

# **ABPP E *DESIGN THINKING* NA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES: UMA EXPERIÊNCIA COM UMA FORMAÇÃO ÉTICA NA REDE PÚBLICA DE SÃO PAULO<sup>1</sup>**

Rafaela Bolsarin  
Universidade de São Paulo<sup>2</sup>

## **Introdução**

No contexto educacional brasileiro, o cenário tem-se tornado cada vez mais complexo e desafiador diante de efervescências e mudanças em todas as esferas sociais (Pinheiro et al., 2021). Com a pandemia, a situação se tornou ainda mais urgente com a ampliação da desigualdade e das condições de acesso, permanência e qualidade na educação, em especial na rede pública de ensino.

No âmbito mundial, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) avaliou que o contexto atual global urge por um novo contrato social para a educação que assegure formação de qualidade ao longo da vida dos indivíduos e fortaleça a educação como um bem público comum a fim de combater as desigualdades e diversos desafios que se colocam na atualidade (Unesco, 2022).

No Brasil, nos últimos anos, muitas tentativas de mudanças foram feitas, incluindo uma publicação nacional de caráter normativo a respeito de aprendizagens essenciais para os alunos na educação básica (Brasil, 2017) e uma reformulação da etapa do Ensino Médio em todo o país.

Apesar desses esforços, estudos têm apontado que a maioria dos professores estão descontentes com o cenário atual e defendem mudanças no sistema em geral. A pesquisa “A escola pública dos sonhos para os educadores brasileiros”, que contou com a participação de 1500 docentes de todo o país, revelou em 2022 que, para 97% dos professores, a escola ideal seria diferente da atual. Para eles, é preciso haver mudanças nas formas de organização e metodologias, nas relações na e da escola, nos conteúdos e no currículo<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup> O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES). Também contou com o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

<sup>2</sup> Este trabalho é um recorte da pesquisa de doutorado em andamento desenvolvida pela autora e orientada pela Prof. Dr. Valéria Arantes no Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação.

<sup>3</sup> Os resultados estão disponíveis em <https://iungo.org.br/pesquisa/>. Acesso em 21 set. 2023.

Ao mesmo tempo, pesquisas apontam que as formações de professores raramente conseguem gerar mudanças significativas no modo como esses futuros profissionais enxergam a educação (Webster, 2004). Como consequência, as desejadas mudanças parecem ficar limitadas a uma epistemologia já consolidada.

Por essa razão, acreditamos que é preciso investir em inovação na formação de professores, apostando em metodologias e práticas criativas que possam contribuir para uma nova epistemologia, alinhada a um novo contrato social. Para isso, desenvolvemos uma proposta de formação continuada junto a 13 docentes de uma escola de ensino fundamental da rede pública no município de São Paulo (SP-Brasil), com o objetivo de investigar possíveis impactos de uma proposta que busca incentivar o professor a assumir o protagonismo de seu processo formativo, contemplando a sua singularidade. A seguir, apresentamos em detalhes a formação desenvolvida e resultados junto aos participantes.

### **A formação dos professores e as metodologias ativas**

Tendo em vista o objetivo de desenvolver junto a professores da educação básica uma formação que propiciasse seu protagonismo, propusemos um curso com 19 encontros presenciais que ocorriam duas vezes por semana. Participaram do curso 13 docentes atuantes no ensino fundamental I e II de uma escola pública que atende cerca de 700 alunos em área urbana do município de São Paulo.

O curso continha dois encontros semanais, dos quais o primeiro tinha por objetivo promover a reflexão a partir de conteúdos trazidos pelas pesquisadoras, enquanto o segundo encontro foi inspirado no trabalho de Marimon, Sastre e Ros (2016) sobre resolução de conflitos e buscava propiciar discussões a partir de temas trazidos pelos próprios professores sobre a docência.

Os primeiros encontros semanais estiveram focados nos conceitos de projetos de vida (Damon et al., 2003; Araújo et al., 2020), bom professor (Gardner et al., 2004; Gardner, 2008; 2010; Araújo et al, 2020) e bem-estar (Aristóteles, 1991; Ryff & Singer, 2008). Para tanto, utilizamos também, por exemplo, práticas morais de reflexividade, deliberação e virtude (Puig, 2004) e metodologias ativas, com foco na Aprendizagem Baseada em Problemas, na Aprendizagem Baseada em Problemas e por Projetos - ABPP (Savery & Duff, 1996; Hmelo-Silver, 2004; Guerra et al., 2017; Pinheiro & Arantes, 2017) e no *design thinking* (Ideo, 2009).

Os segundos encontros, por sua vez, mobilizaram representações sobre a profissão docente, dialogando com suas projeções futuras e com suas idealizações a respeito do que seria

um bom professor. Para isso, incluímos atividades individuais e coletivas como, por exemplo, para identificar regularidades entre fenômenos diferentes e para mudanças de ponto de vista.

Neste trabalho, focaremos no uso das metodologias ativas e nos projetos desenvolvidos pelos professores participantes a partir delas. A seguir, apresentaremos com detalhes a construção desses projetos.

### **O que você gostaria de mudar na escola? Uma proposta com ABPP e *design thinking***

A partir da pergunta “O que você gostaria de mudar na escola?”, convidamos os professores a ouvir seus alunos sobre possíveis mudanças e melhorias que eles gostariam de fazer na escola.

Esse convite tem por base a ABPP que, em conjunto com o *design thinking*, prevê um trabalho coletivo para o desenvolvimento de um projeto ou a prototipação de uma solução (Pinheiro & Arantes, 2017). Assim, após a coleta dos professores junto aos alunos a respeito de suas opiniões sobre a escola, organizamos os dados coletados em temas semelhantes e os professores dividiram-se em grupos a partir do interesse por investigar esses temas.

Vale ressaltar que o processo de escuta foi muito rico para os professores, uma vez que os estudantes surpreenderam os docentes com muitos de seus apontamentos sobre a infraestrutura da escola e reclamações sobre conflitos e falta de espaços mais divertidos na instituição, que os façam gostar do ambiente e se sentirem acolhidos. Com isso, essa escuta ativa se mostrou essencial para promover engajamento dos professores participantes, incentivados especialmente pela empatia pelos alunos e pela possibilidade de colaborar com um problema real da escola.

Na perspectiva da ABPP, os participantes trabalham em grupo a partir de um problema real e contextualizado, buscando formas colaborativas de identificar, compreender e resolver tal problema (Araujo et al., 2022, p. 284). Com o auxílio do *design thinking*, é introduzida a prototipação de soluções para eles, em um processo iterativo que envolve as fases de ouvir, criar e implementar (Ideo, 2009).

Seguindo essa abordagem, a partir da divisão dos grupos por meio dos temas de interesse, os docentes construíram um problema de pesquisa viável e iniciaram um processo de criação de uma solução que pudesse atendê-lo. Ao final, os grupos tiveram que fazer ajustes nos protótipos, tendo a escuta dos alunos e a viabilidade do projeto como norteadores para a construção da versão final. Nos encontros finais, os docentes apresentaram seus protótipos aos demais participantes da formação e ouviram seus comentários. A seguir, apresentamos um resumo dos trabalhos desenvolvidos pelos grupos:

Tabela 1 - Início da etapa de definição dos problemas

<b>Grupo</b>	<b>Tema geral</b>	<b>Público</b>	<b>Problema de pesquisa</b>	<b>Solução</b>
1	Infraestrutura e inadequação para criança	Alunos do Fundamental I	Como aumentar o cuidado para diminuir o vandalismo?	Proposta de um kit de limpeza para conscientização dos alunos a respeito de higiene e cuidado com eles mesmos e com os materiais da escola
2	Ambiente alegre e confortável	Alunos do Fundamental I e II	Como construir pertencimento para desenvolver um espaço alegre e confortável?	Projeto de construção de uma horta comunitária (com colheita para todos) e de conservação dos espaços verdes da escola para conscientização ambiental e construção de pertencimento
3	Organização e resolução de conflitos	Alunos do Fundamental II	Como construir um espaço seguro para o diálogo?	Projeto escolar com encontros mensais em que o professor de cada sala deveria organizar a turma para a discussão de um tema, com a mediação do professor
4	Recreação dirigida no recreio	Alunos do Fundamental I	Como desenvolver um recreio dirigido seguro?	Proposta de recreio dirigido com reorganização dos horários e implementação de jogos e brincadeiras com mediação de alunos-monitores

Por meio dessa proposta, tínhamos por objetivo propiciar aos educadores a vivência de um modelo pedagógico pautado na epistemologia construtivista (Piaget, 1996), utilizando a ABPP e o *design thinking* para propiciar uma reconfiguração dos papéis do professor e do aluno, invertendo a centralidade tradicional no professor e no processo de ensino para dar protagonismo ao aluno e seu processo singular de aprendizagem (Araujo et al., 2014).

### **A experiência e os resultados**

A formação desenvolvida reforçou a importância da mediação no processo de aprendizagem com as metodologias ativas, especialmente para definir os problemas de pesquisa dos grupos junto aos docentes. Isso porque, de forma geral, os professores apresentaram dificuldade em construir o problema de pesquisa a partir da etapa de escuta, antecipando-se em já definir uma solução antes mesmo de definir o problema. Com nossa mediação, os participantes conseguiram definir uma pergunta de pesquisa para cada grupo e, no decorrer dos encontros, passaram ao desenvolvimento das soluções, submetendo-as a novo processo de escuta até a prototipação final.

Ao final da formação, os grupos apresentaram suas soluções para todos os participantes e tiveram a oportunidade de compartilhar suas ideias e ouvir os comentários dos colegas também, o que propiciou a reflexão sobre projetos anteriores e projeções viáveis para o futuro naquela instituição escolar. Com isso, avaliamos que o uso da ABPP com o *design thinking* favoreceu reflexões contextualizadas a partir da realidade da escola e dos professores participantes, permitindo que eles desenvolvessem uma aprendizagem singular diante do problema de seus grupos.

Além disso, a experiência indica que, ao permitir a vivência das metodologias, em vez de apenas aprender o conceito sobre elas, isso fez com que os docentes participantes ressignificassem valores, comportamentos e práticas, o que deve refletir em suas atuações profissionais.

A fim de investigar possíveis impactos da formação de forma profunda a respeito de cada professor, conduzimos uma análise a partir do referencial teórico-metodológico da Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento (Moreno et al., 1999; Arantes, 2012; Marimón & Sastre, 2020). Para isso, respostas dos professores antes e após a formação foram analisadas a partir de categorias de análise que emergiram das próprias narrativas, sem categorização prévia.

Como exemplo, a participante “Nise” trazia em sua narrativa inicial a importância do bem-estar para si mesma. Após a formação, “Nise” passou a destacar o desejo de “deixar um legado de justiça social, de luta por uma vida com o mínimo de qualidade”, ampliando seu valor

pelo bem-estar para seus alunos também, e assumindo essa tarefa para si em uma ampliação de suas responsabilidades como docente. Nesse processo, a participante integrou um valor de sua dimensão pessoal em sua profissional, buscando impactar ainda a dimensão social por meio da criação de um legado. Curiosamente, na avaliação do programa, “Nise” relata que sempre foi “muito ruim com atividades em grupo” mas que, com a formação, “pude ressignificar este tipo de trabalho, o que abriu espaço para ideias que ando praticando em sala de aula”.

A professora “Débora”, por sua vez, apresentou em sua narrativa uma ampliação no modelo pedagógico. Isso porque, no seu questionário inicial, ela destaca que ser professor é ser “Mestre, orientador, parceiro, companheiro, amigo, pesquisador, ouvinte, confidente e atuante em todas as horas”, focando os significados da docência no cuidado com seus alunos. Já nas suas narrativas pós-formação, “Débora” passa a incluir significados mais voltados à formação do aluno, defendendo que “Ser professor é construir conhecimento, instruir, compartilhar informações, ensinar, saber conviver, conquistar o aluno a cada dia, respeitar o próximo, ser generoso, amigo... Aprender e pesquisar sempre!!!”.

Por fim, na sua avaliação sobre o período, “Débora” listou como mudanças diversos elementos alinhados aos princípios de uma epistemologia construtivista: “- Ensinar a conviver. - Despertar a curiosidade. - Promover aulas significativas. - Planejar e replanejar. - Fazer uso da tecnologia. - Diversificação de atividades”.

Assim, os resultados apontam para ampliações e conexões nas representações dos professores sobre a docência, de forma a propiciar novas relações e implicações entre as dimensões profissional, social e pessoal do professor, como nos exemplos acima. Tais movimentos psíquicos foram possíveis devido às oportunidades de (re)pensar a docência a partir de suas próprias vidas, ressignificando, rompendo e ampliando conteúdos a respeito das suas representações da docência, das figuras e dos papéis do professor e do aluno, e da epistemologia na qual baseiam suas atuações, por exemplo.

Nesse processo, a associação da ABPP com o *design thinking* se mostrou uma estratégia metodológica profícua, especialmente envolvendo a etapa da escuta, uma vez que a atividade propiciou uma conexão entre professor e aluno que gerou empatia e despertou o interesse dos participantes em investigar os problemas apresentados e conseguir desenvolver uma solução. Com isso, esta etapa se mostrou essencial para o engajamento dos professores nos projetos, alimentado especialmente pela curiosidade e pela empatia desenvolvida na escuta entre professor e alunos.

A partir desses resultados, consideramos que a formação possibilitou aos participantes desenvolverem novas aprendizagens de forma singular, (res)significando de forma íntima os conteúdos, atividades e reflexões desenvolvidas a partir de uma epistemologia construtivista.

### **Algumas considerações**

A partir do desenvolvimento de uma experiência de formação continuada para professores da educação básica da rede pública brasileira, verificamos que o uso de metodologias ativas como a ABPP e o *design thinking* pode propiciar o engajamento dos participantes com aprendizagens que dialogam com sua singularidade e que lhe permitem assumir o protagonismo em seus processos de desenvolvimento.

Mais do que um caminho para a prática, as metodologias ativas favorecem um processo contextualizado de aprendizagem na medida em que convidam os participantes a se envolverem com a comunidade ao ouvi-la, mergulhar a fundo em um problema e dedicar-se para o desenvolvimento de uma solução viável.

Além disso, ao centrar a aprendizagem em um problema e um projeto (e não em um conteúdo curricular), o processo permite que cada participante possa investigar e se dedicar a temas e conteúdos de seu interesse, estudando de forma particular e contextualizada para atender à necessidade colocada pelo problema. Com isso, os participantes vivenciam ainda um processo inter e intrapessoal de desenvolvimento e autoconhecimento de suas potências e talentos, em uma perspectiva que valoriza suas múltiplas inteligências (Gardner, 1995).

### **Referências**

Arantes, V. (2012). Modelos Organizadores do Pensamento e o seu desenvolvimento teórico-metodológico: Estudos de Psicologia e Educação [Tese de Livre Docência, Universidade de São Paulo]. Biblioteca Digital USP. <https://doi.org/10.11606/T.48.2013.tde-17092013-102132>

Araújo, U., Pinheiro, V., Arantes, V., & Pereira, D. (2022). Empowering Emerging Adults to Face the Post-COVID-19 Challenges. In S. Leontopoulou, A. Delle Fave (Eds.), *Emerging Adulthood in the COVID-19 Pandemic and Other Crises: Individual and Relational Resources. Cross-Cultural Advancements in Positive Psychology* (pp. 277-293), 17. Springer, Cham. [https://doi.org/10.1007/978-3-031-22288-7\\_16](https://doi.org/10.1007/978-3-031-22288-7_16).

Araújo, U., Arantes, V., & Pinheiro, V. (2020). Projetos de vida: fundamentos psicológicos, éticos e práticas educacionais. Summus.

Araujo, U., Renate, F., Garbin, M. C., Pascoalino, L. N., Araujo, V. A. A. (2014). The reorganization of time, space, and relationships in school with the use of active learning methodologies and collaborative tools. *Educação Temática Digital, supl. Pesquisa, desenvolvimento e formação na educação*, 16(1), 84-89.

Aristóteles. (1991). *Ética a Nicômaco*. Nova Cultural.

Brasil. (2017). Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base. Ministério da Educação. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em 23 set. 2023.

Damon, W., Menon, J., & Bronk, K. C. (2003). The development of purpose during adolescence. *Applied Developmental Science*, 7(3), 119-128.

Gardner, H. (Org.). (2008). *Responsabilidade no trabalho: como agem (ou não) os grandes profissionais*. Bookman.

Gardner, H (Ed.). (2010). *Good Work: Theory and Practice*.

Gardner, H. (1995). Inteligências múltiplas: a teoria na prática. Artmed.

Gardner, H., Csikszentmihalyi, M., & Damon, W. (2004). *Trabalho qualificado: quando a excelência e a ética se encontram*. Artmed/Bookman.

Guerra, A., Rodríguez Mesa, F., & González, F. A. (2017). Principios de aprendizaje y organización curricular en el PBL. In A. Guerra, A., F. Rodríguez-Mesa, F. A. González, & M. C. Ramírez. *Aprendizaje basado en problemas y educación en ingeniería: Panorama latinoamericano* (pp. 2-18). Aalborg University Press.

Hmelo-Silver, C. (2004). Problem-Based Learning: What and How Do Students Learn?. *Educational Psychologist Review*, 16(3), 235-266.

Ideo. (2009). *Human Centered Design: Kit de ferramentas*.

Marimón, M., & Sastre, G. (2020). *Por qué vemos dinosaurios en las nubes: De las sensaciones a los modelos organizadores del pensamiento*. Gedisa.

Marimon, M., Sastre, G., & Ros, M. (2016). Construyendo el cambio [Building change]. In G. Sastre, M. M. Marimon, A. Leal, & V. Arantes, *Amor, educación y cambio: modelos organizadores y aprendizaje* (pp. 67-164). Icaria Editorial.



- Moreno, M., Sastre, G., Bovet, M., & Leal, A. (1999). *Conhecimento e mudança: os modelos organizadores na construção do conhecimento*. Moderna/Unicamp.
- Piaget, J. (1996). *Biologia e Conhecimento*. Vozes.
- Pinheiro, V., & Arantes, V. (2017). Desenvolvimento de projetos de vida de jovens no ensino médio: análise de uma proposta embasada na aprendizagem baseada em problemas e por projetos (ABPP). *Revista Nupem*, 9, 4-14.
- Pinheiro, V. P. G., Silva, T. R., & Melo, J. P. N. (2021). Projetos de vida de professores: mudanças e permanências cognitivo-afetivas nas identidades docentes. In G. Marafon, J. C. B. Tortella, M. S. P. de Moura, & L. da Rocha, *Escola e desenvolvimento Humano: contribuições da Psicologia da Educação* (pp. 67-89). Pedro & João Editores.
- Puig, J. (2004). *Práticas morais: uma abordagem sociocultural da educação moral*. Moderna.
- Ryff, C., & Singer, B. (2008). Know Thyself and Become What You Are: A Eudaimonic Approach to Psychological Well-Being. *Journal of Happiness Studies*, 9, 13-39.
- Savery, J., & Duffy, T. (1996). Problem Based Learning: An Instructional Model And Its Constructivist Framework. In B. Wilson. *Constructivist learning environments: case studies in instructional design* (Ed.), Educational Technology Pub.
- Unesco. (2022). *Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação. Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação*. Fundación SM. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381115>.
- Webster, R. S. (2004). Changing pre-service teachers' purposes of education through existential crises. *Australian Journal of Education*, 48(1), 82-94.