

(AUTO)FORMAÇÃO ALÉM DAS FRONTEIRAS: INOVAÇÕES EM ESPAÇOS DE APRENDIZAGEM PÓS-DIGITAIS (BRASIL-NOVA ZELÂNDIA)

*Rita de Cassia Gallego**

Faculdade de Educação da USP

<http://orcid.org/0000-0003-4465-8173>

*Paula Perin Vicentini***

Faculdade de Educação da USP

<https://orcid.org/0000-0003-3925-7893>

*Genaro Oliveira****

Charles Sturt University

<https://orcid.org/0000-0002-3552-3827>

*Lucila Carvalho*****

Massey University

<https://orcid.org/0000-0001-6528-1948>

RESUMO

O artigo explora um programa de estudo educacional e intercultural – fruto da parceria entre a Universities New Zealand e a Universidade de São Paulo – que envolveu a visita, em 2023, de 10 licenciandos da Nova Zelândia a vários locais de ensino em São Paulo, atividades remotas e presenciais, bem como o registro de suas impressões em diários de bordo e redes sociais. A análise desses registros vincula-se a uma pesquisa sobre as diversas dimensões dos processos formativos nos dois países, considerando aspectos culturais e a relação com os recursos tecnológicos. Com base na noção de hibridismo cultural de Canclini, na teoria crítica de Freire e no debate sobre o pensamento pós-digital, buscou-se identificar desafios e potencialidades dessa experiência, constatando a importância da roda de conversa como uma estratégia de ensino, de modo que as aprendizagens ligadas ao digital não podem ser dissociadas do contexto sociopolítico, econômico, ambiental e cultural do Sul Global.

Palavras-chave: programa educacional e intercultural, Brasil-Nova Zelândia, formação docente, pós-digital, hibridismo cultural.

* Doutora em Educação (Universidade de São Paulo). Professora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação (Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo). São Paulo, São Paulo, Brasil. E-mail: ritagallego@usp.br.

** Doutora em Educação (Universidade de São Paulo). Professora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação (Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo). São Paulo, São Paulo, Brasil. E-mail: vicentini@usp.br.

*** Doutor em História da Arte Brasileira (Universidade de Auckland, Nova Zelândia). Professor da School of Education - Charles Sturt University. New South Wales, Orange, Austrália, E-mail: goliveira@csu.edu.au.

**** Doutora em Filosofia (Universidade de Sydney). Professora do Instituto de Educação da Massey University. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação (Instituto de Educação da Massey University). Albany, Auckland, Nova Zelândia. E-mail: L.Carvalho@massey.ac.nz.

ABSTRACT

(SELF)EDUCATION ACROSS BORDERS: INNOVATIONS IN POST-DIGITAL LEARNING SPACES (BRAZIL-NEW ZEALAND)¹

The article explores an educational and intercultural study program resulting from a partnership between Massey University and the University of São Paulo – which involved a visit, in 2023, of 10 teacher education students from New Zealand to various educational institutions in São Paulo. The program included alongside remote and in-person activities, and the documentation of participants' impressions were recorded in reflective journals and social media. This analysis took place as part of a research project, the aim of which was to investigate various dimensions of the educational processes in the two countries, considering cultural aspects and the relationship with technological resources. Based on Canclini's notion of cultural hybridity, Freire's critical theory, and the debate on postdigital thinking, the study sought to identify the challenges and potential of this experience, highlighting the conversation circle as a fundamental teaching strategy, so that digital-related learning cannot be understood separately from the sociopolitical, economic, environmental, and cultural context of the Global South.

Keywords: educational and intercultural program, Brazil-New Zealand, teacher education, postdigital, cultural hybridity.

RESUMEN

(AUTO)FORMACIÓN TRANSFRONTERIZA: INNOVACIONES EN ESPACIOS DE APRENDIZAJE POSTDIGITALES (BRASIL-NUOVA ZELANDA)²

El artículo explora un programa de estudio educativo e intercultural — resultado de la colaboración entre Universities New Zealand y la Universidad de São Paulo — que involucró la visita, en 2023, de 10 estudiantes de pregrado de Nueva Zelanda a diversos centros educativos en São Paulo, con actividades tanto remotas como presenciales, así como el registro de sus impresiones en diarios de campo y redes sociales. El análisis de estos registros se vincula a una investigación sobre las múltiples dimensiones de los procesos formativos en ambos países, teniendo en cuenta aspectos culturales y la relación con los recursos tecnológicos. Basándose en la noción de hibridismo cultural de Canclini, la teoría crítica de Freire y el debate sobre el pensamiento posdigital, se buscó identificar desafíos y potencialidades de esta experiencia, destacándose la importancia de los círculos de conversación como estrategia pedagógica. Así, se concluye que los aprendizajes vinculados a lo digital no pueden disociarse del contexto sociopolítico, económico, ambiental y cultural del Sur Global.

Palabras clave: programa educativo e intercultural, Brasil-Nueva Zelanda, formación docente, posdigital, hibridismo cultural.

¹ Texto traduzido por Genaro Oliveira.

² Texto traduzido por Maria Lúcia O. Marques.

1. “O que eles estão fazendo?": considerações iniciais

“O que eles estão fazendo?”, perguntou um licenciando neozelandês, perplexo, ao ver cerca de 30 adolescentes sentados em círculo no chão de uma quadra poliesportiva. À distância, era impossível ouvir o conteúdo da conversa; mas os gestos corporais entusiasmados, o tom de voz e as risadas dos adolescentes, ao compartilharem ideias, sugeriam que eles estavam envolvidos em uma discussão apaixonada. “Eles estão em uma assembleia estudantil”, disse o anfitrião, um jovem estudante que estava guiando a visita a uma escola pública na cidade de São Paulo. “É um evento diário para os alunos daqui”, continuou em inglês fluente, explicando com orgulho que essas “rodas de conversa” permitem que os alunos discutam democraticamente “tópicos relevantes para suas vidas, para a escola” e para as sociedades brasileira e global. Tal interação deu-se durante a visita à Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) “Desembargador Amorim Lima”, que ficou conhecida por ter derrubado as paredes das salas de aula e implementar uma pedagogia não-diretiva voltada para a autonomia intelectual dos estudantes. Esse momento, conforme veremos ao longo deste artigo, terá uma importância nuclear para o grupo, sendo mencionado como uma referência de uma prática educacional inspiradora.

Essa visita foi uma das atividades do programa de estudos, financiado pelo *Prime Minister's Scholarship for Latin America* (PMSLA) do governo neozelandês e vinculado ao projeto, desenvolvido em conjunto entre a Massey University e a Universidade de São Paulo (USP), sob a coordenação da professora Diana Vidal, da Faculdade de Educação da USP (FEUSP), e apoio da Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) (Mobilidade/SPRINT, Edição 2019/04 - Processo N. 2020/00894-5) - que, por sua vez, é associada ao Projeto Temático *Saberes e práticas em fronteiras: por uma história trans-*

nacional da educação (1810-...), cujo início se deu em 2019 (Processo N. 2018/26699-4). Neste artigo, analisa-se o material produzido a respeito desse programa que contou com dez estudantes de um Curso de Formação Inicial de Professores de uma universidade pública na Nova Zelândia, que viajaram para São Paulo (Brasil), em junho de 2023, para conhecer cinco escolas públicas (estaduais e municipais), além de outros locais de interesse cultural e histórico, com vistas a aprender sobre a formação *além-fronteiras*. Tal análise deu-se no âmbito de uma pesquisa, cujo objetivo foi investigar diversas dimensões dos processos formativos nos dois países, considerando não só aspectos culturais, mas também a relação com os recursos tecnológicos, privilegiando, assim, a aprendizagem decorrente dessa jornada. Tratou-se de um esforço no sentido de identificar desafios e potencialidades dessa experiência que fomentou um debate acerca das dimensões sociais, políticas e econômicas da educação, com destaque para a roda de conversa como uma estratégia fundamental para ampliar a compreensão do espaço pós-digital.

Nesse sentido, explora-se a teia de elementos que se uniram para compor um espaço de aprendizagem pós-digital (Lamb *et al.*, 2022) no programa de estudos, considerando as dimensões digital, social, política e econômica dessas experiências de aprendizagem, tendo como ponto de partida as reflexões produzidas pelos licenciandos sobre as condições e contradições que influenciam a educação na Nova Zelândia e na sociedade brasileira. A produção dessas reflexões foi sistemática, tendo início no período que antecedeu a viagem e manteve-se durante a estadia na capital paulista, sendo essas expressas não só em instrumentos previamente elaborados pelos pesquisadores - e, portanto, mais formais -, como, também, em um diário de bordo e em redes sociais, com um caráter mais espontâneo. Esses registros - que envolveram tanto as interações *on-line* pré-viagem quanto as presenciais com estudantes e professores(as) da educação básica e

do ensino superior brasileiro - constituíram as fontes nucleares da análise feita aqui.

Ao se deter nas especificidades dos espaços pós-digitais, tendo como núcleo uma megálópole brasileira, privilegia-se na análise elementos-chave de *design* e temas emergentes relacionados à aprendizagem, que extrapolam os espaços tradicionais de ensino e envolvem a articulação entre diversas culturas, numa perspectiva que considera aspectos sócio-culturais multifacetados e não só ações cognitivas (Pischetola, 2022). Apesar dos seus significados multifacetados, o conceito de pós-digital (Jandrić *et al.*, 2018) mostra-se fértil para se compreender a rapidez com que se tem notado mudanças da tecnologia e sua presença na educação. Isto porque o prefixo “pós” não sugere uma fase posterior ou uma nova periodização num sentido histórico, mas, em vez disso, indica uma necessidade de avaliar criticamente pressupostos sobre a natureza das tecnologias digitais na educação (Knox, 2019; Ball; Savin-Baden, 2022). Dada a sua quase onipresença, o digital já não pode ser analisado como separado dos domínios social e cultural (Coeckelbergh, 2020; Jandrić *et al.*, 2018), nem com as divisões clássicas entre presencial e virtual, público e privado, vida pessoal e profissional, cada vez mais indissociáveis (Pischetola, 2022). Dessa forma, busca-se situar a discussão sobre a educação e o digital numa perspectiva que incorpora a noção de Canclini (2005) de hibridismo cultural latino-americano como uma associação de diversos elementos materiais e imateriais que, desde os tempos coloniais até hoje, colidiram para produzir novas sociedades e modos de vida únicos. Este hibridismo confirma e desafia modelos historicamente dominantes que incluem os ideais dos colonizadores eurocêntricos do passado e sociedades desiguais, em particular as situadas nos países do Sul Global (Czerniewicz *et al.*, 2020).

Dessa forma, ao compreender a complexidade dos vários elementos que se combinam nos espaços de aprendizagem pós-digitais para formação docente, é preciso reconhecer um

conjunto de variáveis “humanas e não-humanas” que, embora muitas vezes não sejam objeto de preocupações pedagógicas, interferem nas interconexões existentes entre os aspectos digitais, analógicos, humanos e sociais. Por meio do envolvimento num processo recíproco de aprendizagem sobre a cultura brasileira, acompanhado de reflexões profundas sobre as suas próprias identidades, códigos culturais e expectativas, os participantes reiteraram o seu papel como futuros professores no contexto da Nova Zelândia com as suas próprias formas de ver a educação.

Nesse sentido, é importante considerar, também, as tensões que marcam a história da Nova Zelândia que se define por um paradoxo fascinante: enquanto historicamente foi chamada de “Pequena Inglaterra” e considerada parte do mundo ocidental e do Norte Global, sua identidade é, na verdade, profundamente marcada por ser uma ilha polinésia, situada nos antípodas da Europa, no extremo sul e leste do mundo. Se o processo de colonização europeia começou no século XIX, a Nova Zelândia já havia sido ocupada por sucessivas levadas migratórias de navegadores *Māori*, os primeiros chegando por volta de 1300. Desde a chegada dos ingleses, *Māori* (indígenas) e *Pākehā* (não indígenas) têm convivido em uma relação complexa, cujo primeiro marco foi o Tratado de Waitangi, assinado entre rangatira (líderes *Māori*) e representantes da Coroa Britânica em 1840. No entanto, as guerras coloniais subsequentes resultaram em perdas territoriais, linguísticas e demográficas significativas para os *Māori*. Contudo, a partir da segunda metade do século XX, a Nova Zelândia vivenciou uma “renascença *Māori*”, com avanços políticos e educacionais que fortaleceram sua identidade e direitos. Recentemente, essa renovação teve um impacto significativo no novo currículo educacional, estruturado sobre o princípio de *mana ōrite mō te mātauranga*, que busca garantir paridade epistêmica entre saberes indígenas e ocidentais. Porém, com a ascensão de um governo de centro-direita, esse currículo

descolonizador pode ser revogado ou reformulado, comprometendo os avanços conquistados nas últimas décadas.

Após detalhar os referenciais que embasam a análise apresentada, descreve-se o histórico do referido programa, bem como as principais atividades realizadas; em seguida, passa-se à análise das três temáticas mais recorrentes nas reflexões produzidas pelos licenciandos, a saber: as rodas de conversa como espaços de aprendizagem; educação, formação docente e transformação social; educação inclusiva e a diferentes olhares para o passado colonial. Por fim, apresenta-se considerações acerca das potencialidades constatadas no programa intercultural, voltado para a formação docente *além-fronteiras*, aprofundando o debate acerca da contribuição do pensamento pós-digital para se compreender os processos educacionais.

2. Culturas híbridas, pós-digital e pedagogias críticas no contexto brasileiro

Considerando a posição dos países latino-americanos no âmbito do desenvolvimento global, é possível entender as principais características do sistema educacional brasileiro que é altamente descentralizado e desigual, fazendo com que os alunos frequentemente vivenciem muitas disparidades em função das localidades e instituições de ensino. Tais disparidades dizem respeito à distribuição de financiamento e ao acesso à educação de qualidade, o que, por sua vez, repercute nos resultados de aprendizagem. O desenvolvimento da educação na América Latina é complexo, com questões distintas em jogo. Um elemento que muitas vezes é considerado como determinante desse desenvolvimento é o fornecimento de recursos e infraestrutura e, em meio a isso, o acesso a novas tecnologias educacionais (Teräs *et al.*, 2020).

No entanto, ao invés de levar em conta somente o uso das ferramentas mais moder-

nas nos processos de ensino-aprendizagem, considera-se, nesta análise, a noção de pós-digital para ampliar os horizontes, nos quais a tecnologia na educação é vista como resultado das relações entre aspectos geopolíticos, trabalhistas, ambientais e culturais da sociedade (Knox, 2019). Dessa forma, reconhece-se que as narrativas sobre o desenvolvimento tecnológico - muitas vezes baseadas em modelos do Norte Global - tendem a ignorar a abrangência do digital, condicionada a múltiplos elementos, incluindo desigualdades evidentes, de modo especial, para aqueles que vivem e aprendem no Sul Global (Czerniewicz *et al.*, 2020).

Esse quadro pode ser melhor compreendido com a noção de Canclini (2005) de hibridismo cultural latino-americano, mencionada anteriormente como um amálgama de diversos elementos materiais e imateriais que, desde os tempos coloniais até hoje, colidiram para produzir novas sociedades, decorrentes da tensão entre tradição e modernidade. Esse hibridismo tanto confirma quanto desafia modelos historicamente dominantes que incluem ideais eurocêntricos de colonização do passado, juntamente com utopias contemporâneas do fim da história. Cidades como Rio de Janeiro, São Paulo (Brasil) e Bogotá (Colômbia) são um testemunho da capacidade dos colonos ibéricos de recriar centros urbanos e ordem política à la Lisboa e Madri. Por outro lado, também deram origem a configurações urbanas não estruturadas, como as favelas e os *barrios*, bem como a um movimento de luta pelos direitos da população preta e dos povos originários, com vistas a combater a discriminação étnico-racial e assegurar equidade no acesso à educação e o respeito à sua identidade cultural.

Da mesma forma, os colonizadores europeus impuseram o evangelho ao chegarem ao 'novo mundo', resultando em sincretismo religioso entre o cristianismo e religiões de matriz africana. Para a maioria das pessoas no Sul Global, essa mistura faz parte da vida cotidiana. No Rio de Janeiro, em São Paulo ou em Bogotá, é fácil testemunhar uma cena

urbana que inclui arranha-céus e cães de raça, como signos da riqueza dos habitantes locais no mesmo cenário em que se vê esgoto a céu aberto, sinais de desmatamento e pessoas revirando o lixo. Compreender as nuances do hibridismo latino-americano é fundamental para a análise das reflexões realizadas pelos licenciandos sobre suas experiências durante a permanência em São Paulo. Essas reflexões são acompanhadas de fotografias tiradas por eles próprios durante todo o programa no Brasil e são compartilhadas neste artigo com a devida permissão. Mais do que simples ilustrações de lugares visitados, essas imagens capturam a complexidade dos contextos latino-americanos e oferecem evidências matizadas de espaços de aprendizagem pós-digitais documentadas nos diários de bordo dos licenciandos e nas postagens feitas nas redes sociais.

Jandrić *et al.* (2018) discutem as dificuldades de se chegar a uma definição rigorosa para o conceito de pós-digital, pois ele pode significar “bagunçado” e “imprevisível” pelo fato de associar elementos distintos: “digital e analógico; tecnológico e não tecnológico; biológico e social” (Jandrić *et al.*, 2018, p. 895). No entanto, apesar de seus significados multifacetados, o pensamento pós-digital, muitas vezes, evoca ideias fundamentais, notadamente a oposição à qualquer visão binária, uma resistência a uma ideia restrita do digital limitada ao instrumentalismo e determinismo tecnológico, defendendo, dessa forma, uma abordagem transdisciplinar que não deixa de considerar o caráter político das ações humanas (Jandrić, 2023). O pós-digital pauta-se, portanto, na difusão do digital na vida cotidiana e na necessidade de avaliar criticamente as suposições sobre a natureza das tecnologias digitais na educação (Knox, 2019; Ball; Savin-Baden, 2022). Quanto à produção acadêmica brasileira, a discussão acerca do pensamento pós-digital ainda está praticamente ausente e parece limitada a determinados domínios do conhecimento (Boa Sorte; Vicentini, 2020)³.

Desse modo, a noção de pós-digital é compreendida neste artigo como o conjunto de elementos que se articulam para influenciar a atividade de aprendizagem, contribuindo para investigar as relações entre eles. O pensamento pós-digital possibilita um relato mais detalhado da experiência educacional e intercultural no contexto sociopolítico do Sul Global. Ao adotar tal perspectiva, a discussão apresentada sobre educação e digital associa-se em uma tradição mais ampla de teorias e filosofias críticas. Em termos gerais, as teorias críticas compartilham de uma ideia comum sobre as grandes narrativas universais, criticando o fato de elas desconsiderarem contextos regionais heterogêneos e específicos, reduzindo-os a uma visão única de progresso, hierarquizando sociedades e indivíduos (Hayes, 2022). Essa perspectiva é importante para a discussão dos dados da pesquisa, cuja análise baseia-se nos estudos de Paulo Freire (1974, 1992) sobre pedagogias críticas, que têm sido particularmente importantes para se pensar os desafios da educação brasileira, desde os anos 1960, quando ele iniciou seu trabalho de alfabetização de adultos. Suas contribuições no âmbito da educação questionam, sobretudo, as estruturas dominantes das relações socioeconômicas e políticas, considerando-a como um direito universal, relacionada a processos políticos e voltada para com a construção crítica de sociedades justas, democráticas e sustentáveis (Roberts, 2017).

Freire (1974) defende o diálogo como central na pedagogia, vendo o aluno como participante ativo na construção do conhecimento. Para ele, é importante que a “educação proponha problemas”, de modo a identificá-los e abordá-los voltando-se para a ação, em que o questionamento, a crítica e o debate são incentivados (Roberts, 2017). O pressuposto subjacente é que tanto os professores quanto os alunos contribuem para uma situação edu-

anos, usando a base de dados SciELO, revela uma lacuna significativa na literatura, com apenas um artigo discutindo o conceito de pós-digital (referido como pós-digital) na educação (Boa Sorte; Vicentini, 2020).

3 Uma análise dos periódicos brasileiros dos últimos dez

cacional e isso forma a base para o que mais tarde seria conhecido como os círculos de cultura, de Freire, os quais são denominados neste artigo rodas de conversa (Figura 1). Para essa proposta pedagógica, tal como concebida pelo referido autor, é fundamental que alunos e professores se sentem em círculo para debaterem e, assim, aprenderem uns sobre os outros. Nessas conversas, eles discutem como

as pessoas e seus interesses diferem, pois cada um traz conhecimento sobre si mesmo e seu mundo para o debate do tema em questão. Um aspecto importante a ser observado é a disposição física das cadeiras, organizadas em círculos, que é essencial para que todos possam ouvir e ser ouvidos, facilitando o diálogo por meio de um posicionamento não hierárquico, conforme será tratado mais adiante.

Figura 1 - Registro fotográfico de uma roda de conversa.



Fonte: Arquivo EMEF “Desembargador Amorim Lima”, 2023. Reproduzido com a permissão da escola.

Conforme foi explicitado até aqui, a noção de culturas híbridas de Canclini, a pedagogia crítica de Freire e o pensamento pós-digital foram fundamentais para se analisar o programa de estudos intercultural que incentivou os participantes a ver a educação como vinculada a influências culturais, históricas e coloniais mais amplas, decorrentes das desigualdades da geopolítica mundial e das lutas pelo poder na América Latina. No próximo item, será descrito o histórico do projeto, privilegiando os principais elementos do espaço de aprendizagem pós-digital para, em seguida, aprofundar as experiências de aprendizagem dos licenciandos no Brasil.

3. O Programa de Estudos no Exterior (Nova Zelândia-Brasil) e o percurso metodológico da pesquisa

A análise apresentada⁴ tem como ponto de partida o convênio estabelecido entre a Universidade Massey (Nova Zelândia) e a Universidade de São Paulo (Brasil), destinado a promover conexões educacionais entre Aotearoa⁵/Nova Zelândia e países da América Latina⁶ por meio

4 Conforme foi dito acima, a produção deste artigo tem como ponto de partida a pesquisa relativa ao projeto SPRINT (processo FAPESP 2020/00894-5), intitulado **Formação de professores no Brasil e Nova Zelândia: comparando dois períodos, anos 1930 e dias de hoje**, e envolveu dois autores de cada país, que têm trabalhado em conjunto nos últimos anos não só na articulação de atividades de colaboração entre as instituições onde eles atuam (Massey University e Universidade de São Paulo), mas também desenvolvendo pesquisas em que os quatro têm trabalhado de forma colaborativa desde a concepção das questões investigadas até a sistematização e análise dos resultados, incluindo uma troca extremamente enriquecedora com relação aos referenciais teóricos mobilizados nesses trabalhos e à discussão sobre a realidade dos dois países.

5 Observa-se que Aotearoa é o nome dado ao país na língua *Māori*, povo nativo da Nova Zelândia.

6 Consulte <https://scholarships.enz.govt.nz/>. Acessado em 18 de janeiro de 2025.

da organização de um Programa de Estudos no Exterior relacionado à formação docente. Tal programa contou com várias etapas, nas quais estavam envolvidos pesquisadores dos dois países – notadamente, os quatro autores deste artigo – que realizaram um trabalho conjunto desde a concepção (planejamento das atividades, contato com as instituições selecionadas etc.) até a análise dos resultados, passando pelas formas de registro e sistematização, assim como a discussão teórica. A aprovação ética para o projeto foi obtida do Comitê de Ética Humana da Massey University. No decorrer de todo o processo, os pesquisadores envolvidos participaram das atividades formativas – tanto de forma presencial quanto *on-line* – que constituíram o programa educacional e intercultural de estudo no Brasil, particularmente na cidade de São Paulo, com objetivo de criar uma rede profissional de professores e promover projetos escolares bilaterais, pesquisa acadêmica e intercâmbio cultural. Os participantes do programa eram licenciandos, matriculados no curso de Formação Inicial de Professores na Universidade Massey, em Nova Zelândia/Aotearoa. Esse é um curso de formação de professores para quem já tem uma graduação e pretende lecionar para a educação infantil, bem como o ensino fundamental e médio. Todos os alunos do programa têm módulos de aprendizagem digital e devem participar de dois seminários presenciais obrigatórios nos dois *campi* físicos, bem como cumprir períodos de estágio em instituições escolares.

A oportunidade de participar do programa de estudos no exterior foi difundida a todos os alunos do curso de Formação Inicial e os possíveis participantes preencheram um formulário de inscrição antes de participar de uma entrevista. Dez licenciandos foram selecionados para viajar a São Paulo, acompanhados por um professor da Massey University, por um período de três semanas. Todos os participantes selecionados eram cidadãos ou residentes permanentes, vivendo em várias regiões da Nova Zelândia/Aotearoa. O programa envolveu

a formação de redes e a troca de experiências com educadores e alunos de escolas e universidades brasileiras, além de visitas a locais de importância cultural e social. Observa-se que todos os participantes aceitaram participar da pesquisa descrita aqui, cujo objetivo, tal como indicado anteriormente, foi investigar as experiências formativas decorrentes das atividades realizadas durante a estada em São Paulo.

Durante o período em que estiveram no Brasil, foi solicitado aos participantes criar e manter um diário de bordo, usando uma plataforma de sua escolha. Eles foram convidados a produzir uma reflexão a partir de quatro solicitações enviadas pelos pesquisadores em momentos-chave durante as três semanas de duração do programa. A primeira solicitação perguntava sobre suas expectativas antes da partida, ao passo que as três restantes sugeriam que eles escolhessem, como objeto para a sua reflexão, um evento significativo entre as atividades que haviam ocorrido nos dias imediatamente anteriores à solicitação. No final do programa, quando os participantes retornaram à Nova Zelândia/Aotearoa, eles realizaram uma reflexão final, na forma de uma pesquisa anônima. Os participantes usaram uma série de tecnologias digitais para realizar as tarefas propostas (por exemplo, *Padlet*, diário de bordo em diferentes plataformas) e para criar seus próprios espaços digitais (por exemplo, um grupo de alunos dos dois países no *WhatsApp* e uma página no *Facebook*).

A natureza qualitativa da pesquisa exigiu uma abordagem interpretativa (Denzin; Lincoln, 2017) que empregou a análise temática de trechos dos diários de bordo, áudio ou imagens postadas em diferentes tipos de ferramentas, utilizadas pelos participantes e mencionadas anteriormente (*WhatsApp*, *Facebook* etc.), respeitando-se o anonimato. Seguiu-se, então, as etapas de Braun e Clarke (2008) para conduzir a análise temática, que incluem: um primeiro levantamento dos dados, sua sistematização, a busca de temas comuns, revisão, definição de temas, antes de compilar um relatório com

exemplos vívidos. Após um primeiro contato com os registros reunidos ao longo da experiência descrita, foram identificadas categorias prévias de análise, com base nas quais se organizou as referências presentes nas fontes definidas para a presente pesquisa e desenvolveu-se a análise em torno dos aspectos mais representativos, tal como será apresentado a seguir.

4. O design do espaço de aprendizado

A organização das atividades do programa de estudos para licenciandos neozelandeses no Brasil envolveu vários elementos digitais e materiais, sobressaindo-se um trabalho de colaboração dos pesquisadores dos dois países para criar diferentes espaços de interação e selecionar as instituições de ensino e culturais para as visitas. Tendo como ponto de partida o pensamento pós-digital, procurou-se constituir uma programação que desse conta da diversidade das escolas, assim como das regiões da cidade de São Paulo, a qual se caracteriza pela heterogeneidade cultural, de modo a compor um conjunto multifacetado de elementos para favorecer o processo de aprendizagem mediante a apreensão das relações entre esses elementos. Para Carvalho e Yeoman (2023), o design de aprendizagem pós-digital pode ser visto como influenciado por pedagogias críticas (Freire 1974, 1992) e modelos baseados em transformação (Gadotti, 2011; Misiaszek, 2019), isto é, abordagens pedagógicas que incentivam os educadores a valorizar as múltiplas perspectivas e convidam “todos a refletir e (...) contribuir ativamente para a transformação da sociedade” (Carvalho; Yeoman, 2023, p. 4). Esses modelos valorizam diferentes tipos e formas de conhecimento (por exemplo, conhecimento indígena e ocidental) e reconhecem a necessidade de considerar questões relacionadas à equidade e à sustentabilidade nas práticas de ensino. Ao fazer isso, eles podem incentivar mudanças de mentalidade “do local para o global e vice-

versa, com foco na ação e na transformação das estruturas sociais para satisfazer o interesse de todos” (Carvalho; Yeoman, 2023, p. 5). Com base nessa perspectiva de análise, serão descritos alguns dos principais elementos da concepção de aprendizagem do programa de estudos no exterior, explicitando as escolhas realizadas acerca das atividades de aprendizagem, tecnologias materiais e digitais, assim como as dimensões sociais das atividades programadas.

4.1. Criando espaços de convívio e reflexão para o aprendizado

Proporcionar uma atmosfera para debates abertos foi essencial na concepção do programa. A convivialidade, segundo Illich (1973), refere-se à capacidade de interagir criativamente com os outros e o ambiente. Por isso, os alunos tinham liberdade para se expressar, refletir criticamente e discutir suas experiências. Como os licenciandos do programa estavam localizados em diferentes regiões da Nova Zelândia/Aotearoa, antes da partida, foram organizadas duas reuniões *on-line* para que eles pudessem se conhecer. Essas reuniões também serviram como um espaço inicial para aprenderem uns sobre os outros, em uma atmosfera amigável, além de terem por objetivo orientar os participantes sobre os principais aspectos do programa. Para isso, foram feitas breves apresentações sobre a vida e a segurança em São Paulo, as atividades planejadas no programa e explicações sobre a pesquisa que seria realizada, sendo, ainda, oportunidades para tirarem dúvidas e fazerem questões. As conversas também foram incentivadas por meio de uma série de atividades, antes, durante e depois da viagem. Antes de viajar, os participantes usaram um *Padlet*⁷ para realizar os primeiros contatos e se apresentar aos alunos da universidade anfitriã no Brasil – USP -, envolvendo estudantes da Pedagogia e demais licenciaturas, que fizeram o mesmo (Figura 2).

⁷ O *Padlet* é uma plataforma *online* que permite criar murais virtuais colaborativos, em que os participantes podem interagir entre si.

Figura 2 - Apresentações: os alunos se conectam por meio de um *Padlet*.

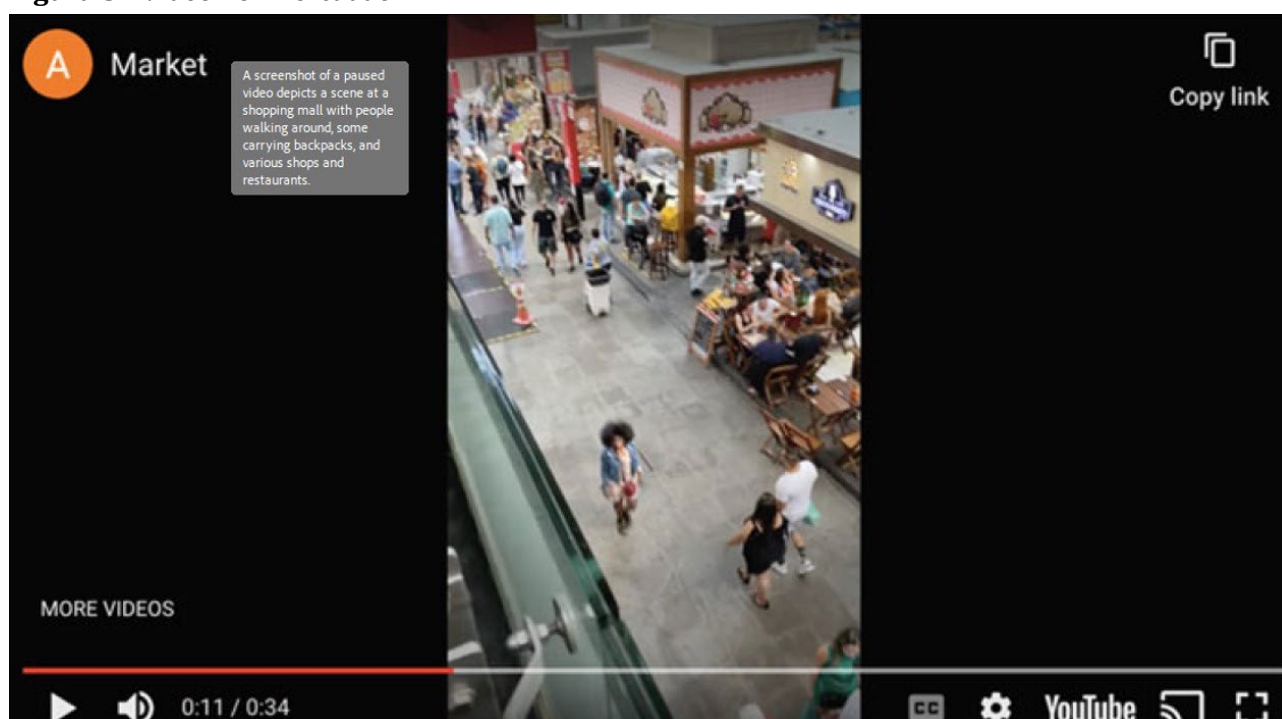


Fonte: arquivo dos autores, 2025. Reprodução “print” de tela do aplicativo *Padlet*, com interações e anotações dos participantes.

Conforme já foi observado, durante a estada no Brasil, os participantes mantiveram um diário de bordo e encontraram outras maneiras pelas quais o digital poderia apoiar suas experiências (por exemplo, usar um aplicativo de tradução para escolher o que comer em um

cardápio). Assim, as tecnologias faziam parte de suas experiências cotidianas, ajudando-os a encontrar informações importantes sobre o programa, além de estimular as conexões entre colegas, capturando e compartilhando momentos significativos (Figura 3) e reflexões sobre

Figura 3 - Vídeo no “Mercadão”.



Fonte: arquivo dos autores, 2023. Vídeo compartilhando a agitação do Mercado Municipal Paulistano, conhecido como “Mercadão”, famoso pelos habitantes locais e turistas por sua diversidade de produtos e ofertas culinárias.

suas experiências educacionais e interculturais, o que contribuiu para aprenderem sobre vários aspectos vivenciados. Entre suas relações com as tecnologias digitais, sobressaem-se, portanto, a criação, edição e publicações em uma página no *Facebook* por todo o grupo da Nova Zelândia; a utilização de vários aplicativos para se comunicar (por exemplo, *WhatsApp*, *Google Translate*, *Padlet*), se locomover (por exemplo, *Uber*), aprender sobre a cultura brasileira (como por exemplo, uma lista conjunta de músicas brasileiras no *Spotify*), acompanhar suas atividades de ensino e aprendizado na universidade anfitriã (por exemplo, *Moodle*), entre outros.

4.2. Escolha dos locais para as visitas

A noção de culturas híbridas (Canclini, 2005) convida a reflexões sobre situações em que a riqueza e a pobreza extremas coexistem na sociedade, algo que é predominante nos grandes centros urbanos da América Latina. No sistema educacional brasileiro, isso se manifesta por meio de uma gama diversificada de escolas que coexistem em cidades como São Paulo: algumas delas têm acesso abundante a várias tecnologias e recursos digitais, enquanto outras são consideradas inovadoras, mas com a presença apenas sutil do digital; há, ainda, ambientes com recursos muito escassos. Assim, os docentes das duas universidades envolvidas selecionaram, cuidadosamente, cinco escolas com diferentes tipos de espaços de aprendizagem, além de organizar a visita a duas universidades e a vários locais culturais, conforme a descrição feita a seguir:

a. Escolas de educação infantil e de ensino fundamental e médio

Inicialmente, os participantes visitaram a EMEF Desembargador Amorim Lima⁸, que tem como uma das principais características pedagógicas a ruptura com o modelo espacial escolar, organizado por salas de aula, nas quais estão um grupo de alunos de faixa etária

próxima com um professor à frente. Caracteriza-se, assim, por ter espaços de aprendizado abertos, devido à ausência de paredes entre as salas, tendo como princípio norteador de seu Projeto Político Pedagógico o favorecimento da autonomia dos educandos, cujas atividades têm como base questionamentos e roteiros de estudo individuais. Em seguida, ocorreu a visita à Escola de Aplicação da Faculdade de Educação da USP (EAFEUSP)⁹, situada no próprio *campus* da universidade, no Butantã. Essa escola é marcada por sua gestão democrática e pela realização de projetos coletivos entre seus docentes, destacando-se aqueles voltados à diversidade (Gênero e Sexualidade; Negritude; Clube de Leitura e Escrita; Atendimento Individualizados, entre outros), sendo, ainda, um importante espaço de pesquisa e de formação dos futuros professores. Durante a visita à EAFEUSP, os licenciandos tiveram a oportunidade de dar uma aula de inglês, ação planejada junto ao professor responsável por esse componente curricular na instituição.

O CEU Butantã¹⁰, visitado pelos participantes, combina ensino infantil e fundamental com atividades esportivas e culturais em um projeto inovador. Vale lembrar que esse tipo de instituição se caracteriza pela integração entre Educação, Cultura, Esporte e Arquitetura, incluindo o envolvimento dos moradores da favela vizinha no processo criativo, o que promoveu um senso de pertencimento e capacitação coletiva e resultou na criação de um ambiente construído para atividades culturais e esportivas não apenas para os alunos, mas para a comunidade em geral (Ambroggi; Bettini; Schwartz, 2023). Por fim, os licenciandos visitaram a Escola Estadual Indígena (EEI) Djekupe Amba e o Centro de Educação e Cultura Indígena (CECI)¹¹, ambos localizados em uma

9 Para saber mais sobre a escola, ver: <https://www3.ea.fe.usp.br/>.

10 Sobre essa instituição, ver <https://ceu.sme.prefeitura.sp.gov.br/unidade/ceu-butanta/>.

11 Sobre essas escolas, ver respectivamente as páginas <https://www.escol.as/218970-djekupe-amba-arandy> e <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/noticias/centro-de-educacao-e-cultura-indigena-ceci-1>.

8 Maiores informações podem ser acessadas no site da escola: <https://amorimlima.org.br/>.

aldeia indígena guarani, no Jaraguá, na zona norte da cidade de São Paulo. As duas escolas atendem alunos da educação infantil, ensino fundamental e médio da região, desenvolvendo atividades educacionais que respeitam a educação e a cultura indígena Guarani Mbyá, com o objetivo de capacitar a comunidade por meio da autodeterminação. No caso do CECI, os educadores são indígenas, com exceção da diretora e coordenadora pedagógica.

b. Oportunidades de aprendizado fora dos muros da escola

Além das visitas às instituições de ensino formal, mencionadas anteriormente, os participantes do programa também tiveram a oportunidade de conhecer museus, galerias de arte, bibliotecas e centros culturais. Uma dessas visitas foi ao Museu Paulista da USP, um museu de história conhecido localmente como Museu do Ipiranga devido à sua proximidade com o rio Ipiranga, onde o Imperador Pedro I proclamou formalmente a independência do Brasil da Coroa Portuguesa, em 1822. Construído como um símbolo da opulência do século XIX e do *status* crescente de São Paulo, o museu contém uma vasta coleção de móveis, documentos e obras de arte. Outra visita foi ao Instituto Butantã, um dos centros científicos do Brasil e o principal produtor de imunobiológicos do país, utilizados em vacinas, antitoxinas, antivenenos e biofármacos. O instituto está instalado em uma grande área verde, com vários museus e programas educacionais.

c. Seminários e mesas-redondas em universidades brasileiras

Os licenciandos também tiveram a oportunidade de participar de seminários e mesas-redondas, ministrados por especialistas brasileiros na FEUSP e na Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), *campus* Guarulhos. Essas sessões abordaram questões educacionais globais e locais, oferecendo aos participantes do programa a oportunidade de aprender mais

amplamente sobre o sistema educacional brasileiro e os processos de formação de professores nas referidas universidades. Essas visitas também proporcionaram um espaço para que os estudantes comparassem a própria realidade com a que estavam conhecendo e refletissem sobre as experiências vivenciadas em seus processos formativos, permitindo-lhes compreender os caminhos para a carreira docente em ambos os países.

Na USP, os licenciandos estabeleceram contato com estudantes da Pedagogia e outras licenciaturas, iniciando pelo *Padlet* e continuando nas visitas culturais e educativas. Além disso, organizaram encontros entre eles, estabelecendo vínculos e apoio nos desafios práticos durante a estada na cidade, constituindo, assim, uma experiência muito rica para os estudantes dos dois países. Os licenciandos encontraram-se, ainda, com duas educadoras responsáveis pela organização dos estágios e pela promoção de conexões entre a universidade e as escolas da rede pública de ensino. Na UNIFESP, os participantes interagiram com professores principalmente da área de humanas e com licenciandos brasileiros, tendo sido, assim, outra oportunidade de contrastar os aspectos teóricos e práticos da formação de professores no Brasil com suas experiências na Nova Zelândia/Aotearoa.

Depois de descrever alguns dos principais elementos desse espaço de aprendizagem pós-digital, serão mostradas, a seguir, algumas das experiências de aprendizagem dos licenciandos, apresentando os principais temas que emergiram da pesquisa realizada.

5. (Auto)formação além-fronteiras: análise das reflexões sobre a jornada intercultural

A pesquisa realizada adotou uma interpretação ampla do espaço de aprendizagem pós-digital, ao considerar a combinação dos domínios presencial e virtual, bem como a complexa

interação entre elementos humanos e tecnológicos (Lamb *et al.*, 2022). Como mencionado anteriormente, a vida cotidiana brasileira é marcada por contrastes (Canclini, 2005). Isso significa que, em um único dia ou em questão de minutos, os licenciandos transitavam de uma paisagem urbana mais sofisticada e inovadora para um ambiente rural e simples, ou ainda, para uma paisagem provida apenas da infraestrutura básica. Portanto, os alunos experimentaram tanto a riqueza material em uma escala altamente desenvolvida quanto a pobreza abjeta, não só no sistema educacional formal, mas também nas situações informais de aprendizado.

Durante o programa, os licenciandos utilizaram tecnologias digitais para se conectar e compartilhar suas experiências em tempo real. Esse intercâmbio envolveu diversos atores e múltiplas camadas de aprendizado e compartilhamento. Eles não apenas se comunicaram instantaneamente por meio de sessões ao vivo, mas também usaram plataformas para documentar o seu diário de bordo e compartilhar reflexões de forma assíncrona - com amigos e familiares em casa, com outros alunos e professores da Universidade Massey, com novos amigos brasileiros e com a comunidade em geral. Antes de apresentar a análise sobre os três temas mais recorrentes nas reflexões dos licenciandos, é importante reiterar a natureza qualitativa da pesquisa e, ainda, observar que as descobertas dizem respeito a um grupo muito específico de participantes, em um espaço e tempo particulares.

5.1. As rodas de conversa como espaços de aprendizagem

A visita à EMEF Desembargador Amorim Lima, primeira instituição visitada, deixou impressões duradouras nos participantes. Essa escola pública é reconhecida por sua abordagem democrática e centrada no aluno, tendo como marca os espaços abertos de aprendizado, isto é, salas de aula sem paredes, como já salientado. Os participantes se impressionaram ao

saber que a escola se inspirou em um diretor visionário que removeu paredes e muros para integrar a comunidade. Isso ficou evidente, por exemplo, quando o Participante 2 comentou que, mais do que mudar o espaço, esses tipos de ações criaram “ambientes de aprendizagem abertos e que a atuação do aluno estava na vanguarda de suas práticas”. Alguns participantes relacionaram os espaços de aprendizagem da Amorim Lima à noção de ambientes de aprendizagem inovadores, bem conhecida no contexto educacional da Nova Zelândia/Aotearoa (Benade; Jackson, 2020; Carvalho *et al.*, 2020), onde há algumas instituições conhecidas pelo uso das metodologias ativas e ferramentas digitais na aprendizagem. Porém, ainda que as mudanças no espaço escolar sejam algo também em curso em seu país, as relações entre o espaço e a abertura para o diálogo na educação brasileira foi um tópico que ressurgiu nas reflexões ao longo do programa (Participante 7).

Nesse sentido, uma estratégia pedagógica que se destacou para os participantes do programa foram as “rodas de conversa”, nas quais os alunos brasileiros discutiam, com rodízio respeitoso da fala, acerca de questões escolares e sociais, evidenciando a influência do trabalho de Paulo Freire em algumas escolas brasileiras. Conforme discutido anteriormente, o autor enfatiza o diálogo e o protagonismo do aluno no processo pedagógico, muitas vezes por meio de debates que envolvem alunos sentados em um círculo (vide Figura 1, p. 9). Assim, um tema recorrente nos relatos dos estudantes foi a percepção da “natureza progressista da educação nas escolas públicas” visitadas (Participante 1). O Participante 4 observou que os alunos brasileiros discutiam “qualquer notícia local ou internacional” durante 30 minutos por dia. O Participante 6 refletiu sobre o alto nível de envolvimento durante essas discussões e como todos “eram apaixonados e também aceitavam as crenças e os valores de outros *ākonga* (alunos)”. O Participante 4 ressalta ter ficado “surpreso não apenas com a maneira como os alunos debatiam tópicos controversos e dis-

cordavam abertamente uns dos outros”, mas também com o fato de que os próprios professores também “incentivavam uma discussão aberta e não tentavam direcioná-los para uma única opinião”.

Outra contribuição do Participante 1 se referiu ao fato de ver os alunos em “total liberdade” e de que eles não só “têm a confiança de pensar por si mesmos, de ter voz e de serem ouvidos pelos adultos”, mas “também são livres para criar suas próprias expectativas e regras a serem seguidas na escola”. A visita à Escola Amorim Lima também surpreendeu os participantes pela relativa falta de tecnologias digitais nas salas de aula em contraste com a prevalência de tais dispositivos nas escolas da Nova Zelândia/Aotearoa. Os participantes observaram que os alunos dependiam principalmente de livros didáticos e compunham um “roteiro” abrangente que englobava o conteúdo de um ano inteiro. Isso contrastava com as experiências de aprendizagem baseadas em tecnologia digital comuns na Nova Zelândia/Aotearoa, onde quase todos os alunos têm acesso a dispositivos digitais e grande parte do trabalho depende de plataformas como o *Google Classroom*, considerado fundamental especialmente porque “as tecnologias digitais são agora um componente essencial do currículo renovado da Nova Zelândia” (Participante 2).

O Participante 5 disse que pretende incluir em sua prática docente o protagonismo estudantil e a abertura para discussões observadas. O Participante 3 destacou o desejo de criar um ambiente de aprendizagem onde os alunos falem mais e debates sejam incentivados. Muitas das reflexões incluíam perguntas sobre “como poderíamos trazer isso para nossas salas de aula [da Nova Zelândia/Aotearoa]?” (Participante 3) ou promessas de incorporar essa estratégia quando se tornar professor, como disse o Participante 4. Da mesma forma, o Participante 9 levantou o questionamento de que se as características do povo brasileiro acabaram favorecendo essa prática das crianças “expressarem suas opiniões pessoais nas

escolas”, acrescentando que isso era “algo que eu gostaria de traduzir na Nova Zelândia”.

As reflexões sobre as rodas de conversa ressurgiram na visita à Escola de Aplicação da FEUSP, quando problemas técnicos forçaram os participantes a reformular rapidamente suas atividades de aula. Em vez de ficarem desanimados, mudaram os planos originais e reuniram seus grupos de alunos em um círculo, no qual foram realizadas discussões significativas sobre as temáticas previstas para a aula e, ao fazerem isso, “utilizaram a pedagogia brasileira de roda de conversa” (Participante 2). De modo geral, havia a sensação de que as visitas a escolas, universidades e o contato informal com brasileiros haviam “expandido seu repertório pedagógico para levar para a sala de aula” com “muitas ideias e estratégias novas que quero experimentar” (Participante 10).

5.2. Educação, formação docente e transformação social

Nas visitas à USP e UNIFESP, estudantes neozelandeses e brasileiros discutiram a formação de professores e refletiram sobre os prós e contras dos sistemas educacionais de ambos os países. Os licenciandos da Nova Zelândia, por exemplo, acharam interessantes as discussões sobre as experiências de estágio que os colegas brasileiros tinham na UNIFESP. Como parte de suas atividades de estágio dessa instituição, eles devem propor uma mudança para a escola anfitriã com base em suas observações, a fim de que ela seja implementada, tal como destaca o Participante 2. Isso foi percebido como um forte contraste com o modelo de estágio em vigor na Nova Zelândia/Aotearoa, “onde se espera que se observe, mas não que se critique” (Participante 3).

Após a visita à UNIFESP, os participantes pareceram perceber que o curso intensivo de um ano para formação de professores era apressado e inautêntico, pois não oferecia tempo suficiente para abordar as “questões reais” que precisam ser mudadas na educação de Nova Zelândia/Aotearoa (Participante 2).

Essas discussões abertas com os estudantes brasileiros ajudaram os participantes a refletir criticamente sobre as suas próprias experiências de aprendizagem, levando-os a identificar as incoerências e as incompatibilidades existentes no projeto de formação do seu curso (Carvalho; Yeoman, 2018). Um exemplo disso é o contraste entre a defesa do ensino centrado no aluno, em que a reflexão crítica é incentivada na educação da Nova Zelândia/Aotearoa, e as suas próprias experiências práticas como licenciandos, considerando que seu curso “é muito intensivo e se dá num curto espaço de tempo”. A esse respeito, o Participante 7 observa que talvez “não possa ser centrado no aluno para nós, pois nem sempre podemos discutir as nossas experiências”.

Outra observação sobre as diferenças entre os dois países foi feita pelo Participante 1 que notou uma diferença significativa entre os alunos das escolas públicas brasileiras, especialmente as visitadas na cidade de São Paulo, e o que normalmente é observado na Nova Zelândia/Aotearoa com relação ao nível de “autonomia e conhecimento social”. Entre os participantes, havia uma sensação de que os alunos brasileiros tinham autonomia para expressar suas opiniões e críticas e eram incentivados a refletir, em contraste com as crianças neozelandesas que, segundo o Participante 2, sempre “estão em seus telefones e mais preocupadas com o que está acontecendo nas redes sociais”. No entanto, esse participante também viu conexões com os objetivos e aspirações do Currículo da Nova Zelândia de desenvolver competências essenciais ao longo da vida, em que os alunos precisam “viver e aprender hoje e no futuro” (Ministry, 2007)¹². Para o Participante 2, eles puderam ver no Brasil como desenvolver uma prática voltada para o “protagonismo estudantil e autonomia de aprendizagem”, tal como é preconizado nas diretrizes curriculares de seu país. Outro fato que chamou a sua atenção foi

o grupo ser guiado na Escola Amorim Lima pelos próprios alunos, em vez dos gestores ou professores.

A visita às escolas indígenas mencionadas anteriormente, as quais se situam em uma terra ancestral *Guarani Mbyá* (Figuras 4 e 5), também gerou reflexões sobre educação e a necessidade de transformação social. Durante a visita, mediada pelos educadores indígenas, eles tiveram informações sobre os desafios que a comunidade enfrentava para manter suas terras, alimentar os alunos e a família, além de preservar o próprio idioma e cultura. Isso desencadeou críticas aos complexos efeitos dos legados coloniais e ao impacto das diferenças na distribuição da riqueza material no mundo, sem desconsiderar que, em locais de profunda pobreza (Canclini, 2005), é possível encontrar riquezas intangíveis em termos de relações e identidade. As Figuras 4 e 5 capturam os recursos materiais no entorno de ambas as escolas. Apesar de reconhecer que a comunidade “não era rica em termos de dinheiro”, o Participante 6 viu abundância no conhecimento e na cultura, o que lhe deu uma “nova perspectiva sobre o ensino e o sistema educacional”. De forma semelhante, o Participante 8 observou que, embora “essas famílias parecessem muito desprivilegiadas” do ponto de vista de um neozelandês de classe média, “havia muita felicidade em seu espaço”. O Participante 8 falou sobre o fato de ter ficado destroçado e “incrivelmente emocionado”, com o nível de pobreza do grupo indígena, “escondendo-se no canto da sala de aula por não conter o choro”, mas, também, comentou sobre como eles “perceberam que são muito ricos em sua identidade cultural e incrivelmente felizes com sua vida” (Participante 8). Apesar de reconhecer que “a *mana*¹³ e a atitude de toda a comunidade eram incríveis de se ver”, o Participante 9 comentou que “foi de partir o coração ver as condições de vida dessa comunidade”.

12 Para maiores informações, consulte <https://nzcurriculum.tki.org.nz/Key-competencies>. Acesso em 19 de janeiro de 2025.

13 *Mana* é uma palavra que para os *Māoris* pode ser traduzida como a combinação de presença, carisma, prestígio, honra e poder espiritual.

Figura 4 - Foto da área interna da escola indígena Guarani EEI Djekupe Amba Arandy



Fonte: arquivo dos autores, 2023.

Figura 5 - Área externa da escola indígena Guarani — Centro de Educação e Cultura Indígena (CECI)



Fonte: arquivo dos autores, 2023.

5.3. Educação inclusiva e diferentes olhares para o passado colonial

A visita ao Museu do Ipiranga gerou reflexões sobre política, educação e a descolonização no Brasil e na Nova Zelândia/Aotearoa. Isso incluiu perguntas sobre como os participantes (em sua maioria descendentes de europeus)

estavam “ensinando *ākonga* [alunos] *Māori* da maneira que nós aprendemos e não como eles aprendem melhor” e a necessidade de adequar seu “ensino considerando a maneira de aprender de cada aluno” (Participante 4). Na Nova Zelândia/Aotearoa, uma única palavra *Māori* - *ako* - abrange os conceitos de aprendizagem

e ensino, de modo que ambos os processos são indissociáveis e, portanto, o conhecimento e as novas compreensões ocorrem por meio da aprendizagem e do ensino, simultaneamente (MacFarlane, 2015; Napan; Connor; Toki, 2020). Sem dúvida, as experiências dos participantes no Brasil reforçaram os princípios *Māori* de *ako* na educação, sendo o aprendizado um processo dinâmico e bidirecional, no qual professores e alunos contribuem igualmente com suas ideias e percepções para enriquecer a jornada de aprendizado. Tais sentimentos foram expressos na reflexão do Participante 1 sobre a necessidade de garantir que “os jovens (estejam) sendo educados sobre outras culturas e sobre a história política de uma sociedade, de modo que se gere mais empatia para aceitar as diferenças”.

No museu, os licenciandos ficaram impressionados com a forma como as exposições multimídia criaram contrapontos às narrativas racistas retratadas nas pinturas e esculturas originais (Fig. 6). Os participantes exaltaram a proposta de manter as obras expostas, mas com informações que incentivem o debate sobre sua função na sociedade colonial. Inspirado pela posição política deste museu e refletindo

sobre a história da Nova Zelândia/Aotearoa, um licenciando enfatizou a necessidade de a educação abordar e confrontar a forma como os *Māoris* foram tratados ao invés de “se envergonhar e se omitir como nação” acerca dos impactos contínuos disso para os povos indígenas atualmente (Participante 1).

O questionamento sobre as diversas perspectivas da história e seu vínculo com as estruturas de poder é essencial para entender as relações entre colonizadores e povos indígenas na Nova Zelândia/Aotearoa. O Participante 7 ficou particularmente surpreso com “a maneira como os aspectos negativos da história brasileira foram exibidos e comentados” ao invés de serem “escondidos ou não mencionados”. Para ele, isso seria “algo em que a Nova Zelândia poderia melhorar, especialmente no que diz respeito à responsabilidade em torno do *Te Tiriti*”. Tal como foi dito anteriormente, *Te Tiriti*, também conhecido como *Tratado de Waitangi*, diz respeito ao acordo elaborado entre representantes da Coroa Britânica e *Māori iwi e hapū* em 1840 (New Zealand, 2024) que é fundamental para se compreender a história do país e a sua constituição.

Figura 6 - Detalhe da exibição multimídia



Fonte: arquivo dos autores, 2023. Detalhe de exibição multimídia com uma contranarrativa contemporânea da icônica pintura a óleo de Pedro Américo de 1888 “Independência ou Morte!”, comemorando a independência oficial do Brasil em 1822.

Além da forma como os equipamentos culturais no Brasil têm tratado o seu passado colonial, outra abordagem que chamou a atenção dos participantes neozelandeses foi a preocupação com a inclusão de diferentes maneiras e não só nos locais de ensino. No Instituto Butantã, por exemplo, havia uma mistura de representações visuais, modelos e explicações escritas, todas acompanhadas de traduções para o inglês, evidenciando tal preocupação. Para os licenciandos, isso buscava atender a uma gama diversificada de alunos, proporcionando flexibilidade no acesso às informações “por meio de representações visuais, auditivas e cinestésicas” (Participante 2). Eles também notaram que o Museu do Ipiranga tinha “uma solução brilhante para que os cegos pudessem ver as pinturas; eles tinham uma gravura em

mármore da pintura com uma explicação em braile” (Participante 4).

O Participante 2 destacou que as experiências de aprendizado colaborativo no Museu de Microbiologia estão alinhadas às diretrizes do ensino neozelandês no documento *Tapasā*¹⁴. Esse documento enfatiza, por exemplo, a importância de usar o trabalho em grupo com esses alunos pelo fato de eles, por questões culturais, preferirem esse tipo de atividade. O Participante 5 chamou a atenção para os “banheiros unissex e a valorização da diversidade” numa das escolas visitadas. Além dos “banheiros unissex e as representações LGBTQIA+” ao redor das paredes da escola, o Participante 7 também considerou relevante a existência de “classes heterogêneas e inclusivas”, nas quais se busca assegurar o ensino de todas as classes, etnias, habilidades e identidades com os (Figura 7).

Figura 7 - Detalhe da miniatura tátil e do display em braile com uma explicação sobre a icônica pintura a óleo de Pedro Américo de 1888 - narrativas multimídia de apoio colocam em primeiro plano uma abordagem inclusiva do aprendizado no museu para visitantes com deficiência visual



Fonte: arquivo dos autores, 2023.

14 *Tapasā: estrutura de competência cultural para professores de alunos do Pacífico* (em tradução livre) consiste em um documento produzido pelo Ministério da Educação da Nova Zelândia, que tem como intuito fornecer uma perspectiva do aluno do Pacífico aos docentes acerca dos processos de aprendizagem dos alunos do Pacífico. *Tapasā* é um termo samoano, que pode ser traduzido livremente como uma bússola de navegação. Ver Referências: New Zealand [Government], c2025.

A partir das experiências vividas pelos licenciandos durante três semanas, São Paulo foi retratada como um espaço simultaneamente verdadeiro e surreal, hospitaleiro e hostil, funcional e falho, moderno e antiquado, digital e analógico. Em suas reflexões, os licenciandos evidenciam tentativas de dar sentido a essa paisagem multidimensional, que parecia sempre resistir a categorizações rígidas ou estereotipadas (Canclini, 2005). Interpretar esse hibridismo ambivalente pode ser a única forma de entender como uma sociedade desigual constrói escolas democráticas (Freire, 1974). Como a pobreza severa pode coabitar

com a generosidade abundante? Como as altas taxas de criminalidade podem ser acompanhadas de atos extremos de bondade? Como os professores podem se sentir energizados enquanto trabalham até às 23 horas? Como uma pessoa LGBTQIA+ pode se sentir mais segura em terras estrangeiras, de tradição católica, do que em uma nação anglo-saxônica considerada desenvolvida? Como a tecnologia digital pode parecer perfeita, funcionando muitas vezes mais rápido do que na Nova Zelândia/Aotearoa, mesmo sendo alimentada por um sistema de cabos elétricos tão caótico (Figura 8)?

Figura 8 - Foto mostrando a precariedade e o perigo dos postes elétricos – porém funcionais – em São Paulo.



Fonte: arquivo dos autores, 2023. Foto tirada pelos participantes durante a Parada do Orgulho Gay de São Paulo.

6. Considerações finais

Este artigo explorou as experiências de aprendizagem relatadas por um grupo de licenciandos da Nova Zelândia concernentes à viagem

ao Brasil para conhecer as escolas do sistema educacional e instituições culturais da cidade de São Paulo. Ao longo desta jornada de

formação, os licenciandos se depararam com muitas disparidades e desigualdades, vendo e vivenciando o hibridismo como uma mistura de diversos elementos materiais e imateriais que, juntos, vêm produzindo novas formas de viver em cidades cheias de contrastes e contradições. Para se compreender as relações emaranhadas entre o social, o espacial, o digital e o presencial na educação (Lamb *et al.*, 2022), utilizou-se aqui a noção de hibridismo cultural, de Canclini (2005), a partir da qual tornou possível entender os paradoxos que marcam as grandes cidades da América Latina e, assim, ajudar a responder as principais questões que surgiram ao longo das três semanas de estadia em São Paulo. Como as pessoas aprendem a navegar em espaços de aprendizagem pós-digitais em uma cidade etnicamente mista, mas historicamente racista, economicamente próspera, mas assolada pela pobreza, culturalmente acolhedora, mas com altas taxas de criminalidade, dentro das estruturas sociotécnicas de uma cidade como São Paulo?

Tais questões fizeram o espaço de aprendizagem do programa ser visto como um conjunto de elementos articulados a variáveis humanas e não humanas, evidenciando a influência de interconexões entre o digital, o material, o biológico e o social (Jandrić *et al.*, 2018). O programa foi concebido para proporcionar experiências interculturais ricas, promovendo novas percepções sobre paisagens, ideias e pessoas. O digital apoiou e desafiou os licenciandos, ajudando-os a capturar imagens, reflexões e navegar no novo cenário. É importante ressaltar que, ao mesmo tempo em que estabeleciam novas conexões com o Brasil e com os brasileiros, os participantes também tinham que acompanhar as palestras e as aulas de seu curso na Nova Zelândia, com o debate das questões próprias de seu país. Como resultado, tiveram a oportunidade de experimentar, ao mesmo tempo, processos de ensino presencial - em salas de aula físicas - e em ambientes de aprendizagem *on-line* (MacKenzie *et al.*, 2021), num programa de forma-

ção além das fronteiras nacionais, permeado por expectativas culturais e cívicas de várias camadas e sentimentos de pertencimento.

Por essa razão, os licenciandos constantemente comparavam suas experiências formativas na Nova Zelândia/Aotearoa com o que vivenciavam no Brasil. Isso ficou evidente em muitas reflexões, nas quais se destacou o significado que as “rodas de conversa” passaram a ter. Apresentada como uma abordagem pedagógica numa das visitas às escolas, essa estratégia passou a ser um tema recorrente entre eles e foi objeto de boa parte das reflexões feitas nos diários de bordo. Isso porque essa estratégia pedagógica o diálogo, o questionamento e o envolvimento dos alunos na solução colaborativa de problemas, em vez de uma pedagogia tradicional de ensino de cima para baixo, enfatiza a dimensão política da educação (desde a gestão interna da escola até os conflitos globais), o que, por sua vez, levou os licenciandos a (re)pensar sobre o papel dos sistemas educacionais.

Essas discussões não hierárquicas, abertas e, muitas vezes, de cunho político, ajudaram os licenciandos a traçar conexões entre as dimensões sociais, políticas e econômicas da educação e a compartilhar abertamente suas percepções sobre as condições e contradições que parecem influenciar a educação nos contextos sociopolíticos da Nova Zelândia/Aotearoa e do Brasil. Dessa forma, os licenciandos não só tiveram acesso à noção de “círculo de cultura” na obra de Paulo Freire (1974), mas também experimentaram na prática seu impacto no cenário educacional brasileiro. Com isso, foi possível entender questões mais profundas relativas à educação como um direito universal e vinculada a processos políticos e, assim, começaram a questionar seu papel como professores para a construção crítica de sociedades justas e democráticas (Roberts, 2017).

Tais reflexões sugerem que, no decorrer da estadia em São Paulo, os estudantes foram desenvolvendo o que se pode chamar de competência intercultural (Byram e Feng, 2006), ao

utilizar valores e crenças da cultura brasileira para examinar criticamente o seu país. O desenvolvimento intercultural requer reflexividade (Bennett, 2008) e isto foi observado em várias postagens, nas quais os participantes pareciam reconhecer e desafiar algumas das suas próprias normas e preconceitos à medida que se envolviam com contextos culturais novos e diversos. Desse modo, foi possível considerar novas perspectivas, observar e experimentar como a atividade de aprendizagem se desenrola num contexto cultural diferente, ao mesmo tempo em que partilharam os seus próprios pontos de vista e questionaram elementos das suas experiências de formação tanto como alunos como futuros professores. Ao fazê-lo, os licenciandos envolveram-se ativamente no que poderia ser considerado uma versão pós-digital das rodas de conversa, tidas por eles como um aspecto inovador nas práticas educativas presenciadas nas escolas e instituições de ensino não-formal visitadas durante a sua estadia em São Paulo.

Entender que os vínculos entre educação e aspectos socioeconômicos e políticos é crucial para combater as desigualdades na sociedade em geral, mas também é importante proporcionar uma atmosfera de convívio, nas quais tal debate possa acontecer. Os licenciandos da Nova Zelândia pareciam reconhecer o potencial das “rodas de conversa” não apenas como um espaço para os alunos interagirem de forma criativa e autônoma (Illich, 1973), mas também como uma estratégia pedagógica fecunda que poderiam adotar em seus países. Dessa forma, os licenciandos não estavam apenas aprendendo estratégias para ensinar as gerações futuras, mas também estavam desenvolvendo a capacidade de apreender as complexidades dos sistemas educacionais e suas relações com condicionantes socioeconômicos e políticos.

REFERÊNCIAS

- AMBROGI, I. H.; BETTINI, L. H. P.; SCHWARTZ, R. M. P. B. A concepção arquitetônica do Centro de Educação Unificado (CEU) Butantã impulsionando processos de apropriação e práticas de inclusão social. **Dialogia**, [S. l.], n. 43, p. e22880, 2023. DOI: [10.5585/43.2023.22880](https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/22880). Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/22880>. Acesso em: 20 jan. 2025.
- BALL, J.; SAVIN-BADEN, M. Postdigital learning for a changing higher education. **Postdigital Science and Education**, [S. l.], n. 4, p. 753–771, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s42438-022-00307-2>. Acesso em: 20 jan. 2025.
- BENADE, L.; JACKSON, M. (ed.). **Design, education and pedagogy**. New York: Routledge, 2020.
- BENNET, J. M. On Becoming a Global Soul: A Path to Engagement During Study Abroad. In: SAVICKI, V. (ed.). **Developing Intercultural Competence and Transformation**. Reino Unido: Routledge, 2008.
- BYRAM, M.; FENG, A. (ed.). **Living and Studying Abroad: Research and Practice**. Reino Unido: Multilingual Matters Limited, 2006.
- BOA SORTE, P.; VICENTINI, C. Educating for social justice for a post-digital era. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 16, n. 39, p. 199–216, jan./jun. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v16i39.6374>. Acesso em: 20 jan. 2025.
- BRAUN, V.; CLARKE, V. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative Research in Psychology**, Philadelphia, v. 3, n. 2, p. 77–101, 2008. DOI: <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>. Disponível em: [S. l.], <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1191/1478088706qp063oa>. Acesso em: 20 jan. 2025.
- CANCLINI, N. G. **Hybrid cultures: strategies for entering and leaving modernity**. Minneapolis: University of Minnesota Press, 2005.
- COECKELBERGH, M. Artificial Intelligence, Responsibility Attribution, and a Relational Justification of Explainability. **Sci Eng Ethics** 26, 2051–2068 (2020).
- CARVALHO, L.; NICHOLSON, T.; YEOMAN, P.; THIBAUT, P. Space matters: framing the New Zealand learning landscape. **Learning Environments Research**, [S. l.], v. 23, p. 307–329, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10984-020-09311-4>. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10984-020-09311-4>. Acesso em: 20 jan. 2025.
- CARVALHO, L.; YEOMAN, P. Framing learning

- entanglement in innovative learning spaces: connecting theory, design, and practice. **British Educational Research Journal**, [S.l.], v. 44, n. 6, p. 1120–1137, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1002/berj.3483>. Disponível em: <https://bera-journals.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/berj.3483>. Acesso em: 20 jan. 2025.
- CARVALHO, L.; YEOMAN, P. Postdigital learning design. In: JANDRIĆ, P. (ed.). **Encyclopedia of postdigital science and education**. Cham: Springer, 2023.
- CZERNIEWICZ, L. *et al.* A wake-up call: equity, inequality and Covid-19 emergency remote teaching and learning. **Postdigital Science and Education**, [S.l.], v. 2, p. 946–967, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s42438-020-00187-4>. Acesso em: 20 jan. 2025.
- DENZIN, N.; LINCOLN, Y. **The SAGE handbook of qualitative research**. 5th ed. [Thousand Oaks]: Sage Publications, 2017.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.
- FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- GADOTTI, M. Adult education as a human right: the Latin American context and the ecopedagogic perspective. **International Review of Education**, [S.l.], v. 57, p. 9–25, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s11159-011-9205-0>. Acesso em: 20 jan. 2025.
- HAYES, S. Postdigital ecopedagogies of attainment and progress. In: JANDRIĆ, P.; FORD, D. R. (ed.). **Postdigital ecopedagogies: genealogies, contradictions, and possible futures**. Springer International Publishing, 2022. p. 25–42.
- ILLICH, I. **Deschooling society**. [Harmondsworth]: Penguin, 1973.
- INSTITUTO BUTANTÃ. Science Park. 2023. Disponível em: <https://en.butantan.gov.br/science-park.php>. Acesso em: 13 dez. 2023.
- JANDRIĆ, P. Postdigital. In: JANDRIĆ, P. (ed.). **Encyclopedia of postdigital science and education**. Cham: Springer, 2023.
- JANDRIĆ, P.; KNOX, J.; BESLEY, T.; RYBERG, T.; SUORANTA, J.; HAYES, S. Postdigital science and education. **Educational Philosophy and Theory**, [S.l.], v. 50, n. 10, p. 893–899, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/00131857.2018.1454000>. Acesso em: 20 jan. 2025.
- KNOX, J. What does the ‘postdigital’ mean for education? Three critical perspectives on the digital, with implications for educational research and practice. **Postdigital Science and Education**, [S.l.], v. 1, n. 2, p. 357–370, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s42438-019-00045-y>. Acesso em: 20 jan. 2025.
- LAMB, J.; CARVALHO, L.; GALLAGHER, M.; KNOX, J. The postdigital learning spaces of higher education. **Postdigital Science and Education**, [S.l.], v. 4, n. 1, p. 1–12, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s42438-021-00279-9>. Acesso em: 20 jan. 2025.
- MACFARLANE, A. H. Restlessness, resoluteness and reason: looking back at 50 years of Māori education. **New Zealand Journal of Educational Studies**, [S.l.], v. 50, p. 177–193, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1007/s40841-015-0023-y>. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s40841-015-0023-y>. Acesso em: 20 jan. 2025.
- MACKENZIE, A. *et al.* Dissolving the dichotomies between online and campus-based teaching: a collective response to The Manifesto for Teaching Online (Bayne *et al.* 2020). **Postdigital Science and Education**, [S.l.], v. 4, n. 2, p. 271–329, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1007/s42438-021-00259-z>. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s42438-021-00259-z>. Acesso em: 20 jan. 2025.
- MESQUITA, S.; PISCHETOLA, M. Os sentidos da escola na cultura digital: possibilidades de mutações. In: GONÇALVES, L.; VILAÇA, M. L. (orgs.). **Cultura digital, educação e formação de professores**, São Paulo: Pontocom, 2022, p.33-57.
- MINISTRY OF EDUCATION. **The New Zealand Curriculum**. Wellington: Learning Media Limited, 2007.
- MISIASZEK, W. Ecopedagogy: teaching critical literacies of ‘development’, ‘sustainability’, and ‘sustainable development’. **Teaching in Higher Education**, [S.l.], v. 25, n. 5, p. 615–632, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1080/13562517.2019.1586668>. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1541344619858978>. Acesso em: 20 jan. 2025.
- NAPAN, K.; CONNOR, H.; TOKI, L. Cultural pedagogy and transformative learning: reflections on teaching in a Māori environment in Aotearoa/New Zealand. **Journal of Transformative Education**, [S.l.], v. 18, n. 1, p. 59–77, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1177/1541344619858978>.

Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1541344619858978>. Acesso em: 20 jan. 2025.

ROBERTS, P. Paulo Freire. In: **Oxford Research Encyclopedia of Education**. Oxford: Oxford University Press, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.10>. Disponível em: <https://oxfordre.com/education/display/10.1093/acrefore/9780190264093.001.0001/acrefore-9780190264093-e-10>. Acesso em: 20 jan. 2025.

NEW ZEALAND [GOVERNMENT]. Te Tiriti o Waitangi: The Treaty of Waitangi. In: **Archives New Zealand**. Wellington: New Zealand [Government], [2024]. Disponível em: <https://www.archives.govt.nz/discover-our-stories/the-treaty-of-waitangi>. Acesso em: 13 dez. 2023.

NEW ZEALAND [GOVERNMENT]. Teaching Council of Aotearoa New Zealand. **Tapasā**: cultural competency framework for teachers of Pacific learners. Wellington: New Zealand [Government], c2025. Disponível em: <https://teachingcouncil.nz/resource-centre/tapasa/#overview>. Acesso em: 19 jan. 2025.

TERÄS, M.; SUORANTA, J.; TERÄS, H.; CHURCHER, M. Post-Covid-19 education and education technology 'solutionism': a seller's market. **Postdigital Science and Education**, [S.l.], v. 2, n. 3, p. 863–878, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s42438-020-00164-x>. Acesso em: 20 jan. 2025.

Recebido em: 23/01/2025
Aprovado em: 22/05/2025



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.