHADO, A.R. **Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional**. In: A.R. MACHADO (org.), O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva. Londrina: EDUEL, 2004.

BORGES, C. M. F. **O professor da educação básica e seus saberes profissionais**. Araraquara: JM, 2004.

BOSI, E. **Memória e Sociedade**: Lembranças de Velhos. 3a ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

CAMARGO, F.; DAROS, T. **A sala de aula inovadora**. Porto Alegre, Penso, 2018.

CARBONELL, J. **A aventura de inovar**: a mudança na escola. São Paulo: Artes Médicas, 2002.

CHRISTENSEN, C.; HORN, M.; JOHNSON, C. **Inovação na sala de aula**: como a inovação disruptiva muda a forma de aprender. Porto Alegre: Bookman, 2012.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DA FINLÂNDIA. **National Core curriculum for Basic Education, Finland**: Agência Nacional Finlandesa para a Educação, 2014.

CORTELAZZO, A. (et al.) **Metodologias ativas e personalizadas de aprendizagem**. Rio de Janeiro: Alta Books, 2018)

DEWEY, John. **A Filosofia em Reconstrução**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1958.

FAPESQ-PB. Edital de bolsas nº 006/2017 - concessão de quotas de bolsas do programa Gira Mundo Finlândia - TAMK (vagas remanescentes). In: **Portal FapesqPB**. Disponível em: <<http://fapesq.rpp.br/editais/editais-abertos/edital-giramundofinlandia-2017-tamk-vagas-remanescentes>>. Acesso em: 2 jun. 2019.

FERRAZ, A; BELHOT, R. Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. **Gestão e Produção**. V.17, n. 2, p. 421 – 431, 2010.

FILATRO, A. **Produção de conteúdos educacionais**. 1.Ed. São Paulo: Saraiva, 2015;

_____.; CAVALCANTI, C. **Metodologias (Inov-)ativas na educação presencial, a distância e corporativa**. 1. Ed. São Paulo: Saraiva, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. (Coleção Leitura). 7. ed. – São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GUIDALLI, Cláudia R. R. **Diretrizes para o projeto de salas de aula em universidades visando o bem-estar do usuário**. (dissertação de mestrado). Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo, Universidade Federal de Santa Catarina, 2012. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/99392/308903.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 08 jul. 2020.

HARARI, Y. **21 lições para o século 21**; tradução Paulo Geiger. – 1ª ed. – São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

HORN, M.; STAKER, H. **Blended: usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação**; tradução Maria Cristina Gularte Monteiro. – Porto Alegre: penso, 2015.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de S.. **Mini dicionário Houaiss de Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: ed. Objetiva, 2008. 976 p.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**; tradução Juliana dos Santos Padilha. - Porto Alegre: Atmed, 2010. 120.p

MARTINS, V. **O emocional Inteligente: como usar a razão para equilibrar a emoção**. – Rio de Janeiro: Alta Books, 2015.

MOITA, M. C. Percursos de Formação e de Trans-Formação. In NÓVOA, A. **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 1995.

MOREIRA, M.A. **Teorias de aprendizagem**. 2. ed. Ampl. – [Reimpr.]. – São Paulo: E. P. U., 2017.

_____.; MASINI, E.A.F.S. **Aprendizagem significativa**: a teoria de David Ausubel. São Paulo, Editora Moraes, 1982.

MOUTINHO, K.; CONTI, L. Análise Narrativa, Construção de Sentidos e Identidade. **Psicologia**: teoria e pesquisa. *Abr-Jun 2016, Vol. 32 n. 2, pp. 1-8* Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/0102-3772e322213>>. Acesso em: set. 2019.

NÓVOA, António (Org.). **Vida de professores**. 11. ed. - Portugal: Porto Editora, 2013.

O PROGRAMA que muda a vida de alunos e professores da Rede Estadual. Somos todos Paraíba – Governo do Estado [Portal da Internet], 23 abr., 2019. Disponível em: <<https://paraiba.pb.gov.br/diretas/secretaria-da-educacao-e-da-ciencia-etecnologia/programas/programa-201cgira-mundo201d-1/apresentacao/o-programa>>. Acesso em: 12 nov. 2020.

PEREIRA, Claise C. H. A escola que queremos para o futuro. **Revista mais Educação**, v. 3, n. 5, jul. 2020. Pp. 150-160. Disponível em: <<https://www.revistamaiseducacao.com/artigosv3-n5-julho-2020/15>>. Acesso em: out. 2020.

PEREIRA, Elizete da S.; ZDANOWICZ, José E. A educação financeira nas escolas de Santo Antônio da Patrulha-RS. **Revista de Administração de Empresas Eletrônica - RAEE**. N. 1, 2015. Disponível em: <<https://seer.faccat.br/index.php/administracao/article/view/187>>. Acesso em: 13 out. 13 2020.

PERPÉTUO, Susan Chio de; GONÇALVEZ, Ana Maria. **Dinâmicas de grupos na formação de lideranças**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

PERRENOUD, P. **As competências para ensinar no século XXI**: a formação dos professores e o desafio da avaliação. Trad. Claudia Schilling e Fátima Murad – Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

PIMENTA, S. **Didática e formação de professores**: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal. 6.ed. – São Paulo: Cortez, 2011

ROGERS, C. **Liberdade para Aprender**, 2ª. Edição, Belo Horizonte, Inter Livros de Minas Gerais, 1973.

SACRISTÁN, G.; GÓMEZ, A. I. P. **Compreender e transformar o ensino**. 4 ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SAHAGOFF, A. Pesquisa narrativa: uma metodologia para compreender a experiência humana. In: **Anais XI Semana de Extensão, Pesquisa e PósGraduação SEPesq** – 19 a 23 de outubro de 2015. Disponível em: <https://www.uniritter.edu.br/files/sepesq/arquivos_trabalhos/3612/879/1013.pdf>. Acesso em: 15 out. 13 2020.

SANTAELLA, Lucia. **Comunicação Ubíqua**: representações na cultura e na educação. São Paulo: Paulus, 2013.

SANTOS, Boaventura de S. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortez, 2004.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Trad. De Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SHULMAN, L. S. **Knowledge and teaching**: foundations of the new reform. Harvard Educational Review, v. 57, n. 1, p. 1-22, February 1987.

SILVA, Marcos. **Origens e desenvolvimento da Escola Moderna**. Universidade Federal de Sergipe, CESAD [Portal da internet], 2009. Disponível em: <https://www.cesadufs.com.br/ORBI/public/uploadCatalogo/16591914122012Historia_da_Educacao_Brasileira_Aula_2.pdf>. Acesso em: out. 2020.

SIQUEIRA, M. **Medidas do Comportamento Organizacional**: ferramentas de diagnósticos e de gestão – (Org); Álvaro Tamayo - Porto Alegre, Arned, 2008.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópoles, RJ: Vozes, 2014.

VASCONCELOS, M. J. E. **Pensamento Sistêmico**: o novo paradigma da ciência. SP: Papyrus, 2002.

VYGOTSKY, L. S. **Mind and Society: The Development of Higher Mental Processes**. Londres: Englewood, 1978.

_____. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WAGNER, T. **The global achievement gap: why even our best schools don't teach the new survival skills our children need – and what we can do about it**. New York: Basic Books, 2010.

YIN, Robert K. **Estudo de caso – planejamento e métodos**. (2Ed.). Porto Alegre: Bookman. 2001.

ZEICHNER, K.; LISTON, D. Teaching student teachers to reflect. Harvard Educational Review, n. 57, p. 23-48, 1987.