

Educação: Entre Teoria e Prática

Volume IV

Lucas Rodrigues Oliveira
Rosalina E. Lustosa Zuffo
Bruno Rodrigues de Oliveira
Organizadores



Pantanal Editora

2024



Lucas Rodrigues Oliveira
Rosalina Eufrausino Lustosa Zuffo
Bruno Rodrigues de Oliveira
Organizadores

Educação: Entre Teoria e Prática

Volume IV



Pantanal Editora

2024

Copyright© Pantanal Editora

Editor Chefe: Dr. Alan Mario Zuffo

Editores Executivos: Dr. Jorge González Aguilera e Dr. Bruno Rodrigues de Oliveira

Diagramação: A editora. **Diagramação e Arte:** A editora. **Imagens de capa e contracapa:** Canva.com. **Revisão:** O(s) autor(es), organizador(es) e a editora.

Conselho Editorial

Grau acadêmico e Nome

Prof. Dr. Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos
Profª. MSc. Adriana Flávia Neu
Profª. Dra. Allys Ferrer Dubois
Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior
Profª. MSc. Aris Verdecia Peña
Profª. Arisleidis Chapman Verdecia
Prof. Dr. Arinaldo Pereira da Silva
Prof. Dr. Bruno Gomes de Araújo
Prof. Dr. Caio Cesar Enside de Abreu
Prof. Dr. Carlos Nick
Prof. Dr. Claudio Silveira Maia
Prof. Dr. Cleberton Correia Santos
Prof. Dr. Cristiano Pereira da Silva
Profª. Ma. Dayse Rodrigues dos Santos
Prof. MSc. David Chacon Alvarez
Prof. Dr. Denis Silva Nogueira
Profª. Dra. Denise Silva Nogueira
Profª. Dra. Dennyura Oliveira Galvão
Prof. Dr. Elias Rocha Gonçalves
Prof. Me. Ernane Rosa Martins
Prof. Dr. Fábio Steiner
Prof. Dr. Fabiano dos Santos Souza
Prof. Dr. Gabriel Andres Tafur Gomez
Prof. Dr. Hebert Hernán Soto Gonzáles
Prof. Dr. Hudson do Vale de Oliveira
Prof. MSc. Javier Revilla Armesto
Prof. MSc. João Camilo Sevilla
Prof. Dr. José Luis Soto Gonzales
Prof. Dr. Julio Cezar Uzinski
Prof. MSc. Lucas R. Oliveira
Prof. Dr. Luciano Façanha Marques
Profª. Dra. Keyla Christina Almeida Portela
Prof. Dr. Leandro Argentel-Martínez
Profª. MSc. Lidiene Jaqueline de Souza Costa Marchesan
Prof. Dr. Marco Aurélio Kistemann
Prof. MSc. Marcos Pisarski Júnior
Prof. Dr. Marcos Pereira dos Santos
Prof. Dr. Mario Rodrigo Esparza Mantilla
Profª. MSc. Mary Jose Almeida Pereira
Profª. MSc. Núbia Flávia Oliveira Mendes
Profª. MSc. Nila Luciana Vilhena Madureira
Profª. Dra. Patrícia Maurer
Profª. Dra. Queila Pahim da Silva
Prof. Dr. Rafael Chapman Auty
Prof. Dr. Rafael Felipe Ratke
Prof. Dr. Raphael Reis da Silva
Prof. Dr. Renato Jaqueto Goes
Prof. Dr. Ricardo Alves de Araújo (*In Memoriam*)
Profª. Dra. Sylvana Karla da Silva de Lemos Santos
Dr. Tayronne de Almeida Rodrigues
Prof. Dr. Wéverson Lima Fonseca
Prof. MSc. Wesclen Vilar Nogueira
Profª. Dra. Yilan Fung Boix
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme

Instituição

OAB/PB
Mun. Faxinal Soturno e Tupanciretã
UO (Cuba)
IF SUDESTE MG
Facultad de Medicina (Cuba)
ISCM (Cuba)
UFESSPA
UEA
UNEMAT
UFV
AJES
UFGD
UEMS
IFPA
UNICENTRO
IFMT
UFMG
URCA
ISEPAM-FAETEC
IFG
UEMS
UFF
(Colômbia)
UNAM (Peru)
IFRR
UCG (México)
Rede Municipal de Niterói (RJ)
UNMSM (Peru)
UFMT
SED Mato Grosso do Sul
UEMA
IFPR
Tec-NM (México)
Consultório em Santa Maria
UFJF
UEG
FAQ
UNAM (Peru)
SEDUC/PA
IFB
IFPA
UNIPAMPA
IFB
UO (Cuba)
UFMS
UFPI
UFG
UEMA
IFB
Sec. Mun. de Educação, Cultura e Tecnologia de Araripe
UFPI
FURG
UO (Cuba)
UFT

Conselho Técnico Científico
- Esp. Joacir Mário Zuffo Júnior
- Esp. Maurício Amormino Júnior
- Lda. Rosalina Eufrausino Lustosa Zuffo

Ficha Catalográfica

Catálogo na publicação
Elaborada por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

E24

Educação: entre teoria e prática - Volume IV / Organização de Lucas Rodrigues Oliveira, Rosalina Eufrausino Lustosa Zuffo, Bruno Rodrigues de Oliveira. – Nova Xavantina-MT: Pantanal, 2024. 62p. ; il.

Livro em PDF

ISBN 978-65-85756-44-0

DOI <https://doi.org/10.46420/9786585756440>

1. Educação. I. Oliveira, Lucas Rodrigues (Organizador). II. Zuffo, Rosalina Eufrausino Lustosa (Organizadora). III. Oliveira, Bruno Rodrigues de (Organizador). IV. Título.

CDD 370

Índice para catálogo sistemático

I. Educação



Nossos e-books são de acesso público e gratuito e seu download e compartilhamento são permitidos, mas solicitamos que sejam dados os devidos créditos à Pantanal Editora e também aos organizadores e autores. Entretanto, não é permitida a utilização dos e-books para fins comerciais, exceto com autorização expressa dos autores com a concordância da Pantanal Editora.

Pantanal Editora

Rua Abaete, 83, Sala B, Centro. CEP: 78690-000.
Nova Xavantina – Mato Grosso – Brasil.
Telefone (66) 99682-4165 (Whatsapp).
<https://www.editorapantanal.com.br>
contato@editorapantanal.com.br

Apresentação

Este e-book reúne uma coletânea de capítulos que exploram diferentes aspectos da educação, transitando entre a teoria e a prática. O volume IV apresenta uma variedade de temas e abordagens, com o objetivo de fomentar a reflexão crítica e o aprofundamento do debate sobre os desafios e as possibilidades da educação na contemporaneidade.

A seguir, apresentamos um resumo dos principais pontos abordados em cada capítulo:

Capítulo I: Educação, sociedade e o mundo multipolar: primeiras aproximações. O capítulo discute a relação entre educação e sociedade no contexto de um mundo multipolar, marcado pelo fim da hegemonia de potências econômicas tradicionais e pela ascensão de novas forças geopolíticas. O autor argumenta que a educação desempenha um papel crucial nesse cenário, atuando como um espaço de conservação e transformação social. A partir de uma perspectiva crítica, o capítulo explora como a educação pode contribuir para a construção de um mundo mais justo e equitativo, em que a pluralidade e a cooperação sejam valorizadas. Ele destaca ainda a importância do multilateralismo como um caminho para superar os desafios globais e promover o desenvolvimento sustentável, com ênfase na autodeterminação dos povos e no respeito à soberania de cada nação.

No **Capítulo II: A pesquisa narrativa articulada à democracia pluralista: perspectivas e possibilidades na educação**, os autores defendem a pesquisa narrativa como uma metodologia promissora para a investigação da educação. A pesquisa narrativa, fundamentada na teoria da experiência de John Dewey, propõe uma abordagem que valoriza a subjetividade humana e a ética relacional. Os autores argumentam que a pesquisa narrativa, ao se articular com a noção de democracia pluralista de Chantal Mouffe, pode contribuir para a construção de uma educação mais democrática e emancipatória. O capítulo apresenta o espaço tridimensional da pesquisa narrativa, composto pelas dimensões da temporalidade, do pessoal-social e do lugar, como um instrumento para a análise das narrativas.

O **Capítulo III: Escrito a giz... Entre desenhos, escritas e escuta porosa**, apresenta o projeto “Escrito a giz...”, desenvolvido por Ronaldo Luis Goulart Campello e Marta Bottini, que busca estimular a criação artístico-literária em sala de aula. O projeto, que se insere no campo das práticas pedagógicas menores, propõe atividades que valorizam a expressão individual e a subjetividade dos estudantes. Os autores argumentam que a arte, por meio do desenho, da escrita e da escuta sensível, pode contribuir para a construção de sentidos e para a transformação do cotidiano escolar. O capítulo explora a relação entre desenho e escrita como formas de expressão que se complementam e se potencializam, abrindo espaço para a emergência de processos de subjetivação singulares.

No **Capítulo IV: A qualidade do ensino médio nas escolas públicas de tempo integral: uma análise fenomenológica a partir de docentes**, utilizando a fenomenologia como metodologia, os autores buscam compreender como os professores vivenciam e significam a qualidade do ensino nesse contexto específico. O capítulo apresenta a hipótese de que a qualidade do ensino médio ofertado nessas escolas pode não atender aos parâmetros considerados aceitáveis pelos docentes. Os autores argumentam

que a ampliação do tempo de permanência na escola não garante, por si só, a melhoria da qualidade do ensino. É preciso que essa ampliação seja acompanhada de políticas públicas e de práticas pedagógicas que valorizem a formação integral dos estudantes e o desenvolvimento de suas potencialidades.

Por fim, no **Capítulo V: Metodologia Caso de Ensino: estratégia no ensino remoto**, os autores analisam uma metodologia como estratégia para o ensino remoto no contexto da pandemia de COVID-19. A partir de um estudo de caso realizado na Academia Seara/Flora, da Escola Germinare, os autores investigam como essa metodologia foi adaptada para o ensino remoto e como foi percebida pelos estudantes. Os autores argumentam que a metodologia Caso de Ensino, por se basear em desafios de negócios reais e por estimular a participação ativa dos alunos, pode ser uma ferramenta eficaz para o ensino remoto. O capítulo discute os paralelos entre a metodologia Caso de Ensino e as metodologias ativas, destacando a importância da prática, do dinamismo das aulas, da qualidade do desafio e do engajamento dos alunos para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem.

O e-book **Educação: Entre Teoria e Prática Volume IV** oferece uma rica contribuição para o debate sobre a educação na contemporaneidade. A diversidade de temas e abordagens presentes nos capítulos convida o leitor a uma reflexão crítica sobre os desafios e as possibilidades da educação em um mundo em constante transformação. As discussões propostas neste volume são relevantes para professores, pesquisadores, gestores e demais profissionais da educação que buscam construir uma educação mais justa, democrática e emancipatória.

Os editores esperam que este e-book possa inspirar novas pesquisas e práticas pedagógicas inovadoras, contribuindo para a construção de uma educação de qualidade para todos.

Os organizadores


Sumário

Apresentação	4
Capítulo I	7
Educação, sociedade e o mundo multipolar: primeiras aproximações	7
Capítulo II	15
A pesquisa narrativa articulada a democracia pluralista: perspectivas e possibilidades na educação	15
Capítulo III	26
Escrito a giz... Entre desenhos, escritas e escuta porosa	26
Capítulo IV	33
A qualidade do ensino médio nas escolas públicas de tempo integral: uma análise fenomenológica a partir de docentes	33
Capítulo V	44
Metodologia Caso de Ensino: estratégia no ensino remoto	44
Índice Remissivo	61
Sobre os organizadores	62

Educação, sociedade e o mundo multipolar: primeiras aproximações

Recebido em: 06/09/2024

Aceito em: 17/09/2024

 10.46420/9786585756440cap1

Oscar Edgardo N. Escobar 

INTRODUÇÃO

Toda tentativa de superar os limites de um estágio historicamente determinado do capitalismo – nos parâmetros estruturais necessariamente orientados-para-a-expansão e propenso-à-crise do sistema do capital – está destinado mais cedo ou mais tarde ao fracasso. Mészáros (*A montanha que devemos conquistar*).

Nada mais indicado para recordar que sob as condições do aprofundamento da crise estrutural do sistema econômico ocidental, está cada vez mais evidente e mais perigoso para as sociedades como um todo. Ao mesmo tempo, vemos uma nova configuração de forças econômicas emergirem como alternativa real diante o velho modelo econômico ocidental e europeu, outrora dominante. A literatura mais progressista já observava que o sistema capitalista é uma relação social incorrigível. Eis aqui uma afirmação que nos ajuda a compreender a sua lógica, pois, ao longo do tempo transformou-se numa relação que produz a negação da humanização dos seres sociais, outrora, apresentava-se contrário daquilo que é hoje. O sistema social vigente atual de mercado privilegia toda a condição humana à sua subordinação. Mais como chegamos até este ponto, que circunstâncias históricas nos levaram a este momento crítico da sociedade?

Do ponto de vista histórico, sua contextualização esta referendada com o processo da colonização e da industrialização em forma progressiva e o declínio do mundo feudal, em termos de temporalidade, este processo se inicia no último terço do século quatorze, neste período abre- um novo processo econômico e político que permitirá inaugurar formas inéditas do trabalho social e o aparecimento de uma classe vinda dos burgos e do comércio, esta colocará em xeque todas as antigas formas de vida e de sociabilidade, como escrevia assertivamente o economista e político inglês Beaud (1981: 23), “ Quem poderia então imaginar que se preparava a dominação do mundo por um novo Deus: o capital?. Se considerarmos as diferenças históricas, essa afirmação confere um admirável assertórico aos nossos dias.

A discussão e o debate na esfera política, econômica e social é fundamental para compreender o papel que a educação tem na sociedade vigente. Sabe-se que o campo educacional teve e têm uma função

fundamental para o desenvolvimento da sociabilidade ou das mudanças que se operam na realidade social. Portanto, estudar o contexto econômico de uma determinada época pode dar pistas para entender e interpretar o campo educacional. Ele representou e representa, ademais, um processo vivo e dinâmico das múltiplas realidades na qual é parte e também definidora de espaços sociais vividos pelas relações mais amplas da sociedade que o produz e o torna possível, porém, qual é seu papel fundamental na sociedade atual? Assim, pretende-se com este trabalho compreender seu papel mais essencial. Este será nosso ponto de partida.

UM NOVO DEUS ENTRA NA HISTÓRIA HUMANA

A história nos possibilita entender que em dadas situações históricas, as contradições sociais entre as classes sociais, tendem a tornar-se mais complexas, mesmo que anteriormente tenham contribuído para o desenvolvimento social, estas podem passar a exercer um papel inverso e distinto daquele que desempenhavam outrora, dificultando o desenvolvimento das potencialidades humanas. Em tempos passados, por exemplo, o mundo simbólico da teologia nas sociedades primitivas foi a primeira forma de elevação dos conhecimentos místicos e fragmentários de explicação para a compreensão e interpretação de uma determinada realidade a nível simbólico; neste estágio de sociabilidade, o atendimento das necessidades básicas, econômicas e culturais representam eventos que são explicados por forças demiurgos, externas à condição humana; é uma concepção de mundo, ainda que intuitiva e sibilina. Foi a forma pela qual as sociedades tribais conseguiram generalizar em universalidade os conhecimentos empíricos obtidos na vivência e no aprendizado cotidiano. Essa pretérita generalização foi importante, milênios após, para a gênese do desenvolvimento do conhecimento na filosofia e a história, enquanto sistematização das experiências e saberes cotidianos em uma visão social de mundo também não mais mística e ininteligível.

Contudo, num momento histórico, esta visão teológica terminou por se transformar em um empecilho ao aditamento do ser humano. Não apenas porque, nas sociedades de classe, na maior parte das vezes, se transformou em justificativa do status quo; pois, ao projetar numa metafísica os poderes efetivos da sociabilidade humana, acima de tudo, ao fazer da história humana uma dádiva transcendental, possibilitando que os homens não tomassem consciência de serem eles os verdadeiros e únicos agentes da produção de seus próprios propósitos e fadário.

Ao ideologizar esse fato, necessária para a sociabilidade humana, a forma teológica de conhecimento dificultou que os indivíduos assumissem lucidamente o fato que eles eram a única fonte responsável pela sua história, que não havia nenhuma força extra-humana que os impedisse de esculpir o seu próprio caminho do modo como acharem mais justo e adequado. Com o desenvolvimento da ciência, da filosofia, da história, dos processos de conhecimento, etc., os povos passaram a contar com novos e melhores métodos para generalizar o conhecimento do singular em concepções de mundo e,

então o pensamento teológico se converte em um obstáculo à explicitação do gênero humano e do pensamento filosófico e científico.

Outra referência de como um modo de produção histórico e uma relação social, de impulsionadora do desenvolvimento humano, pode constituir-se em um obstáculo ao avanço da sociabilidade e das formas de trabalho humano, é o capital. Resulta inegável o seu papel, outrora, revolucionário e progressista, pois, ao romper os estreitos limites da sociedade medieval, ao possibilitar que as subjetividades humanas descobrissem e desenvolvessem a sua efetiva autonomia frente à totalidade social, ao revolucionar as forças produtivas num ritmo e numa intensidade sempre surpreendente. Todavia, esta nova relação social limitou-se a colocar novas classes, novas condições de arbitrariedade, novas forças e lutas, no lugar das anteriores, todavia, no plano social passara-se a apropriar-se de forma privada do trabalho social ou gerado pela coletividade, etc.

Portanto, com o passar do tempo, com o encerramento do ciclo revolucionário burguês, o capital¹ passa, de modo cada vez, mas intenso, a conter o desenvolvimento da sociabilidade humana em todas as dimensões da vida cotidiana, seja na cultura, política, na economia, principalmente, na própria produção de conhecimento, esta passa a constituir-se numa pseudociência, enfim, a um declínio acentuado tanto no campo material quanto espiritual. Portanto, como observa acertadamente Mészáros (2007), de forma inequívoca diz:

Na fase ascendente de seu desenvolvimento o sistema de capital era imensamente dinâmico, em muitos aspectos, também positivo. Somente com o passar do tempo – que trouxe objetivamente consigo a intensificação dos antagonismos estruturais do sistema do capital – este se tornou uma força regressiva perigosa. Se, entretanto, a ordem reprodutiva vigente não tem senso de tempo histórica, como, aliás, se verifica hoje, não pode se quer perceber a diferença (Mészáros, 2007: 25).

É exatamente por essa razão que, sob a influência da classe dominante, o estágio atual de nosso tempo pressupõe um declínio acentuado e persistente nas próprias democracias, estas tornam-se frágeis e mergulham num estado latente de incerteza, de constantes indefinições sociais, econômicas e políticas. Os espaços educacionais não se encontram alheios às esferas desta realidade social.

Por conta disso, hoje em dia, surgem soluções espontâneas a todos os problemas e contradições, oferecem-nos soluções que passam exclusivamente na acomodação do capital, as soluções passam exclusivamente por essa forma de trabalho social, a própria sociedade, com uma mídia imensa que possui uma capacidade extraordinária de ²alheamento da realidade social, passa a legitimar que é possível uma transformação da condição humana plausível a nosso tempo.

¹ “No reino o capital, a educação é, ela mesma, uma mercadoria. Daí a crise do sistema público de ensino, pressionado pelas demandas do capital e pelo esmagamento dos cortes de recursos dos orçamentos públicos (...) Uma sociedade que impede a emancipação só pode transformar os espaços educacionais em shopping centers, funcionais à sua lógica do consumo e do lucro” (Mészáros: 2008: 16).

² “Nossos antepassados também foram embalados pelas mesmas ilusões e nossos descendentes não escaparão a tal influência, até que se chegue em séculos vindouros a uma maior conscientização do ser humano, a respeito da vida, do mundo e de si mesmo” (Velloso, 1984: 17).

Eis aqui uma contradição que cada vez se torna mais visível; a própria “globalização” e os governos neoliberais entraram num processo que chegou ao limite de seu desenvolvimento, também, vê-se entrever a configuração de um poder multipolar e não mais unipolar. Esta realidade é inédita na atualidade, a dominação hegemônica de determinadas potências econômicas chegou ao fim, este é um dado novo para a sociabilidade humana, certamente trará um equilíbrio entre os países, principalmente, para as “economias emergentes”. Nas palavras de Mészáros (2015) quando afirma que:

Toda tentativa de superar os limites de um estágio historicamente determinado do capitalismo – nos parâmetros estruturais necessariamente orientados-para-a-expansão e propensos à crise do sistema de capital – está destinada mais cedo ou mais tarde ao fracasso, independentemente de quanto sejam “avançados” ou “subdesenvolvidos” os países que tentarem fazê-lo. A ideia de que, uma vez que a relação de forças entre os países capitalistas e os pós-capitalistas tenha mudado em favor dos últimos, a via da humanidade para o socialismo será uma jornada tranquila é na melhor das hipóteses ingênua (Mészáros, 2015: 166).

Por conta disso, dentro da estrutura de classe, são utilizadas formas para minorar as contradições que nascem no interior do capital e dos interesses de classe. São essas circunstâncias que se deve submeter as expectativas esperançosas por uma sociedade sem os problemas atuais, a saber encontra-se um processo de transição em curso na qual, à sombra da penosa crise atual, vá emergindo a necessidade de uma integração verdadeiramente global dos intercâmbios produtivos da humanidade, esse movimento, distanciado de ocidente e das economias europeias, – a qual se pode entrever apenas um movimento constante e contínuo, o mundo multipolar ou multilateral³.

PRIMEIROS ÁDITOS

Por certo, as soluções aos múltiplos problemas da vida humana passam pelas ações coletivas, a história demonstra isso, e não por iniciativas privados ou movimentos espontâneos, nem muito menos por forças subjetivas ou anseios idealistas. Estas considerações não são novidade, permitem-nos apenas sob as circunstâncias atuais da crise estrutural do sistema, ver de que formas as sociedades estão enfrentando as temerárias formas de resolução e das contradições inerentes a esta relação econômica. A situação atual não é mais favorável a deslocar as contradições sem acelerar ao mesmo tempo os limites irremovíveis do próprio sistema. Em tempos pretéritos a capacidade do capital, regenerar-se ou superar suas crises cíclicas e conjunturais era relativamente amparada pela contínua auto expansão, este fenômeno já não é possível pela nova configuração do mundo multipolar⁴.

³ O multilateralismo é uma forma de organizar as relações humanas dentro de uma perspectiva de cooperação conjunta entre os países, está referendado através da ONU (Organização das Nações Unidas), em certa medida, é uma agenda positiva, pois, promove estratégias de ação na promoção do bem coletivo e na ordem do sistema internacional. Essa prática permite que os países atuem em conjunto em busca de propósitos comuns e permite cooperação entre os Estados membros. Entretanto, o mesmo foi transformado num unilateralismo pelas economias ocidentais e europeias. Assim está em marcha um novo multilateralismo.

⁴ A nível histórico, foi no período do término da segunda guerra mundial que os países que derrotaram as ofensivas fascistas e nazistas, sob a liderança dos países aliados, organizaram uma estrutura jurídico-institucional de âmbito global, com o objetivo de disciplinar as relações econômicas entre os Estados constituídos. Entretanto, no decorrer do tempo, o multilateralismo

Ao definir o progresso social a economia real e progressista declara que esta deve passar necessariamente, como uma relação inequívoca, pelo desenvolvimento das forças produtivas e a melhoria do nível de vida da população em geral, tanto na sua dimensão material quanto nos aspectos espirituais. Assim, não se pode menosprezar essa evidência histórica.

Embora a educação tenha a função de conservação da socialização dos saberes não se pode ignorar o fato de que toda educação, em particular a educação escolar, supõe sempre seleção no interior da cultura e uma reestruturação dos conteúdos destinados a satisfazer certos interesses sociais, em muitas circunstâncias eles aparecem velados e justificados socialmente; assim, a escola é um espaço político também que possibilita a criação de uma visão social de mundo que pode definir que tipo de sociedade está o coletivo querendo construir ou transformar. Chauí (2001) afirma que no atual contexto, a produção de conhecimento e a organização social deve ser melhor entendida, pois:

Precisaríamos começar compreendendo que a democracia não é forma de um regime político, mas uma forma de existência social. Compreendida sob esse ângulo, ela nos permitiria perceber que o poder não se restringe à esfera do Estado, mas se encontra espalhada pelo interior de toda a sociedade civil sob a forma da exploração econômica e da dominação social veiculada pelas instituições, pela divisão social do trabalho, pela separação entre proprietários e produtores, dirigentes e executantes. A democracia, entendida como democracia social e política, também nos permitiria perceber como as divisões sociais operam no sentido de privatizar cada vez mais a existência social, reduzindo progressivamente o campo das ações comuns ou grupais, restringindo o espaço social ao espaço doméstico isolado (basta examinar o urbanismo contemporâneo para ver que essa privatização da vida salte aos olhos), mobilizando periodicamente os indivíduos para melhor despolitiza-los” (Chauí, 2001: 60-70).

Esse é um desafio de nosso tempo, há múltiplas soluções educacionais, porém, a maioria passa por uma mera reforma da sociedade, mesmo aquelas correntes mais progressistas. Ora, a crise coloca em evidência os retrocessos conquistados a duras penas ao longo do processo histórico. Sabemos que a educação não é um trabalho pronto acabado a ser transferido às consciências vazias das novas gerações, como sustentavam e sustentam as concepções positivistas ou funcionalistas. A perspectiva do materialismo histórico e dialético considera a educação como uma relação social que se institui entre os seres sociais (independentes das vontades individuais), ao mesmo tempo, a sociedade está num processo de continua transformação, desse modo, a educação também está num permanente ato de modificação. Todavia, sabemos que a sociabilidade humana está pautada por inúmeras contradições que passam por as classes que a compõem. Assim, o trabalho educativo não pode ser abordado ou entendido se for apenas analisado separadamente, é necessário levar em consideração as múltiplas dimensões que compõem as relações sociais, isto é, a esfera econômica, política, cultural, entre outras. Na atualidade há uma contradição entre as forças produtivas e os modos de relacionamento social que estão levando as sociedades a um forte declínio, em todos os âmbitos da relação social vigente. Um estudioso historiador, em relação a este problema, enfatiza que atualmente:

logo evoluiu para algo mais densamente político, pois, os pises ocidentais dominantes exerceram uma influência poderosa aos países que tivessem uma postura contrária a seus interesses econômicos, políticos e sociais.

É revelador do caráter incorrigível do sistema do capital que, mesmo num momento como este – quando a imensa grandeza da crise em desenvolvimento já não pode ser negada pelos mais devotos apologistas *ex officio* do sistema, uma crise descrita há poucos dias por ninguém menos que o vice-governador do banco da Inglaterra como a maior crise em toda a história humana (...) todos são forçados a terem pelo menos alguma preocupação sobre a verdadeira natureza e as necessárias consequências destrutivas da globalização capitalista, saúda de forma dogmática (Mészáros, 2011: 28, grifos do autor).

É exatamente por essas razões que, o declínio da sociedade atual não é apenas uma crise econômica ou financeira, é algo mais, pois, coloca em ação a possibilidade de milhares de pessoas não poder ter acesso às mais mínimas condições de sobrevivência, mesmo querendo vender a fonte de seu trabalho não conseguem encontrar lugar para isso, assim, as condições de sobrevivência vão sendo deterioradas a situações inimagináveis. O mundo atual exige um processo educativo baseado em informações com crescente apropriação social, econômica, científica e tecnológica, porém, o que vemos é ao contrário. As medidas executadas na última década têm trazido para a sociedade um estado de arrocho salarial significativo das classes produtivas, a educação, o transporte, a cultura, o lazer, a saúde foi abandonada. A organização do Estado democrático tem assumido um papel de mero gestor de mercado, direcionando as sociedades a estabelecerem insegurança, pauperização e uma acentuada e crescente desigualdade social, etc. Ademais, pode-se observar que a sociedade está aberta às mudanças por uma situação diferente da atual, há uma crescente reivindicação para reverter a situação de esta organização econômica neoliberal, e vêm à tona uma antiga questão: De que forma poderemos superar a crise atual em que se encontra o capital? Quais serão as suas consequências para a sociedade como um todo? Eis uma antiga realidade que a cada dia se renova.

SEGUNDOS ÁDITOS

De um ponto de vista amplo, é cada vez mais perceptível como a sociedade enfrenta dificuldades em reproduzir a vida humana em diferentes áreas, como a economia, a política e a cultura. É exatamente por essa razão que, as pessoas não encontram espaços sociais que permitam o desenvolvimento de suas capacidades e sua libertação. Tanto a sociedade em si quanto as instituições priorizam o mercado em detrimento das necessidades das pessoas. O conhecimento objetivo da realidade foi substituído por desinformação e enganos, que são alimentados pelo atual sistema capitalista. Diversos meios de comunicação e grupos ideológicos reforçam essa visão de mundo, incluindo jornais, televisão, políticos, intelectuais e até as esferas da teologia.

No entanto, começa a surgir uma contestação que alimenta a esperança de um mundo diferente, uma sociabilidade alternativa e um tempo novo. Isso se associa ao novo multilateralismo que surgiu nas últimas décadas e que nasce em oposição ao de Ocidente. Em outras palavras, novas forças econômicas darão lugar à hegemonia ocidental, nomeadamente China e os países da eurásia central, inclusive, está-se retomando as rotas comerciais que tinham desaparecido no tempo e há novos blocos econômicos com acordos bilaterais fortemente equitativos e de equilíbrio comercial, o exemplo mais ilustrativo deste

processo é o denominado, os Blocos. Esta nova configuração de acordos internacionais possui como princípio acordos que permitem o desenvolvimento entre seus membros numa perspectiva de paridade e solidariedade econômica, transferência tecnológica, acordos educacionais que tragam o desenvolvimento e a superação dos problemas internos. Independência política interna sem a intervenção externa como o indicam as constituições dos países: “à autodeterminação dos povos”, deve ser uma dádiva do coletivo de cada nação.

Por conta disso, cada vez os países estão querendo ser membros desses blocos em franca ascensão.

No auge deste contexto, o homem se encontra num empasse, sabe raciocinar e pode tirar inúmeras deduções, a politização de seu ambiente o libera de crenças e hábitos que considerava naturais. Sabe também, de forma mais ou menos lucida que os benefícios gerados pela ciência e pelo trabalho social podem ser de uso coletivo que possibilitaria aos seres humanos leva-los a um patamar superior de sociabilidade, etc. Diante dessa nova realidade aponta novos rumos. O novo multilateralismo surgiu como uma proposta que possui objetivos que são comuns a todos seus participantes. Ele implica a abertura e a inclusão em lugar de fechamento, em lugar de procurar a supremacia; consulta e cooperação em vez de conflitos e antagonismos; o desenvolvimento conforme às mudanças está no eixo destes acordos bilaterais. Preservar a pluralidade global e respeito legítimo ao progresso e a escolha soberana do caminho de cada nação, é um princípio de prioridade.

Um representante ilustrativo do multilateralismo são as Nações Unidas, que tem a incumbência de distribuir aos seus membros igual peso de voto, porém, nos últimos tempos há perdido legitimidade uma vez que as decisões que nascem aqui não são respeitadas pelos países hegemônicos que a formam, não é sem razão, que seus próprios membros lutam por uma nova reorganização. Oposto a estes órgãos internacionais temos o unilateralismo, que de forma geral, as grandes potências econômicas de ocidentes têm levados às nações a grandes crises e conflitos políticos, militares e sociais, também tem gerados inúmeras tensões que beiram à estabilidade da ordem mundial. O exemplo mais recente foi as sanções econômicas a determinados países levadas a cabo de uma forma unilateral, que trouxeram como consequência ameaças efetivas de desestabilização generalizada, o unilateralismo congelou divisas de alguns países, inclusive chegou a excluí-los do sistema de Swift (Sistema Internacional de Pagamentos), fato incomum e inéditos nos acordos internacionais. É oportuna a seguinte observação:

Efetivamente, no contexto de hoje torna-se fundamental a alternativa de uma produção planejada e organizada dada a crise estrutural das economias ocidentais, torna-se célere hoje, mais do que nunca, e visível por toda parte. Segundo um estudioso desse processo, Jabbour (2010), observa que: “A China reivindica a natureza socialista do seu processo de desenvolvimento. (...) Por outro viés, está em curso uma nova forma de organizar as relações humanas, onde a divisão social do trabalho consiga destruir essa separação do trabalho manual e intelectual. Os próprios sistemas de ensino convergem para a formação de seres humanos que possibilitem pensar a realidade e pensar-se nessa realidade com a potencialidade de sua transformação em benefício do coletivo (Escobar, 2024: 117-18).

É importante assinalar que as sociedades que optaram por organizar a sociabilidade humana diferente do capitalismo, encontraram a superação de inúmeros problemas decorrente da expropriação do trabalho alheio uma vez que tem atingido patamares significativos de diminuir as desigualdades sociais e econômicas, todavia, tem avançado na distribuição do conhecimento e no desenvolvimento tecnológico, não em benefício de uma parcela da população, senão ao contrário, o multilateralismo vá nessa direção. Estas questões serão desenvolvidas numa outra oportunidade.


REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Andréas, B. Entrevista de Karl Marx. Chicago Tribune – dezembro de 1878. Ensaio: Editora e Livraria Escrita Ltda. Ano V – Nº 11/12 – p. 11/12, São Paulo, 1983.
- Beaud, M. História do capitalismo: de 1500 aos nossos dias. Trad. De José Vasco Marques. Editorial Teorema, LDA. Lisboa. 1981
- Chauí, M. Escritos sobre a universidade. Editora: UNESP. São Paulo: 2001.
- Escobar, N. O. E. Sobre a universidade: o declínio da sociedade atual. Editora Viseu, Maringá, 2021.
- Escobar, N. O. E. Ensaio sobre o processo da colonização e da educação. Editora: Appris. 1ª edição. Curitiba, 2024.
- Machado, A. B. Desafios da Educação: abordagem e tendências pedagógicas para um futuro pós-covid. Editora Bagai, Curitiba, 2021
- Introdução às Ciências Sociais. Nelson Carvalho Marcelino (org.) 6ª ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 1996.
- Manacorda, M. A. Marx e a pedagogia moderna. 2ª ed. Cortez: Autores Associados. São Paulo: 1991.
- Mészáros, I. A educação para além do capital. 2ª ed. Boitempo. São Paulo: 2008.
- Mészáros, I. O desafio e o fardo do tempo histórico: o socialismo do século XXI. São Paulo: Boitempo, 2007.
- Mészáros, I. A crise estrutural do capital. São Paulo: Boitempo, 2011.
- Mészáros, I. A montanha que devemos conquistar: reflexões acerca do Estado. Tradução: Maria Izabel Lagoa. 1ª edição. Editora: Boitempo, São Paulo, 2015.
- Velloso, V. A evolução social: explorados e exploradores. Editora Movimento, Porto Alegre, 1984.
- Gomez, C. M. et al. Trabalho e Conhecimento: dilemas na educação do trabalhador. 6ª. Ed. São Paulo, Cortez, 2012.

A pesquisa narrativa articulada à democracia pluralista: perspectivas e possibilidades na educação

Recebido em: 23/09/2024

Aceito em: 28/09/2024

 10.46420/9786585756440cap2

Silvana de Alencar Silva 

Everton Rossi 

INTRODUÇÃO

Neste ensaio teórico abordamos as potencialidades da pesquisa narrativa articulada a noção de democracia pluralista de Mouffe (2003) como opção teórico metodológica para o campo de investigações da educação. Como pesquisadores progressistas precisamos ter claro que escolher certos investigativos em detrimento de outros é ato político que condiciona desde o fenômeno educativo até a exequibilidade da investigação. Por isso, não caberia enquanto educadores a adoção de uma abordagem de investigação oriundo de uma ciência objetiva, puramente quantitativa, cartesiana, dita moderna e supostamente neutra, pois ela não daria conta da subjetividade humana.

Propomos ir de encontro aos elementos dominantes da pesquisa positivista estritamente quantitativa, a saber, linguagem de objetivo fixados previamente; comportamento observável; pensar numericamente; efeito e causa; forma generalizável. Logo, a abordagem qualitativa de pesquisa abordada na próxima subseção é a que melhor atende ao caráter desta investigação.

Ao refletir sobre a abordagem qualitativa desde sua origem, até seu refinamento em termos de possibilidades de pesquisa, entendemos que ela abre um leque de oportunidades para o pesquisador e isso modifica desde o olhar sobre o fenômeno da educação, o relacionamento com o participante, até a análise de achados-textos de campo. Por isso, a investigação na abordagem qualitativa assume um caráter de construção contínua, é nesse processo que a pesquisa vai ganhando forma e os sentidos vão se construindo (Bogdan & Biklen, 1994 e Laperrière, 2008 & Chizzotti, 2003).

Com os avanços e as consolidações de pesquisas qualitativas e, em especial no Brasil, a partir das décadas de 80 e 90, essa abordagem se expande no sentido de agregar outras possibilidades de produção de conhecimento no campo da Educação. Nessa seara, Gatti & André (2011, p. 34) destacaram quatro pontos importantes desse crescimento:

1) A incorporação, entre os pesquisadores em Educação, de posturas investigativas mais flexíveis e com maior adequação para estudos de processos micro-sócio-psicológicos e culturais, permitindo iluminar aspectos e processos que permaneciam ocultados pelos estudos

quantitativos. 2) A constatação de que, para compreender e interpretar grande parte das questões e problemas da área de Educação, é preciso recorrer a enfoques multi/inter/transdisciplinares e a tratamentos multidimensionais. 3) A retomada do foco sobre os atores em educação, ou seja, os pesquisadores procuram retratar o ponto de vista dos sujeitos, os personagens envolvidos nos processos educativos. 4) A consciência de que a subjetividade intervém no processo de pesquisa e que é preciso tomar medidas para controlá-la.

Os investigadores qualitativos estão interessados na compreensão, na subjetividade e não na previsão e controle. Para Laperrière, (2008), o conjunto das considerações precedentes sobre a complexidade e a fluidez do mundo requer considerar a dinamicidade e as mudanças como características inerentes ao ato de pesquisar, pois, é à medida que esses dados vão sendo desmistificados, desnaturalizados é que as reflexões e análises vão se construindo. Por isso, a pesquisa qualitativa envolve vasta partilha entre e com pessoas “[...] fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes [...]” (Chizzotti, 2003, p. 221).

Como as investigações vão sendo direcionadas para pesquisas do cotidiano em local e contextos particulares “se o papel do pesquisador era sobremaneira o de um sujeito de “fora” [...] passa a ter uma grande valorização o olhar “de dentro”, fazendo surgir muitos trabalhos em que se analisa a experiência do próprio pesquisador ou em que este desenvolve a pesquisa com a colaboração dos participantes” (André, 2001, p. 54). Logo, os estudos produzidos na abordagem qualitativa vão englobando diferentes perspectivas, de métodos, de técnicas, de análises e dentre outros estudos as pesquisas do “[...] do tipo etnográfico, pesquisa participante, estudos de caso, pesquisa ação até análises de discurso e de narrativas, estudos de memória, histórias de vida e história oral” (André, 2001, p. 54).

Nesse cenário diferentes tipos, metodologias, métodos e técnicas foram aos poucos se fortalecendo em termos de aceitação e confiabilidade científica. A partir da década de 1990 ocorre no Brasil um grande crescimento de estudos fazendo uso de metodologias de histórias de vida e estudos autobiográficos e no campo da educação escritas de si nos processos de formação e profissionalização docente. Com isso, algumas obras organizadas por Nóvoa (1995) como “Vida de professores e Profissão Professor”, dentre outras, se destacam.

Os avanços do movimento (auto) biográfico nos grupos de pesquisa dos Programas de Pós-Graduação contribuíram para o aumento de produções científicas que adotaram a abordagem (auto)biográfica como metodologia de investigação e para a criação de uma rede internacional de investigadores de países latino-americanos e europeus que conforme destacam Moraes e Souza (2016) têm contribuído para significativos avanços no âmbito dos estudos (auto)biográficos.

As diversas perspectivas de pesquisa e os modos próprios como os pesquisadores, situados histórico e espaço-temporalmente, a partir das apropriações epistemológicas e teórico-metodológicas do método (auto)biográfico, fazem emergir formas implicadas de produzir conhecimento (p. 10).

Os pensamentos (auto) biográficos, biográficos e narrativos acabam por diluir hierarquias que reduziram a complexidade da formação humana e elegeram, historicamente, os processos de racionalização técnica e instrumental como primordiais à educabilidade do indivíduo. No entanto, a

investigação narrativa não é nova, vivemos de histórias que são contadas e vão dando significado às nossas vidas, o que parece novo são novas metodologias narrativas no campo das ciências sociais, então

[...] Este desenvolvimento exigiu maior precisão filosófica em nosso uso dos termos narrativa e investigação narrativa, esquemas de classificação que reconhecem respeitosamente a diversidade de vividos e contados histórias e conversas de história, e um exame dos limites com outras tradições de pesquisa. (Clandinin & Rosiek, 2006. p. 36-37, tradução nossa).

Diante da diversidade de perspectivas de pesquisas no campo dos estudos na educação (auto) biográficos, biográficos e narrativos propomos como caminho teórico metodológico a pesquisa narrativa de Clandinin; Connelly (2011) como fenômeno e método de investigação. tal perspectiva representa uma fuga aos métodos formalistas de pesquisa fundados numa ciência positivista, cartesiana, considerada produtora de conhecimentos neutros.

A PESQUISA NARRATIVA E A NOÇÃO DE EXPERIÊNCIA

A pesquisa narrativa de Clandinin & Connelly (2011) parte da concepção de experiência de Dewey (2010) para a elaboração de seu construto teórico metodológico. Nesse sentido, há a necessidade de esclarecermos a concepção de experiência de Dewey (2010), pois [...] quanto mais concebe-se, de maneira definitiva e sincera, que a educação/formação é um desenvolvimento dentro da, pela e para a experiência, mais importante torna-se clarificar as concepções do que seja a experiência (Dewey, 2010, p. 32).

Para Dewey (2010) a experiência se constrói com base em três critérios: a interação; a situação e a continuidade. Não se vive num todo isolado, é pela interação com o meio, com o outro ou com o objeto que vamos acumulando informações e conhecimentos. A interação se dá em determinada situação, em um dado lugar, num determinado contexto. Sobre a continuidade tem-se que a construção de uma dada experiência não se dá ao acaso, ela se articula ao passado, ao presente e ao futuro. Quer dizer que uma experiência recebe fatos de uma experiência passada e também que se insere na próxima experiência, é uma continuação permanente.

Nessas considerações, a interação e a continuidade são dois princípios inseparáveis que se autointerceptam (Dewey, 2010). Diferentes situações sucedem umas às outras. Mas, devido ao princípio de continuidade, algo é levado de uma para outra experiência. O indivíduo, ao passar o indivíduo de uma situação para outra, seu mundo, seu meio ou ambiente se expandem ou se contraem. É a partir do princípio da continuidade que se pode valorar a qualidade de uma experiência, considerando sua afetação às experiências subsequentes (Dewey, 2010). Compreende-se então que a experiência não é coisa rígida e fechada; é crescente, relaciona-se ao pessoal e ao social.

Uma experiência é algo que vivenciamos no interior de um processo reflexivo que nos mobiliza para solucionar alguma situação problemática, indeterminada, no intuito de torná-la clara, definida, determinada; a solução a que chegamos, no entanto, nunca é final, definitiva. Por isso, o que confere valor a uma experiência é a sua capacidade de nos tornar mais bem equipados para experiências futuras. Para que seja assim, nenhuma verdadeira experiência acontece sem que estejamos, de fato, afetivamente envolvidos por um problema (Cunha, 2015, p. 264).

Então a experiência pode ser classificada em educativa-formativa ou deformativa-deseducativa (Dewey, 1979; 2010). A experiência é formativa quando acrescenta algo novo às experiências anteriores e é deformativa se tem o efeito de parar ou corromper o desenvolvimento de novas experiências. Portanto, é o princípio da continuidade que se aplica sempre que tiver que discriminar entre experiências de valor educativo e experiências deseducativa (Dewey, 2010). A experiência educativa-formativa provoca reflexões entre o passado, presente e futuro e não necessariamente nessa ordem.

Portanto, a qualificação de uma experiência depende de qual referencial-concepção de educação para uma determinada sociedade se tem com a esperada a ser alcançada. Nesse estudo, entende-se que, quanto mais próxima uma experiência estiver de uma educação problematizadora em prol da emancipação humana, para uma escola e sociedade democrática e que entenda que a formação faz parte de um processo maior de desenvolvimento maior é a qualidade da experiência. Afinal, para Dewey (2010), nem a formação que acontece por meio da experiência significa que todas as experiências são genuinamente ou igualmente formativas. “A experiência e a formação não necessariamente se equivalem. Algumas experiências são “deformativas” (p. 25). O autor esclarece ainda que

Não é suficiente insistir sobre a necessidade da experiência [...]. Tudo depende da qualidade da experiência da qual se tem. A qualidade de qualquer experiência tem dois aspectos. Existe um aspecto imediato [de [reconhecê-la como relevante ou não relevante] e existe a sua influência sobre as demais experiências (Dewey, 2010, p. 28).

Do que foi exposto assinalamos que não basta propiciar experiências, mais do que isso é salutar criar práxis de experiências que sejam educativa-formativa. “Assim, o problema central de uma formação baseada na experiência é selecionar o tipo de experiências atuais que viva frutificamente e criativamente das experiências subsequentes” (Dewey, 2010, p. 29).

Além disso, entender a experiência como processo significa dizer que ela não é essencialmente formativa ou deseducativa de uma vez por todas, afinal como seres humanos históricos estamos imbricados em tensões são eles mesmos que permitem revistar concepções e práticas que potencializam a reconstrução da práxis quiçá para outra cada vez mais democrática e para a justiça social.

Nesses termos, a escola defendida por Dewey deveria funcionar como prática democrática e partir das experiências para a construção de outras experiências, a escola possibilitaria então um processo de reconstrução e reorganização da experiência, com isso em mente iríamos melhor dirigiríamos melhor o curso de nossas experiências futuras (Dewey, 2010).

Nesses pressupostos, os termos da pesquisa narrativa “[...] estão estreitamente associados à teoria da experiência de Dewey, especificamente às noções de situação, continuidade e interação.” (Clandinin & Connelly, 2011, p. 85). Por isso, o interesse na experiência, pois “[...] as pessoas vivem histórias e no contar dessas histórias se reafirmam” (Clandinin & Connelly, 2011, p. 26-27), logo o foco está em entender como cada um vive e narra sua experiência.

A experiência ocorre no balanço entre o pessoal e social, uma vez que as pessoas estão em interação, em constante produção de sentidos. Em sua construção teórico-metodológica Clandinin & Connelly (2011) destacaram os seguintes termos “[...] pessoal e social (interação); passado, presente e futuro (continuidade); combinados à noção de lugar (situação) (Clandinin & Connelly, 2011, p.85). Por meio deles, conceberam o espaço tridimensional composto por três dimensões interligadas sendo elas a temporalidade, o pessoal-social e o lugar, conforme pode-se visualizar abaixo:

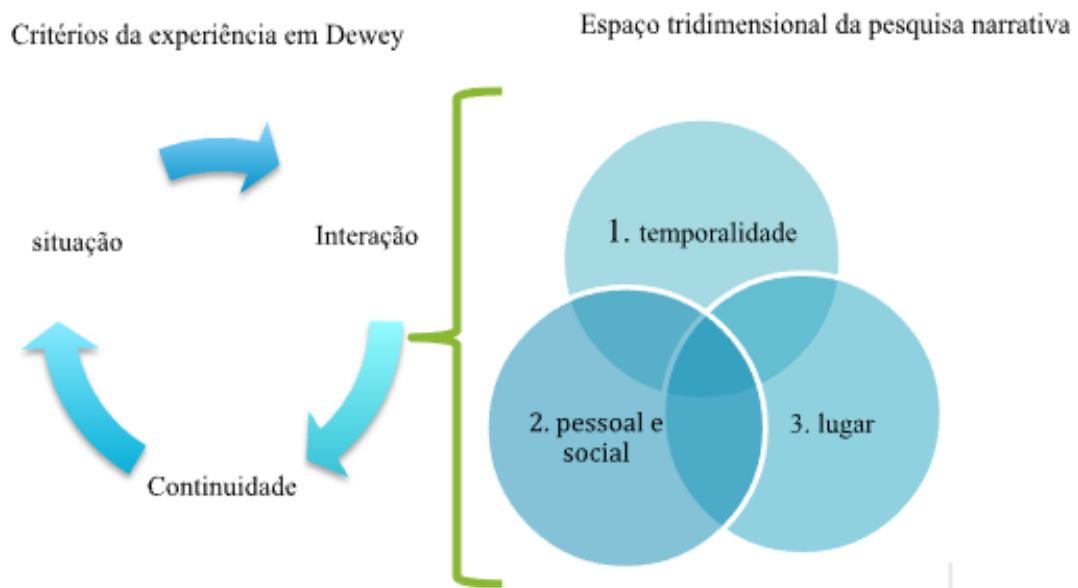


Figura 1. Critérios de experiência em Jonh Dewey e espaço tridimensional da pesquisa narrativa. Fonte: Artes dos elaborada pelos autores com base nas obras de Dewey (2010) e de Clandinin e Connelly (2011)

O espaço tridimensional da pesquisa narrativa concebe a temporalidade como a primeira dimensão e diz respeito ao passado, presente e futuro e não necessariamente nessa ordem. Sobre a temporalidade, Freire (1979) nos traz essa perspectiva relacional e dinâmica ao tecer que “O homem existe-existire-no tempo. Está dentro. Está fora. Herda. Incorpora. Modifica. Porque não está preso a um tempo reduzido a um hoje permanente que o esmaga, emerge dele. Banha-se nele. Temporaliza-se” (p. 41).

A segunda dimensão, o pessoal-social diz respeito à interação, envolve movimentos de introspecção (sentimentos: esperanças, reações estéticas e disposições morais), extrospectivo (condições existenciais: meio ambiente), e retrospectivo e prospectivo (temporalidade: passado, presente e futuro). A terceira remete às condições existenciais, o meio ambiente, o lugar ou lugares, contextos materiais (geográfico) da experiência.

Pensar na dinamicidade de tais dimensões reforça o entendimento de articulação, de dependência entre elas, na medida em que a experiência “é um fluxo em mudança que se caracteriza pela interação contínua de pensamento humano com nosso ambiente pessoal, social e material” (CLANDININ;

ROSIEK, 2006, p. 39). Então, “[...] a experiência se desenvolve a partir de outras experiências e de que a experiências levam a outras experiências” (Clandinin & Connelly, 2011, p. 30). Ela é

[...] é um processo dinâmico de viver e contar histórias, e reviver e recontar histórias, não somente aquelas que os participantes contam, mas aquelas também dos pesquisadores [...] “É um tipo de colaboração entre pesquisador e participantes, ao longo de um tempo, em um lugar ou série de lugares, e em interação com *milieus* (Clandinin & Connelly, 2011, p. 18-51).

Portanto, como pesquisadores narrativa/relacional trabalhamos para entender pessoas, lugares, e eventos sempre em transição. Nesse cenário, o movimento do pesquisador narrativo é buscar situar constantemente o *puzzle* da pesquisa no espaço tridimensional. O *puzzle* refere-se ao senso constante de busca e re-busca, de reformulação reflexiva contínua sobre as seguintes indagações: “[...] o que é sua pesquisa narrativa? Qual é a experiência de seu interesse enquanto pesquisador narrativo?” (Clandinin & Connelly, 2011, p. 169). O *puzzle* é construído a partir das histórias iniciais que narram nossas experiências de vida e pode ser um conjunto de indagações oriundas das histórias iniciais que representam o nosso não saber, o nosso não entendimento da experiência vivida e narrada.

Com base nessas considerações é que se constroem e reconstroem os caminhos da pesquisa narrativa, permanentemente indagando experiências, contando e recontando essa trajetória na pesquisa. É por isso que a pesquisa narrativa não se limita a contar histórias, o propósito é indagar sobre elas, pois fazer indagações continuamente ilumina contextos sociais e teóricos posicionados nas investigações. Ao pensar narrativamente e entender que as pessoas vivem vidas em paisagens historiadas é que a narrativa se configura como o método e o fenômeno (Bengezen, 2020).

Ela é fenômeno porque está interessada em investigar o “o quê” do processo educativo, qual experiência é de interesse do investigador, direciona-se ao *puzzle* da pesquisa. Ela é método porque possui construto teórico e prático direcionados para textos de campo, e considerações analítico-interpretativas, na medida em que faz a transição de texto de campo para textos de pesquisa” (Clandinin & Connelly, 2011, p. 172).

O método narrativo é então uma parte do fenômeno narrativo. Em relação ao método, existem três conjuntos a serem contemplados: considerações teóricas; considerações práticas e orientadas para textos de campo; e considerações analítico-interpretativas que estão relacionadas a transição de textos de campo para textos de pesquisa provisórios e definitivos.

A respeito das considerações teóricas, entendemos que na pesquisa formalista a investigação se inicia pela teoria, contrariamente a isso na pesquisa narrativa o pesquisador começa pela exploração do fenômeno da experiência “em vez de análise comparativa de vários arcabouços teórico-metodológicos” (Clandinin & Connelly, 2011, p. 174). Então, no processo de transição de textos de campo para textos de pesquisa, o pesquisador vai tentando articular sua experiência com a experiência em estudo.

No que diz respeito às considerações práticas orientadas para textos de campo, é preciso durante a própria investigação criar estratégias que correspondam à dinâmica de produção de textos de campo

em andamento e de sua transição para textos de pesquisa provisórios e definitivos. “Como pesquisadores narrativos precisamos nos distanciar do contato próximo, das conversas diárias, dos encontros frequentes [...] para fazer a leitura e releitura dos textos de campo e em seguida escrever os textos de pesquisa”. (Clandinin & Connelly, 2011, p. 175).

No que toca às considerações analítico-interpretativas, o pesquisador narrativo carece situar os textos de campo no espaço tridimensional. Começa-se a tematizar os textos de campo, como por exemplo nomes dos personagens, “[...] lugares onde ações e eventos ocorreram, histórias que se entrelaçam e se interconectam, lacunas e silêncios que se tornam aparentes, tensões que emergem e continuidade e descontinuidades que aparecem [...]” (Clandinin & Connelly, 2011, p. 177-178).

O engajamento do pesquisador com a pesquisa narrativa pode ser qualificado em atenção a quatro voltas em direção à narrativa, sendo elas, 1. uma mudança na relação entre o investigador e a pessoa investigada; 2. mudança do uso do número para o uso das palavras como dados; 3. uma mudança do foco geral e universal para o local e específico e 4. um alargamento na aceitação de epistemologias ou formas alternativas de saber (Clandinin & Rosiek, 2006).

Na pesquisa narrativa esses textos podem ser histórias; escrita autobiográfica e de diários; notas de campo; fotografias; caixas de memória; imagens; sons; música, dentre outros. O que vai defini-lo é a complexidade educativa investigada, é a criatividade para se necessário, criar novas formas de composição de textos.

Na proposta de pesquisa narrativa, as pessoas têm grande destaque, não são sujeitos, mas, sim participantes, vistos como a corporificação de histórias vividas, são vidas compostas que constituem e são constituídas por narrativas sociais e culturais. Nessa conjuntura, posiciono-me em Freire (2014) no entendimento de que a “vocação ontológica do homem é de ser sujeito e não objeto” (p. 82).

Logo o pesquisador faz parte da pesquisa e se faz consciente da reação em relação ao próprio trabalho. Segundo Clandinin & Rosiek (2006) a investigação narrativa não pode se limitar a descrever esta ou aquela característica da experiência de alguém. Ela é ao mesmo tempo descrição e intervenção na experiência humana. Inevitavelmente, pesquisadores narrativos experimentam tensões, pois a pesquisa narrativa é relacional. Eles tornam-se completamente envolvidos, “apaixonam-se” por seus participantes, e também carecem dar um passo para trás e olhar suas próprias histórias na pesquisa, as histórias dos participantes, assim como a mais ampla paisagem a qual todos eles vivenciam (Clandinin & Rosiek, 2011, p. 121). Afinal

(...) como pesquisadores, nós também, somos parte da atividade. [...] somos cúmplices do mundo que estudamos. Para estar nesse mundo, precisamos nos refazer, assim como oferecer à pesquisa compreensões que podem levar a um mundo melhor (Clandinin & Connelly, 2011, p. 97).

Contudo, é importante considerar que o pesquisador narrativo não produz pesquisa somente para si mesmo, a pertinência social é necessária (Clandinin & Connelly, 2011). Isto posto, consideramos que

a pesquisa narrativa necessita de um modelo de democracia que agregue a pluralidade como condição humana.

A DEMOCRACIA PLURALISTA EM MOUFFE

Segundo Lopes e Cunha (2020) a filosofia deweyana tem como alicerce a democracia, pois é “É no contexto da experiência democrática que se aprende a definir meios e fins e a avaliar os limites e as possibilidades dos desejos de cada pessoa, mediante as consequências da ação” (p.20). Para Dewey a experiência baseia-se numa perspectiva de transformação que só é possível em processos democráticos. Pesquisas narrativas só são possíveis quando atravessadas pela liberdade para compartilhamento de experiências diversas. Afinal, narrativas também são produzidas de dissensos e conflitos inerentes a condição humana.

Para Arroyo (2020), é preciso desenvolver estudos que tragam à tona “[...] que estruturas econômicas, sociais, políticas, culturais produzem e reproduzem essas injustiças” (p.785). Logo, é importante também pensar em um modelo de democracia que agregue dissensos e diferenças como inerentes à condição humana e, portanto, potencializador da pesquisa narrativa.

Para Mouffe (2001) perspectivas liberais de democracia, pressupõe o consenso para a existência de democracia, acabando por contribuir com o agravamento dos problemas sociais. Isso porque, a sociedade está imersa num “pluralismo agonista”, ou seja, sociedades democráticas se constroem de conflitos étnicos, religiosos e nacionalistas. Para Arroyo (2020) a justiça proposta pelo Estado atualmente pode provocar injustiças contra os oprimidos, os injustiçados da história.

A noção de democracia pluralista (Mouffe, 2003) oferece um alento ao compreender que “[...] uma democracia pluralista necessita oportunizar o dissenso e instituições através das quais ele possa se manifestar. Sua sobrevivência depende das identidades coletivas formadas em torno de posições claramente diferenciadas [...]” (p. 17). A autora defende a construção de uma teoria democrática compreendida pelo “pluralismo agonista”, ou seja, defende uma “democracia pluralista”. O que está em questão é reconhecer a dimensão do poder e do antagonismo presentes nas relações humanas, em que dissensos e conflitos lhes são inerentes. Nesse sentido,

[...] o propósito da política democrática é transformar antagonismo em agonismo. Isso demanda oferecer canais por meio dos quais às paixões coletivas serão dados mecanismos de expressarem-se sobre questões que, ainda que permitindo possibilidade suficiente de identificação, não construirão o opositor como inimigo, mas como adversário (Mouffe, 2005, p. 21).

Ao encontro disso, nos reportamos a Arendt (2001), para quem o poder está intrinsecamente ligado à liberdade pública e não se efetiva fora da ação dos homens, dependendo, portanto, da convivência entre os homens no espaço público. Ela compreende a pluralidade como condição humana, ou seja, o mundo dos homens que é intersubjetivo só acontece através do discurso e da ação. Podemos pensar a política numa perspectiva de um novo que pode ser criado por ela, pois, a ação traz em si um

poder criador, possibilitando a continuidade da vida pública. Destarte, só há sentido para política se esta compreender a noção de liberdade. A experiência de liberdade que tem equivalência na experimentação da ação política conjunta, por meio da qual advém a novidade que renova e redireciona, de maneira inesperada, o curso dos processos desencadeados pela interação humana, garantia de uma história aberta e sem final.

Segundo Clandinin e Rosiek (2007) a investigação narrativa não pode se limitar a descrever esta ou aquela característica da experiência de alguém. Ela é ao mesmo tempo descrição e intervenção na experiência humana.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Ao trazer tais considerações sobre a pesquisa narrativa principalmente no processo de produção das análises vamos descobrindo os sentidos dos fatos que vivemos, o que por sua vez reconstrói continuamente a compreensão que temos de nós mesmos.

Todavia, o que somos capazes de relatar em nossas pesquisas “[...] é um sentido construído em termos de contextos mais amplos e esse sentido muda com o passar do tempo” (Clandinin & Connelly, 2011, p. 50) e isso de modo algum prejudica a rigorosidade científica, ao contrário, atribui a pesquisa à ética relacional, o respeito a subjetividades tão necessários nesta pesquisa. No processo colaborativo da investigação, o pesquisador e o participante vão construindo as histórias de modo recursivo entre estar no campo, compor textos de campo, elaborar e partilhar os textos e compor os textos de investigação (Monteiro, 2017, p.14-15).

Pensar nas potencialidades da pesquisa narrativa fortalece a necessidade de desenvolvermos estudos que valorizem a subjetividade humana e a ética no processo de produção da investigação situada em contextos socioeconômicos local-global de tempo e espaço.

Consideramos que a pesquisa narrativa necessita de um modelo democrático que abarque a pluralidade, para que a liberdade, o diálogo potencializador, a ética inclusive passando pelo dissenso, possibilite estabelecer com o outro uma relação de respeito, de abertura a produção de textos (dados de pesquisa) de compartilhamento de construção conjunta. O modelo democrático que temos reproduz ‘identidades coletivas negativas’ que marcam percursos de aprendizagem, condutas, convívios escolares e sociais (Arroyo, 2020) não dando conta da pluralidade, seja ela de gênero, orientação sexual, física, religião, condição econômica dentre outras.

Ademais, o modelo democrático de Mouffe aliado a implicação do poder discutido por Arent pode criar condições para o desenvolvimento epistemológico e metodológico da pesquisa narrativa, pois compartilhar narrativas plurais pode trazer ressignificação de sentidos quiçá numa perspectiva de justiça social defendida por Zeichner (2008).

REFERÊNCIAS


- Arendt, H. (2001). *A condição humana*. 10. ed. Trad. Roberto Raposo. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Arroyo, G. M. (2020). Gestão da Educação com Justiça Social. Que Gestão dos Injustiçados? *Revista RBP AE* - v. 36, n. 2, p. 768 - 788, mai./ago.
- André, M. E. D. A. (org.) (2001). *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. Campinas: Papirus.
- Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Portugal: Porto.
- Chizzotti, A. (2003). A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. *Revista Portuguesa de Educação* v. 16, n. 2, p. 221-236.
- Clandinin, D. J & Connelly, M. F (2011). *Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa*. Tradução do Grupo de Pesquisa narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. 2. ed. Uberlândia: EDUFU.
- Cunha, M. V. da (2015). Experiência e afeto em Dewey: uma conexão orgânica (2015). *Revista Educ. foco*, Juiz de Fora, v. 20, n. 2, p. 251-266.
- Contreras, J., Q. E. & Paredes, A. (2019). Una pedagogía narrativa para la formación del profesorado. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 0 (0), 58-75
- Dewey, J. (2010). *Arte como experiência*. São Paulo: Martins Fontes.
- Freire, P. (1979). *Educação como Prática da Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Gatti, B. A. & André, M. E. D. A (2011). *A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em educação no Brasil*. In: Weller, Vivian; P. N. (org.). *Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação: teoria e prática*. 2. ed. Petrópolis: Vozes.
- Laperrière, A (2008). *Os critérios de cientificidade dos métodos qualitativos*. In: Poupart, Jean *et al.* A pesquisa qualitativa. Enfoques epistemológicos e metodológicos. Tradução Nasser A. C. Petrópolis: Vozes, p. 410-435.
- Lopes, C. V & Cunha, V. M (2020). John Dewey: a busca por uma pedagogia retórica. *Revista Educação e pesquisa*. São Paulo, v. 46.
- Moraes, D. Z. & Souza C. Elizeu (2016). Pesquisa (auto)biográfica em análise: entre diálogos epistemológicos e teórico-metodológicos. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica*, Salvador, v. 01, n. 01, p. 10-13.
- Monteiro, F. M. de A. (org.) (2017). *Pesquisa, formação e docência: processos de aprendizagem e Desenvolvimento Profissional docente em diálogo*. Cuiabá: Editora Sustentável.
- Mouffe, C (2001). Globalização e cidadania democrática. *Revista da Faculdade de Direito da UFPR*, Curitiba, v. 36, p. 17-25.
- Mouffe, C (2003). Democracia, cidadania e a questão do pluralismo. *Revista Política & Sociedade*, n. 3.
- Mouffe, C (2005). Por um modelo agonístico de democracia. *Revista. Sociol. Polít.*, Curitiba, 25, p. 11-23.
- Nóvoa, A (1995). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora.

Zeichner, K. M (2008). *Formação de professores para a justiça social em tempos de incerteza e desigualdades crescentes*.
In Diniz-P., J. E. Zeichner, K. M. (Orgs.) *Justiça Social: desafio para a formação de professores*.
Belo Horizonte: Autêntica, p.11-34.

Escrito a giz... Entre desenhos, escritas e escuta porosa

Recebido em: 28/09/2024

Aceito em: 22/10/2024

 10.46420/9786585756440cap3

Ronaldo Luis Goulart Campello 

Marta Bottini 

A TIPOLOGIA DE UM CONCEITO

No cotidiano de sala de aula na disciplina de arte o fazer pedagógico: desenhar, pintar, recortar e colar, escrever, ler são práticas maiores instituídas no transcorrer de atividades habituais. O que não é distinto em outras disciplinas, matemática, português, geografia... Um cotidiano pedagógico habitual de sala de aula.

Neste texto, o desejo é apresentar uma proposta de *prática pedagógica menor* desenvolvida por dois professores da rede estadual de ensino na cidade de Pelotas, no estado do Rio Grande do Sul, o que buscamos dizer de maneira simples, diz sobre os processos de subjetivação inerentes às práticas de ensino e aprendizagem que precisam adquirir outras singularidades. As *práticas pedagógicas menores* tratam de dizer sobre estas singularidades.

Algo que não é simples e não pode cair no senso comum de se achar que tudo que se experimenta fazer de ‘diferente’ em sala de aula é uma *prática pedagógica menor*. “Quando Artaud, Deleuze e Guattari falam da necessidade de libertar os órgãos de suas funções, eles não estão dizendo para desprezar o corpo, para ir depressa e além de todos os limites. Ao contrário, é necessário um programa para a experimentação, isto é, medidas obtidas aos poucos, à base de pequenos experimentos” (Lauro, 2024).

O que significa dizer sobre isso? Ao longo da construção da carreira docente cada professor a sua medida vai escapando dos ‘labirintos’ que a educação maior⁵ vai construindo a sua volta, nunca a desprezando, pois essa constitui em parte sua práxis, porém àqueles que buscam se libertar manufacturam experimentações e vão dosando pequenos experimentos pedagógicos, pequenos modos de fazer o mesmo, mas dizendo de outras formas, o que, aos poucos, vão transformando seus fazeres docentes. Suas práxis adquirem outras tonalidades à base de pequenos experimentos.

⁵ A educação maior procura construir-se como uma imensa máquina de controle, uma máquina de subjetivação, de produção de indivíduos em série. *Em torno de uma educação menor*. Sílvia Gallo. Revista Educação & Realidade no ano de 2002.

A leitura de um poema para ensinar sobre verbos, a criação de um origami para explicar ângulos, uma aula expositiva no pátio da escola para tratar questões socioespaciais... pequenas fugas.

Uma proposta como a do caderno literário *Escrito a giz...*, por exemplo, que visa, entre tantas coisas, produzir estas fugas no cotidiano habitual no ensino de arte, a partir de práticas que podem e devem ser estimulantes, não escapando do todo, mas buscando sair da vala comum. Afinal, é da arte proporcionar devires. Ela, a arte, deve inspirar algum modo de dar sentido ao que o silêncio aprisiona. “Silêncios escritos, silêncios que não se separam da escuta e do corpo” (Stolf, 2011). Silêncios que a memória aprisiona e o corpo liberta.

Estímulos a criações artístico-literárias podem se dar a partir de atividades que criem sentido aos estudantes, a partir do que lhes é comum. Suas realidades. Seus cotidianos além das soleiras dos umbrais da escola.

Mas, o que são tais singularidades? Podemos pensar em singularidades aquilo que nos deixa inquieto. O que nos dá vontade de querer fazer novamente, que nos dá vontade de querer voltar, ficar, quiçá ir embora. Experimentar novamente, ou talvez não. Se bem pensados, planejados, e desenvolvidos com empatia, estes podem ser encontros potentes com formas de expressão artístico-literárias que nos possibilitam dar sentido e forma a modos de ser e estar no mundo.

Entremeio a este processo é preciso sensibilidade e empatia artística com todas as formas de expressão e criação, sejam elas visuais, corporais e literárias. E, é sobre o que está intrínseco a este processo que as *práticas pedagógicas menores* surgem, com desejo de interpretar e tratar de dizer sobre estes fazeres. Por *práticas pedagógicas menores* podemos entender que “los aprendizajes no se producen por la acción única de un docente sobre estudiantes, sino que surge por las acciones que los estudiantes realizan en su actuar en y con el mundo. [...] y lo coloca como actor principal” (González, 2022).

[...] como mostrar que fazemos isso todos os dias? *É como o CsO* é a intensidade adjacente a todos os nossos movimentos – procure observá-los e transfigurá-los. Qualquer *práxis-órgão* é uma máquina parcial, inacabada, pronta para conectar-se a algo novo e produzir sei lá o quê, basta que estejamos dispostos a arrancar-lhes as funções. (LAURO, 2024, *grifos do autor*)

Oportunizar espaços de criação poéticas, espaços de criação e encontros com distintas formas de expressão artística. É aqui que a fenda se abre, as linhas escapam e as pistas surgem para serem perquiridas. Este é o entre. Espaços de *poéticas do devir*, onde estas adquirem forma e expressão e ganham potência no cotidiano dos umbrais da escola.

O ‘CRIAR’ COMO PROPOSTA METODOLÓGICA

Ao criar, ou seja, pensando no íntimo da palavra, produzir algo, uma pintura, um desenho, uma escultura, escrever um poema, um conto, um romance, etc., possui uma afinidade, um parentesco, um avizinhar-se com oscilações, movimentos, ondas, sopros de ar... É como areia no deserto bailando, perseguindo o vento. É como uma mosca solta ao ar. Seu caminho não linear se desenha a partir de traços

e pontos, criando formas, dando expressão àqueles que conseguem perceber, mostrando e criando a partir da multiplicidade. “A multiplicidade é a própria realidade não supondo assim nenhuma unidade, não entrando em nenhuma totalidade e tampouco remetendo a um sujeito” (Deleuze & Guattari, 1995, p. 08) inquietando e deixando-se inquietar. Produzir uma obra, seja de arte ou não, dá a ver o que à cartografia do pensamento se faz no plano das ideias, nas regiões ainda por vir.

Criar, seja artisticamente ou não, é agenciamento, pois transforma o pensamento, a ideia em palavra dita, o objeto e dá corpo ao que é incorpóreo. Corporifica o que faz furos na pele e inquieta.

Neste sentido, quando tratamos de dizer sobre uma prática pedagógica a partir da perspectiva de um projeto que oferece propostas de aprendizagens e estas se transformam, a partir da ação dos estudantes e não a partir das ações dos docentes está prática pode ser considerada menor, pois inscreve e insere tais estudantes no cerne do processo de ensino e aprendizagem. Aqui se constrói um *entre*.

É, a partir de oficinas de leitura e escrita, oficinas de teatro e contação de histórias, oficinas de estêncil, grafite, colagem, oficinas de desenho livre, fotografia, criação de livros de artista, etc., Práticas oferecidas, que não escapam da educação maior, mas que buscam estimular nos estudantes de todas as faixas etárias o gosto pela literatura, pelo desenho, pela pintura, fotografia, dança, enfim, pelas artes de modo geral.

Buscamos desse modo, através de nossas práticas de sala de aula, a partir de parcerias com autores locais, escritores, atores, desenhistas, pintores, professores, avós, mães, pais, pessoas comuns do cotidiano incentivar junto aos alunos e professores, a importância da arte e incentivar de algum modo se possível, a criação artística.

Oferecer uma possibilidade de leitura de mundo a partir do encontro de si.

A escola, o ensino não muda o mundo, mas sim o homem e o homem é que muda o mundo como diria Paulo Freire. A escola pode sim produzir arte e é importante respirar seus ares. É importante estimular a criação artístico-literária. Estimular a produção criativa.

A METODOLOGIA DE UMA PRÁTICA

Como ocorre o projeto escrito a giz...? O mesmo é desenvolvido no âmbito de sala de aula, e espaços da escola nas disciplinas as quais desenvolvemos como professores nas escolas nas quais trabalhamos.

Os fazeres pedagógicos docentes aliados a suas vertentes artísticas, de ambos os professores, ambos poetas, aliados a conceitos artísticos e pedagógicos que são oferecidos ao cotidiano dos alunos, em atividades práticas nas quais, alguns dos resultados são observados e dão origem a esta proposta de caderno literário que é, após confeccionado oferecido ao repositório das escolas, tanto de forma física impresso, como virtual e-book.

Ao longo dos primeiros meses letivos, após diagnósticos pedagógicos preliminares, e a partir das atividades de sala de aula propostas, começam a serem coletados as primeiras amostras de trabalhos, e conforme as aulas vão se desenvolvendo e novas práticas de atividades vão surgindo, ideias antigas ou novas surgindo e vão dando substância e consistência a confecção do caderno. A partir do início do segundo semestre letivo, no qual já estamos no primeiro mês do segundo trimestre, é oferecido aos alunos um termo de livre consentimento, o qual é critério fundamental para que os trabalhos sejam expostos no caderno. É feita uma curadoria do material coletado e após esta curadoria se confecciona o caderno.



Figura 1. Capas dos dois primeiros volumes. Fonte: os autores.

Dois volumes do “Escrito a giz...” já foram lançados. E, ambos distintos em quantidades de alunos participantes, seções ou capítulos, e também quantidade de escolas.

Este projeto se faz e refaz conforme as casualidades peculiares do cotidiano escolar, não esquecendo também de salientar que trabalhamos com o fator humano.

Não há nenhum ônus aos participantes e às escolas, e nenhum bônus financeiro a ambos. Os organizadores custeiam todos os processos, e culminam ao final na impressão de alguns exemplares que servem de divulgação aos participantes ou às escolas.

Escrito a giz... é um trabalho simples e artesanal.

Tal caderno é um instrumento de criação artística feito para os alunos e para os professores que a partir de seus estudos em sala de aula, e suas pesquisas a partir de seus vieses artísticos percebem singularidades e as resolvem explorar, e oferecer a outros professores que de forma interdisciplinar podem se utilizar deste instrumento, buscando neste sentido criar um instrumento pedagógico artístico-literário. Proporcionando, de certo modo, que os alunos sejam protagonistas em seus processos de ensino-aprendizagem.

Este caderno pode ser solicitado aos organizadores via e-mail. Cada escola, pode imprimir a quantidade de cópias que cada professor irá precisar para desenvolver suas atividades, não necessariamente o caderno todo, mas partes de textos, desenhos, fotografias, colagens...

Do mesmo modo que os estudantes terão acesso ao caderno. Eles poderão divulgar ou imprimir quantas páginas ou cópias acharem necessário.

Escrito a giz... é um 'espaço', um 'arquivo' onde reunimos os trabalhos dos alunos, desenhos, textos, fotografias... que acreditamos terem muita potência criativa.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A docência é como sair em caminhada pelo deserto. É como lançar uma pedra em um poço profundo, demora-se para chegar ao fundo, demora-se para sair...

Por vezes o deserto nos consome, não raro isso ocorre, mas é na busca do caminho de saída ou de entrada que nos fortalecemos e que nos tornamos outros. Outros de nós mesmos e, é quando fazemos do desespero potência para escapar.

No deserto não andamos só. Não há silêncio, existe um turbilhão de sons, ecos e tempestades que nascem e falecem ao passo que encontramos nas margens do caminho resquícios das pegadas de outros que ali já estiveram. Outros ou nós mesmos.

No deserto os vapores elevam o espírito, intensificam os sentidos ou os entorpecem por vezes os tornando frágeis, débeis.

A todo instante surgem pelas margens do caminho, novas margens, novos contornos, novas mudanças que afetam a jornada.

Mas, pasmem, não há deserto sem saída, de um modo ou de outro escapamos dele, pois um deserto é terreno plano, íngreme, desolado com sua plenitude de vida escondida entre dunas, entre o vento. Um deserto fica nas alturas ou mesmo recalçado no mais fundo oceano.

Um deserto é onde queremos estar, ou não. Um deserto nos move em velocidades distintas. Somos abarrotados, por calores intensos ou frios que ferem os ossos. O deserto é o silêncio no fundo do peito, o sorriso na pintura.

O deserto por vezes tem muitas entradas e poucas saídas, ou vice-versa, mas o deserto não abandona quem neles entrar. De algum modo ele se fará sentir.

O deserto é algo que nos completa, extrai de nós o que queremos ou podemos. O deserto é nômade assim com as palavras e ele possui limites intensos que se expandem ou contraem, constriam o peito sufocando-o com paciência, afogando-o com sutileza no sal que extrai de nossa pele, outro deserto.

Outro deserto repleto de linhas que escapam por variados relevos que se formam e que exprimem signos de caminhadas. Um deserto se faz n[d]os [co]lapsos, no esquecimento, se faz na potência criativa, n[d]o agir, reagir. No ócio, na imprudência.

Escrito a giz... é um projeto de ensino recente, ele surge em 2021 e começa a ser executado a partir de 2022, que serve para alicerçar algumas considerações acerca de duas propostas conceituais, as *práticas pedagógicas menores* as quais já foram tecidos alguns pensamentos ao longo deste texto e as linhas *aférentes e eferentes*. Propostas conceituais as quais buscamos investigar enquanto nos valem de outros conceitos, como, por exemplo, o proposto por Stolf (2011), que é o da ‘escuta porosa’.

Escuta permeável, suscetível aos sons à sua volta e que ao mesmo tempo absorve ativamente as camadas de barulhos, ruídos, rumores e silêncios do entorno. Ou seja, ela tanto percebe e pensa vivamente os sons dos arredores como tenta detalhar possíveis assonâncias entre um silêncio e outro, ou possíveis graus de parentesco entre barulho, ruído e rumor. Uma escuta porosa está atenta às camadas sonoras existentes entre o ponto mais próximo e o mais distante (Stolf, 2011, p. 319).

Neste sentido tal escuta possibilita pensar o corpo e as distintas formas de expressão e como este corpo se apresenta, e como se conecta ou não com as relações entre o desenho e a escrita e as experiências advindas deste processo. "A escuta, enquanto um canal opaco e alterável/sensível, entre som, texto e contexto, entre corpo e lugar" (Stolf, 2011) permeado pelas *práticas pedagógicas menores* que são as aprendizagens oferecidas aos estudantes que partem de uma interação/entrega maior do professor contribuindo para os alunos sejam inerentes a prática pedagógica oferecida.

Em meio a este processo algumas questões se inscrevem das quais algumas se busca solucionar e outras que ficam em suspenso e que *a posteriori* conforme tal projeto vai se constituindo e leituras e estudos vão se realizando se pretende responder.

Como acontecem os processos de subjetivação, a partir das propostas de atividades oferecidas?

Como se agenciam tais subjetivações, e há algum disparador, por exemplo, a leitura, o desenho, a escrita, a fotografia? Por onde surgem tais processos subjetivos?

ENCERRANDO...

Como docentes buscamos oferecer a nossos alunos todos os fundamentos artísticos teóricos pedagógicos, e as experiências que nos foram oferecidas e que reverberaram encontros potentes, dos quais, consideramos, este projeto, ‘um processo’. Um processo de ensino-aprendizagem que nos possibilita pensar acerca de duas propostas conceituais que ainda se constroem, estão em processo.

Pensamos ser importante e preciso dar expressão, dar luz àqueles trabalhos produzidos no âmbito de sala de aula por alunos ainda em formação, em processo. Pensamos ser importante de algum modo, incentivar que sigam produzindo suas artes e assim como nós que ao longo de nossa jornada de formação pedagógica, tivemos encontros potentes, hoje buscamos oferecer aos nossos alunos experiências que nos foram significativas.

Escrito a giz... surge para dizer que é possível na escola se produzir arte e que é importante respirar seus ares. Estimular a criação artístico-literária. Estimular de algum modo a produção criativa.

Para finalizar está escrita, este é um trabalho feito de forma artesanal no chão da escola, feito com empatia como o fazer pedagógico deve ser feito.


REFERÊNCIAS


- González, H. Aprendizaje nómada, pedagogías regenerativas y pensar como suelo. Disponível em: <<https://www.elmostrador.cl/noticias/opinion/2023/10/07/aprendizaje-nomada-pedagogias-regenerativas-y-pensar-como-suelo/>> acesso em 25/09/24.
- Stolf, M. R. L. da S. Entre a palavra pênsl e a escuta porosa [investigações sob proposições sonoras]. Tese apresentada como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor no Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais, área de concentração em Poéticas Visuais, no Instituto de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2011. Disponível em: <http://www.raquelstolf.com/wp-content/uploads/2000/09/TESE_RaquelStolf_20111.pdf> acesso em 24/09/24.
- Lauro, R. <<https://razaoinadequada.com/2021/09/09/deleuze-e-guattari-prudencia/>> acesso em 25/29/24.


A qualidade do ensino médio nas escolas públicas de tempo integral: uma análise fenomenológica a partir de docentes

Recebido em: 16/10/2024

Aceito em: 29/10/2024

 10.46420/9786585756440cap4

Venâncio Francisco de Souza Junior 

Guilherme Siqueira Argentino 

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, as políticas públicas de educação têm procurado estabelecer uma definição de qualidade do ensino a partir de critérios objetivos e cientificamente fundamentados. Isso levou à criação de alguns indicadores, em geral, baseados no desempenho dos estudantes em exames aplicados para um número considerável de participantes em contextos específicos. As avaliações externas, também denominadas avaliações em larga escala, ou, na literatura anglo-saxã, standards, vêm ganhando força no Brasil, principalmente, a partir dos anos de 1990. Desde a última década do século XX, as inovações tecnológicas, que aperfeiçoaram e agilizaram os processos de coleta e geração de resultados, possibilitaram uma eficácia satisfatória das avaliações externas como indicadores da qualidade do processo de ensino e aprendizagem em países e estados, recebendo grandes aportes financeiros para a sua implementação e execução nos âmbitos regionais, nacionais e transnacionais (Travitzki, 2013).

Segundo Lima e Maciel (2018), com o objetivo de corrigir as grandes distorções existentes na educação brasileira, em 2016, deu-se início a uma importante mudança no funcionamento do ensino médio. A Medida Provisória nº 746/2016 alterou de forma significativa a legislação, sem que houvesse para isso uma ampla e profunda discussão, já que após um período de tramitação incompatível com a complexidade do tema, no início de 2017, a medida foi aprovada, com pequenas alterações, pelo poder legislativo federal. Desta forma, uma mudança importante é proposta para o ensino médio brasileiro por meio da Lei nº 13.415/17, que cria o Novo Ensino Médio, com capacidade de influenciar de forma considerável, após a sua implementação, na vida dos estudantes, principalmente, daqueles com menor poder aquisitivo (BRASIL, 2016).

Contudo, as fragilidades do Novo Ensino Médio se evidenciaram ao longo dos anos em que foi implementado, tanto na rede pública quanto privada, demonstrando que a solução para a qualidade do ensino médio é bem mais complexa e exige uma discussão mais aprofundada e ações que devem ocorrer além da matriz curricular e na carga horária destinada às atividades desenvolvidas na escola. O que se observa, a partir da experiência atual, é que a qualidade do ensino médio depende de uma reforma capaz

de alterar os paradigmas educacionais vigentes, sobretudo, na formação docente e nas práticas educacionais.

Para Araújo (2018), o Novo Ensino Médio tem como principal propósito se tornar uma estratégia de reestruturação dessa etapa da educação básica oferecida no país, até então considerado desinteressante e de má qualidade. Para que a reforma lograsse êxito em sua proposta de mudança de forma abrangente, foram necessárias mudanças significativas em um conjunto de leis, ocasionando uma profunda reforma na educação básica nacional. Segundo o mesmo autor, esta reforma repercutiu diretamente sobre cinco aspectos: a) finalidades da educação nacional; b) organização curricular; c) financiamento da educação básica; d) trabalho docente; e por fim, e) futuro profissional dos egressos. Assim, a Lei nº 13.415/17 promoveu mudanças no ordenamento jurídico da educação brasileira, alterando simultaneamente: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, a Lei do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) de 2007, a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), além de instituir a Política de fomento à implementação das escolas de ensino médio em tempo Integral.

A constatação de que a educação precisa ter uma qualidade mínima em todo o sistema de educação é um ponto de convergência entre os educadores e as avaliações externas podem contribuir como parte de uma estratégia capaz de gerar uma visão sistêmica e objetiva da qualidade do ensino oferecido pelas escolas, apontando para aquelas que estão abaixo do rendimento esperado. Contudo, as notas obtidas nas avaliações externas, divulgadas de forma descontextualizada, exercem uma pressão sobre os gestores e docentes para que se adequem, da melhor forma possível, aos parâmetros estabelecidos verticalmente por instrumentos avaliativos que são limitados aos conhecimentos mensuráveis (Tavares, 2019).

Neste sentido, a questão de pesquisa aqui proposta é: a qualidade do ensino médio nas escolas públicas de tempo integral é satisfatória? Busca-se, portanto, através do método fenomenológico verificar como esta qualidade é percebida, analisando-se a opinião dos professores que atuam neste contexto educacional específico. A hipótese inicial é de que a qualidade do ensino médio ofertado nestas escolas não atende aos parâmetros considerados aceitáveis pelos docentes que nelas atuam.

Segundo Souza Junior (2021), em pesquisa realizada acerca do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), na fala dos docentes percebeu-se uma complexa relação estabelecida entre o que se sabe e o que se precisa saber. Este hiato de conhecimento construído desde os anos iniciais do ensino fundamental é colocado como um desafio capaz de afetar o trabalho docente no ensino médio de forma significativa. O professor busca trabalhar tendo em vista o que é demandado pela maioria, incluindo todos em uma média que permita o gerenciamento de um grupo numeroso de realidades de aprendizagens. Contudo, este “aluno médio”, está distante do nível de conhecimento cognitivo exigido pelo ENEM e muitas vezes nem sequer está priorizando a continuidade de seus estudos.

Com relação ao Estado do Conhecimento, com o intuito de verificar as produções científicas já realizadas sobre a temática aqui proposta, inicialmente, pode-se destacar o livro: Juventude e ensino médio público no Distrito Federal: percepção de professores, gestores e estudantes (Weller et al., 2018). Este livro traz um panorama pormenorizado da realidade das escolas públicas do Distrito Federal, dando ênfase aos desafios atuais para o ensino médio e destacando os principais aspectos da proposta metodológica em vigor dentro deste complexo sistema de ensino. No capítulo 4 Uma descrição do perfil dos professores do ensino médio do Distrito Federal (Ferreira et al., 2018), os autores apresentam dados que se referem a situação socioeconômica, formação acadêmica e atuação profissional dos docentes que atuam nas escolas da SEEDF, contribuindo para a percepção do *locus* desta pesquisa que também teve como participantes gestores e professores desta mesma rede de ensino.

Outro estudo que merece destaque é o artigo intitulado: a reforma do ensino médio do governo Temer, a educação básica mínima e o cerco ao futuro dos jovens pobres, Araújo (2018), a partir de uma pesquisa documental e bibliográfica, discutiu as finalidades de melhoria que seriam trazidas pela flexibilização curricular e a implantação da escola em tempo integral. A pesquisa concluiu que a reforma implantada pela Lei n. 13.415/17, a partir da proposição da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), tem como objetivo a relativização de princípios básicos da educação brasileira, gerando perda de qualidade da educação básica pública e da profissionalização docente. Para o autor do artigo, a reforma atende aos interesses mercadológicos ao promover a flexibilização da contratação de docentes com licenciatura, direcionar o ensino para a formação técnica e favorecer a expansão da oferta de serviços educacionais, limitando com isso as possibilidades de futuro dos estudantes.

Este projeto encontra a sua justificativa na necessidade de se discutir com profundidade o que poderia ser feito para melhorar a qualidade do ensino médio nas escolas públicas de tempo integral. A pesquisa será desenvolvida no Instituto Federal de Brasília, *campus* Planaltina, que oferece o ensino médio integrado ao curso técnico de agropecuária. Será colhida a opinião dos docentes que atuam nos componentes curriculares previstos na BNCC, com relação à qualidade do ensino médio oferecido nesta instituição. Além disso, é importante o desenvolvimento de estudos que avaliem o ensino médio oferecido em regimes de integração à cursos técnicos, onde há uma formação voltada também para o mundo do trabalho.

Neste sentido, Saviani (2016), acrescenta que o desafio que o sistema nacional de educação está enfrentando é a necessidade de promover a qualificação para o mundo do trabalho, além de promover paralelamente o desenvolvimento individual de forma plena, com ênfase no exercício da cidadania. Torna-se indispensável uma formação que atenda às exigências de base científica articuladas de forma unificada com as ciências humanas e naturais que modificam, na atualidade, as formas de vida, sem deixar de levar em conta os conhecimentos filosóficos, artísticos e literários. O autor considera que não se pode limitar o alerta apenas à questão específica da educação tecnicista, sendo necessário abordar-se aspectos tanto da formação científica, quanto humanística “(...) advogando-se uma formação centrada numa

cultura de base humanística voltada para a filosofia, literatura, artes e ciências humanas à revelia do desenvolvimento das chamadas ciências duras” (Saviani, 2016, p. 56).

Com relação à escolha dos docentes como participantes da pesquisa, justifica-se pelo fato de que o trabalho docente, conforme definido por Franco (2012), sofreu profundas transformações, principalmente a partir da LDB de 1996, transformando-se, ao longo das últimas décadas, ganhando espaço entre os temas mais pesquisados na área da educação, não sendo mais possível estudar o trabalho do professor ignorando informações muito amplas sobre o ambiente escolar e o docente que executa essa função. Torna-se imprescindível observar quem é esse ator central do cotidiano escolar em toda a sua complexidade. É preciso que o professor seja investigado a partir de um amplo espectro para se compreender o trabalho que ele executa, não se resumindo apenas ao ensino propriamente dito, ignorando outros encargos e interferências paralelas (Marin, 2012).

O trabalho docente tem como desafio o desenvolvimento de atividades pedagógicas capazes de potencializar a criatividade dos estudantes, fazendo com que ele assuma a condição de sujeito. Neste processo complexo no qual o docente cede a sua posição de liderança e a transfere ao estudante, o professor passa a exercer uma função diferente daquela comumente delegada a ele, propiciando a construção do conhecimento a partir da iniciativa do aluno. Contudo, esta transformação exige um rigor metodológico capaz de dar suporte ao processo de organização do trabalho docente com vistas a transformar a sala de aula em uma comunidade investigativa através do diálogo e da reflexão como instrumentos (Vecchia; Carvalho, 2017).

Estabeleceu-se para este estudo a seguinte pergunta de pesquisa: Como os docentes percebem a qualidade do ensino médio oferecido em suas escolas? Partindo-se desta pergunta, elaborou-se o seguinte objetivo geral: analisar a qualidade do ensino médio oferecido em escolas públicas de tempo integral, a partir da percepção dos professores que atuam nestas escolas.

São os objetivos específicos desta pesquisa: a) identificar como a qualidade do ensino médio é percebida pelos docentes; b) levantar os principais aspectos apontados pelos docentes acerca da qualidade do ensino médio oferecido em sua escola; c) sistematizar a percepção dos docentes através das etapas de análise estabelecidas pela Fenomenologia.

MATERIAL E MÉTODOS

A abordagem teórico-metodológica que será adotada neste estudo é a fenomenologia. Sobre as características da fenomenologia, Neubauer et al. (2019), assevera que, em termos simples, ela pode ser definida como uma abordagem que busca descrever a essência de um fenômeno explorando-o da perspectiva de quem o experimentou. O objetivo da fenomenologia é descrever o significado dessa experiência, ambos em termos do que foi experimentado e como foi vivido. Além disso, a fenomenologia é descrita como o estudo dos fenômenos conforme eles se manifestam em nossa experiência, da maneira

como percebemos e entendemos os fenômenos e do significado que os fenômenos têm em nossa experiência subjetiva.

No mesmo sentido, Petrelli (2004), explicita que a fenomenologia é a ciência dedicada ao estudo dos fenômenos, podendo ser eles objetos, eventos e fatos da realidade. Parte-se do princípio de que é a dúvida e não a certeza que serve como motivação para se buscar a verdade que é apresentada ao pesquisador em partes e em momentos, e não de forma transparente e completa. A fenomenologia privilegia dos dados primordiais adquiridos a partir da experiência, uma vez que os fenômenos são anteriores às teorias e aos conceitos. Para esse autor (Petrelli, 2004), os fenômenos são primários e têm natureza própria.

Devido à adoção da fenomenologia como teoria e método de análise, não se estabelecerá um problema de pesquisa e sim um fenômeno a ser compreendido a partir das narrativas dos participantes. Os objetivos servirão para mapear aspectos pontuais, entretanto, outros aspectos afloraram durante as entrevistas e foram considerados com igual importância para a descrição do fenômeno. Não houve o levantamento de hipóteses, já que na perspectiva fenomenológica, o pesquisador não parte de posicionamentos pré-existentes, considerando-se significativos os apontamentos inesperados surgidos no decorrer da construção das narrativas, pois busca as manifestações de consciência construídas a partir da vivência dos participantes (Neubauer et al., 2019; Petrelli, 2004).

Sendo assim, a escolha pela fenomenologia como perspectiva teórico-metodológica está de acordo com o objetivo de se estudar o fenômeno a partir da experiência do sujeito. Buscou-se entender como se constitui o fenômeno da percepção da qualidade do ensino médio em escolas públicas de tempo integral, a partir das narrativas construídas por docentes nas quais irão expor, de forma espontânea, as suas experiências pessoais e profissionais sobre a realidade da qualidade da escola em que atuam.

A proposta metodológica de Giorgi (1985) estabelece quatro etapas a serem operacionalizadas a partir das descrições feitas de depoimentos, relatos ou entrevistas sobre experiências vividas a partir de um determinado fenômeno. Estas quatro etapas de análise, que serão adotadas neste estudo para analisar a qualidade do ensino médio a partir da percepção de docentes que atuam em escolas públicas de tempo integral, a partir das entrevistas fenomenológicas mediadas, a serem respondidas pelos sujeitos de pesquisa, serão detalhadas abaixo.

A primeira etapa de execução do referencial teórico metodológico da pesquisa empírico-fenomenológica, refere-se à leitura da descrição dos dados gerados para se estabelecer um sentido geral do todo. Nesta primeira fase é importante compreender a linguagem de quem descreve o fenômeno sem que haja a tentativa de se identificar as unidades significativas. O senso geral estabelecido nesta primeira leitura servirá de base para as etapas seguintes. No caso específico desta pesquisa, foram obtidos relatos de membros da direção, da coordenação pedagógica e do corpo docente, com o objetivo de se obter um sentido geral (Giorgi, 1994).

Após a apreensão do sentido do todo. A segunda etapa ocorre com o pesquisador fazendo a releitura do texto de forma exaustiva, até que seja possível o estabelecimento de unidades significativas. Estas unidades devem ser coerentes com a perspectiva focada no fenômeno que é pesquisado. Essa etapa é importante porque a análise do texto de forma integral dificultaria o seu entendimento dentro de suas especificidades que devem ser categorizadas, dividindo-se os dados gerados em unidades significativas.

A linguagem utilizada pelos sujeitos de pesquisa não é alterada. É de suma importância para o método que as discriminações ocorram primeiro para serem questionadas em uma outra etapa. É importante também que elas sejam realizadas de forma espontânea, mesmo sendo uma espontaneidade condicionada a roteiro pré-estabelecido. Neste processo, as discriminações são percebidas dentre as descrições feitas pelo sujeito e são mapeadas quando o pesquisador assume uma atitude investigativa em relação à descrição feita de forma concreta.

Segundo Andrade e Holanda (2010), com relação às unidades de significado considera que elas são elementos constitutivos do texto e não somente elementos linguísticos isolados. Elas não existem desconectadas de outras, relacionando-se a partir da perspectiva que está sendo considerada pelo pesquisador. Além disso, pesquisadores diferentes irão analisar de forma diferente o mesmo fenômeno porque a realidade não se configura de uma única forma no mundo, ela é constituída pelo pesquisador a partir de um mundo cotidiano que é muito mais complexo do que uma única perspectiva possa analisar. Por isso, as unidades significativas não estão presentes no texto como de fato são, mas sim, são vinculadas às interpretações concebidas pelo pesquisador, que dará maior ou menor destaque a partir da perspectiva que ele assumir.

Na terceira etapa do método, o pesquisador converte as expressões espontâneas utilizadas pelos sujeitos da pesquisa ao responderem à entrevista em uma linguagem mais técnica e científica dando ênfase ao fenômeno investigado. A partir do momento em que todas as unidades significativas estão definidas, o pesquisador reelabora todas elas com o objetivo de expressar os sentidos científicos que elas contêm. Nesta etapa, realiza-se um processo minucioso de revisão e se extrai as impressões ou insight da forma mais direta possível, dando ênfase às unidades que são mais importantes para o processo de elucidação do fenômeno que está no cerne do estudo (Giorgi, 1978). Com relação ao termo insight, utilizado por Giorgi (1978), Martins e Bicudo (2005) asseveram que o termo insight é utilizado para se referir àquilo que é dado à consciência e, no seu sentido mais complexo, corresponde a um ato racional que permite ver dentro da situação. O termo insight também pode ser entendido como sendo aspectos ou compreensões ou por alguns significados constituintes ou relações.

Martins e Bicudo (2005), com relação aos aspectos gerais da pesquisa fenomenológica e seus principais objetivos, acrescentam que o pesquisador não foca sua análise nos fatos observados. Ele enfatiza os eventos e o que estes significam de forma consciente para os participantes da pesquisa. A partir do momento em que o foco da pesquisa está nos significados, busca-se a análise minuciosa das

percepções que o sujeito tem do fenômeno que está sendo pesquisado, externalizadas pelo próprio sujeito que as percebe.

Ao se fazer uma exploração pormenorizada das respostas obtidas pelas entrevistas fenomenológicas, é possível verificar o que os sujeitos da pesquisa quiseram dizer com seus depoimentos. A maior dificuldade enfrentada nesse processo é não existir uma linguagem consensual estabelecida entre os sujeitos, impedindo a construção das unidades significativas. Para se evitar que a dispersão ocorra, é necessário um trabalho cuidadoso na elaboração das entrevistas de forma clara e objetiva em uma linguagem acessível a todos os participantes, esclarecida pela perspectiva fenomenológica. Esse passo tem o propósito de chegar às categorias de forma coerente (Giorgi; Sousa, 2010).

Por fim, a quarta e última etapa do método fenomenológico tem por objetivo produzir uma síntese das unidades significativas, gerando um relato ou declaração consistente da estrutura do fenômeno estudado. Esta síntese é denominada de estrutura da experiência. O relato ou estrutura da experiência, pode ser expresso em diferentes níveis, dando ênfase aos aspectos que mais evidenciam a relação do sujeito com o fenômeno (Giorgi, 1978).

Sendo assim, o pesquisador deve fazer o reagrupamento das unidades de significado para alcançar nos resultados uma análise detalhada da estrutura do fenômeno. Estes descritores servirão para que haja uma organização prévia dos temas a serem abordados para que a síntese ou estrutura da experiência estivesse de acordo com os objetivos específicos da pesquisa. Entretanto, todas as unidades de significado geradas pelas respostas dos sujeitos devem ser consideradas.

Além disso, em sua proposta metodológica, Giorgi (2012), permitirá que haja concessões e adaptações para que o pesquisador lide com as especificidades dos fenômenos experienciados. A escolha metodológica aqui feita, apesar de suas limitações, possibilitará a exploração, com maior propriedade, das crenças, opiniões e reflexões enunciadas pelos profissionais investigados neste estudo.

Os participantes desta pesquisa serão cinco docentes que atuam nos componentes curriculares previstos na BNCC do ensino médio. Todos deverão atuar no ensino médio integrado ao curso de agropecuária do Instituto Federal de Brasília (IFB), *campus* Planaltina. Os mesmos responderão à uma entrevista fenomenológica, contendo oito perguntas norteadoras, versando sobre a qualidade do ensino médio.

Para Dale (1996), a entrevista fenomenológica permite ao entrevistado expor a sua experiência e externar detalhes sobre a sua vivência a partir do fenômeno pesquisado. Durante o relato, o pesquisador enfatiza pontos específicos do fenômeno em foco, direcionando a entrevista ao conteúdo buscado, permitindo a elucidação de possíveis pontos obscuros durante a construção da narrativa. O relato é realizado por parte do entrevistado de forma espontânea, permitindo ao pesquisador o acesso às experiências e percepções do sujeito de forma natural. Nas palavras deste autor: “há não somente a liberdade da manifestação de conteúdo subjetivo na entrevista, mas a própria intenção de que assim seja para que se garanta o acesso fenomenológico pretendido” (Dale, 1996, p.313).

RESULTADOS

Preende-se, com este estudo, contribuir com a ampliação da literatura acadêmica que discute a melhoria da qualidade do ensino médio, principalmente nas escolas de tempo integral, que tendem a ser a maioria em todo país nos próximos anos. Entende-se que a ampliação do tempo de permanência na escola não gera necessariamente um aumento da qualidade do ensino oferecido. Ao propor esta discussão crítica sobre a qualidade do ensino, busca-se uma melhor compreensão do desafio que está posto e quais medidas podem ser tomadas, tanto no âmbito das políticas públicas de educação, como na atuação diária dos docentes em sala de aula, apoiados por toda comunidade estudantil.

Os docentes entrevistados convergiram para o entendimento de que o a qualidade do ensino médio ofertado nas escolas públicas de tempo integral está abaixo dos níveis esperados. No contexto do Instituto Federal de Brasília, Campus Planaltina, os participantes da pesquisa consideram que, apesar da titulação dos docentes estar acima da média nacional, a qualidade do ensino médio ofertado está aquém do esperado, não suprimindo de forma eficiente as necessidades dos estudantes que almejam dar continuidade em seus estudos no nível universitário.

Constatou-se também que o desinteresse do estudante durante as aulas interfere na qualidade do ensino, já que, na percepção dos docentes entrevistados, grande parte dos mesmos não se propõem a participar ativamente das atividades propostas ou buscam outras formas de aprofundamento dos estudos, limitando-se apenas ao que é ensinado na sala de aula. Há uma má vontade por parte do corpo discente em executar tarefas pedagógicas extracurriculares.

Outro ponto levantado pelos entrevistados é que a instituição não tem um planejamento específico voltado para a preparação dos estudantes para os processos seletivos para o ensino superior, por conta de o foco estar voltado especificamente para a formação técnica. Neste sentido, Oliveira (2016), acrescenta que o empobrecimento das experiências dos alunos faz com que eles percam o verdadeiro significado da aprendizagem. Este processo de simplificação não permite aos alunos vivenciarem a real experiência do saber, pois não tem tempo para maturar os detalhes das áreas do saber. O mesmo autor acrescenta que a escola acaba deformando o estudante e a subjetividade polissêmica de suas inteligências, ao fazê-lo agir como um simples mecanismo de reprodução e repetição de dados do conhecimento acadêmico e expectativas sociais ao reproduzir o viés mercadológico de produção e consumo no processo de ensino.

Além disso, os entrevistados destacaram o desnivelamento dos alunos que ingressam na escola por meio de sorteio. Esta forma de seleção, que tem seu mérito por ser democrática e igualitária, forma turmas com níveis de conhecimento diversos, exigindo do docente um permanente exercício de nivelamento para não prejudicar aqueles que vem com uma base mais deficitária do ensino fundamental. Acerca do desnivelamento cognitivo do aluno ser usado como justificativa para o baixo desempenho estudantil, Perrenoud (1999), afirma que aquilo que o aluno não sabe em um determinado momento, em outro posterior, pode aprender. Em uma sala de aula, em que a maioria dos alunos alcança uma nota

abaixo da média, dificilmente o professor reconhecerá que tem uma parcela de responsabilidade pela nota alcançada pelos alunos ou que sua avaliação não está adequada. O argumento mais comum é que o aluno não tem base, não presta atenção na explicação ou está desmotivado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por fim, apesar de afirmarem dar o melhor de si na preparação dos alunos, os participantes declararam, em outros momentos, que a maioria dos alunos não possui condições mínimas de alcançar um bom desempenho estudantil. Existe um consenso entre os entrevistados que apenas uma pequena parcela dos alunos está capacitada para progredir ao ensino superior. Se os docentes estão empenhados ao máximo na preparação, por que o rendimento dos alunos é tão baixo? A justificativa mais recorrente foi a falta de interesse dos estudantes pelos estudos. Este argumento isenta, pelo menos em boa parte a escola de sua parcela de responsabilidade no desempenho dos estudantes.

Uma sugestão de continuidade deste estudo seria a oferta de uma formação sobre processos avaliativos diversificados, inclusive dos modelos de larga escala, com o intuito de ampliar o conhecimento dos docentes sobre este assunto. Alguns participantes, durante as entrevistas, consideraram que seria interessante a oferta de uma formação nesse sentido para o aperfeiçoamento de sua atuação profissional.

Conclui-se que são necessárias mais pesquisas sobre esta temática, inclusive utilizando-se desenhos metodológicos diversificados, para que a qualidade do ensino médio seja compreendida de uma forma mais detalhada. Esta mesma pesquisa poderia ser desenvolvida com outro grupo de profissionais em contextos escolares diferentes, por exemplo, em escolas de zona rural, gerando resultados com novos elementos que se somariam aos já alcançados nos estudos feitos até o momento.

Por fim, considera-se que a qualidade do ensino nas escolas integrais precisa fazer parte de uma política de avaliação permanente capaz de alterar de forma significativa o ensino médio. Tais mudanças precisam ser estudadas e seus efeitos analisados para uma melhor compreensão da influência destas políticas na educação básica, abrindo a possibilidade de se propor melhorias capazes de aperfeiçoar a educação brasileira. Um deslocamento epistemológico no objeto da atividade educativa, visando a qualidade, traria benefícios, entretanto, pode causar um empobrecimento curricular e mecanização do ensino, quando há uma ênfase exagerada por parte dos docentes na busca pelo privilégio de ser uma escola bem avaliada. As políticas públicas atuais vislumbraram a possibilidade da superação de uma atividade educacional em crise, possivelmente, causada pela concepção equivocada do conhecimento que estava demasiadamente baseada em disciplinas isoladas, gerando a fragmentação do conhecimento.

REFERÊNCIAS

Andrade, C. C.; Holanda, A. F. Apontamentos sobre pesquisa qualitativa e pesquisa empírico-fenomenológica. *Estud. Psicol. (Campinas)*, Campinas, v. 27, n. 2, p. 259-268, junho de 2010.

Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2010000200013&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 05 maio 2020.

Araújo, R. M. L. A reforma do ensino médio do governo temer, a educação básica mínima e o cerco ao futuro dos jovens pobres. *HOLOS*, [S.l.], v. 8, p. 219-232, dez. 2018. ISSN 1807-1600. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/7065>>. Acesso em: 21 out. 2020.

BRASIL. Medida Provisória MP n. 746/2016. Brasília, 22 set. 2016. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015---2018/2016/Mpv/mpv746.htm>. Acesso em: 20 out. 2019.

Dale, G. A. Existencial phenomenology: emphasizing the experience of the athlete in sport psychology research. *The Sport Psychologist*, 10, p. 307-321, 1996.

Ferreira, C. S.; Delphino, R. M.; Alves, R. V. Uma descrição do perfil dos professores do ensino médio no Distrito Federal (Capítulo 4). In: WELLER, W.; FERREIRA, C. S.; BENTO, A. L. (Orgs.) *Juventude e ensino médio público no Distrito Federal: percepções de professores, gestores e estudantes*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2018.

Franco, M. A. do R. S. *Pedagogia e prática docente*. São Paulo: Cortez, 2012.

Giorgi, A. A phenomenological perspective on certain qualitative research methods. *Journal of Phenomenological Psychology* 25(2): 190–220, 1994.

Giorgi, A. Concerning a Serious Misunderstanding of the Essence of the Phenomenological Method in Psychology. *Journal of Phenomenological Psychology*, v. 39, n. 1, p. 33-58, 2012.

Giorgi, A. *Phenomenology and psychology research*. Pittsburgh: Duquesne University Press, 1985.

Giorgi, A. *Psicologia como ciência humana: uma abordagem de base fenomenológica*. Belo Horizonte: Interlivros, 1978.

Giorgi, A.; Sousa, D. *Método fenomenológico de investigação em psicologia*. Lisboa: Fim de século, 2010.

Lima, L. C. *A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica*. São Paulo: Cortez, 2018.

Lima, M., & Maciel, S. L. (2018). A reforma do Ensino Médio do governo Temer: Corrosão do direito à educação no contexto de crise do capital no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, 23. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782018000100245&lng=en&nrm=iso

Marin, A. J. Ações políticas educacionais e impactos sobre o trabalho docente. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 30, n. 2, p. 657-681, nov. 2012. ISSN 2175-795X. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/23682>>. Acesso em: 24 jun. 2020.


Martins, J.; Bicudo, M. A. V. *A pesquisa qualitativa em psicologia*. São Paulo: Centauro, 2005.

- Neubauer, B.E.; Witkop, C.T.; Varpio, L. How phenomenology can help us learn from the experiences of others. *Perspective Med Educ* 8, 90–97, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s40037-019-0509-2>. Acesso em: 10 nov. 2021.
- Petrelli, R. *Fenomenologia: teoria, método e prática*. Goiânia: Ed. da UCG, 2004.
- Saviani, D. Educação Escolar, Currículo e Sociedade: o problema da Base Comum Curricular. *Movimento: Revista de Educação*. Faculdade de Educação – programa de pós-graduação em educação. Universidade Federal Fluminense. Ano 3, n.4, p.4-54. 2016.
- Souza Junior, V. F. de. *O ENEM E SUAS IMPLICAÇÕES NO TRABALHO DOCENTE: uma análise a partir do cotidiano de escolas públicas do Distrito Federal*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2021.
- Tavares, F. G. de O. O processo de elaboração das propostas curriculares para a educação básica. *Holos*, v. 2, p. 1-19, dez. 2019. Disponível em: <<https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/6678>>. Acesso em: 17 nov. 2021.
- Travitzki, R. ENEM: limites e possibilidades do Exame Nacional do Ensino Médio enquanto indicador de qualidade escolar. 2013. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2013. Disponível em: [doi:10.11606/T.48.2013.tde-28062013-162014](https://doi.org/10.11606/T.48.2013.tde-28062013-162014). Acesso em: 10 ago. 2019.
- Vecchia, S. A. D.; Carvalho, A. L. Trabalho docente em sala de aula: interferências externas. *Educação UFSM*, 42(2), 467-480. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984644426751>. Acesso em: 24 jun. 2020.
- Weller, W.; Ferreira, C. S.; Bento, A. L. (Orgs.) *Juventude e ensino médio público no Distrito Federal: percepções de professores, gestores e estudantes*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2018.


Metodologia Caso de Ensino: estratégia no ensino remoto¹


Recebido em: 21/10/2024

Aceito em: 27/10/2024

 10.46420/9786585756440cap5

Camilla Rodrigues Netto da Costa Rocha 

Rodrigo Guimarães Motta 

Victor Cecchini de Farias 

INTRODUÇÃO

Nenhuma dimensão da vida social passou ilesa aos efeitos da pandemia decorrente da COVID-19. Em termos educacionais, particularmente, o impacto na educação seguirá apresentando consequências à aprendizagem de milhares de estudantes por um período ainda indefinido, tal como se pode verificar a partir de dados divulgados no mapa de monitoramento interativo da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO):

[...] em âmbito mundial, as escolas estiveram totalmente fechadas por uma média de 3,5 meses (14 semanas) desde o início da pandemia. Esse número sobe para 5,5 meses (22 semanas) – o equivalente a dois terços de um ano acadêmico – quando se considera o fechamento localizado de escolas (UNESCO, 2021).

A consequência desse fechamento prolongado se traduz, hoje, em um desafio para os profissionais da educação, especialmente aos educadores e gestores, que se veem no dever de repensar modelos de ensino e aprendizagem para responder à altura das necessidades das crianças e dos jovens estudantes afetados (Dias & Ramos, 2022).

O ensino remoto surgiu como a melhor alternativa para evitar prejuízos ainda maiores, o que desencadeou a necessidade de serem pensados modelos de ensino adaptados a esse novo formato. No campo de ensino e aprendizagem em Administração, no entanto, uma pesquisa realizada na base de dados SPELL (*Scientific Periodicals Electronic Library*) da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração (ANPAD), base escolhida devido a seu *status* de referência e primazia, indicou serem poucas as reflexões voltadas para este tema: diante da busca dos termos “ensino remoto”, “estratégias de ensino-aprendizagem” e “covid-19”, foram encontrados apenas dois estudos.

No primeiro deles, na pesquisa de Ribeiro e Corrêa (2021), os autores realizaram um estudo quantitativo em que investigaram as estratégias de ensino adotadas por 60 gestores de Instituições de Ensino Superior (IES) privadas de um mesmo grupo educacional. Os autores constataram que as

¹ Esta pesquisa foi publicada em uma revista científica e revisada para nova publicação. Referência: Rocha, C. R. N. C., & Motta, R. G., & Farias, V. C. de. (2024). Metodologia Caso de Ensino: Estratégia no Ensino Remoto. *Revista Interdisciplinar Científica Aplicada*, 18(2), 105–123.

dificuldades foram mais sentidas pelos discentes do que pelos docentes; e, em termos metodológicos, a abordagem síncrona se mostrou mais eficiente para a pesquisa. Já Schmitt, Bugalho e Kruger (2021, pp. 1–2) destacaram em seu estudo a contribuição das principais estratégias de ensino utilizadas no ensino remoto, das quais eles depreenderam serem as principais:

Apresentação de conteúdo em slides (98%); exercícios com resolução (90%); estudo de casos (69%); e pesquisas/leituras orientadas sobre o conteúdo (52%). A análise estatística evidencia que os docentes que utilizaram de problematização/casos de ensino, debates e uso de jogos, acreditam ter alcançado os objetivos de ensino-aprendizagem. Na percepção de 54% dos docentes, as aulas realizadas de forma remota não representam prejuízos no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes e atingiram os objetivos.

Sob o intuito de aprofundar as reflexões acerca dos impactos da COVID-19 no ensino, portanto, com foco especialmente no ensino e aprendizagem em Administração, elegeu-se como objeto de estudo para este artigo a Academia Seara/Flora, integrante da Escola Germinare e voltada para a formação de tocadores de negócios de bens de consumo não duráveis.

No que diz respeito à Escola Germinare, trata-se de uma organização sem fins lucrativos, mantida por um grupo corporativo privado e voltada à formação regular do ensino básico e técnico em Administração de Empresas para estudantes entre o 6º ano do Ensino Fundamental II (EF2) e o 3º ano do Ensino Médio (EM). A proposta pedagógica dessa organização é ser uma escola de negócios, assentando-se em uma formação híbrida – acadêmica e técnica – dos alunos. A sua missão é formar “tocadores de negócios” (gestores), de modo que seu projeto pedagógico privilegia uma estrutura curricular híbrida, oferecendo sólida formação acadêmica e profissional (Escola Germinare, 2023).

A formação profissional em questão acontece na própria escola, por meio do currículo acadêmico de gestão e, paralelamente, na denominada “rota formadora”, que é iniciada no 9º ano do EF2 com um estágio no varejo (líder de vendas), prosseguindo-se para um estágio na área comercial (vendedor), outro no varejo (gerente de loja) em uma etapa posterior, e podendo culminar no cargo de supervisão de vendas ainda no 3º ano do EM (Escola Germinare, 2023).

Ao longo da trajetória escolar, em todos os anos, os alunos têm aulas nas áreas de conhecimento do Ministério da Educação (MEC) – isto é, Linguagens, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Sociais, e Matemática –, bem como nas chamadas “Academias de Ensino”, estas que personificam um pilar de negócio no qual o grupo mantenedor da escola atua. Assim, os estudantes têm a formação em cinco pilares de gestão: 1) marcas e bens de consumo; 2) varejo; 3) *commodities*; 4) finanças; e 5) tecnologia e controle, todos esses perpassados pelo pilar de pessoas. No quadro 1, a seguir, visando a melhor demonstrar como se efetiva a intersecção dos conteúdos, está estruturado o currículo da Escola Germinare (2023).

Para este artigo em específico, volta-se o foco a apenas uma entre as cinco academias de gestão: a Academia de Bens de Consumo Seara/Flora. Isso porque esta Academia de Ensino adotou a

metodologia Caso de Ensino no ano de 2021, adaptando-a para o contexto on-line junto aos estudantes do 6º ano do EF2 ao 2º ano do EM.

Quadro 1. Currículo da Escola Germinare do 6º ano/EF2 ao 3º ano/EM. Fonte: Os autores.

Negócios	Academia “Bens de Consumo”	Academia “Varejo”	Academia “Commodities”	Academia “Finanças”	Academia “Tecnologia e Controle”
Eixos de formação	<ul style="list-style-type: none"> - Marketing - Comercial - Produto - <i>Supply chain</i> - História - Geografia - Sociologia - Filosofia 	<ul style="list-style-type: none"> - Varejo - Operações - Expansão - Comercial - Pessoas 	<ul style="list-style-type: none"> - Comercial - Produção - Planejamento e comercial - Ciências - Biologia - Física - Química 	<ul style="list-style-type: none"> - Economia - Mercado de capitais - <i>Banking</i> - Matemática - Estatística 	<ul style="list-style-type: none"> - Experiência do usuário e métodos de desenvolvimento - Arquiteturas de sistemas e linguagem de programação - Contabilidade - Direito - Fiscal - Informática
Português – Condicionamento físico – Inglês					

No início de 2021, o time da Academia Seara/Flora, composto tanto por professores quanto por gestores educacionais e dirigido por uma coordenadora e um diretor, elaborou a metodologia Caso de Ensino, na qual se estabelece o foco da aprendizagem em desafios de negócios reais, de maneira a instigar os estudantes a mobilizarem conhecimentos e se desenvolverem diante da busca por soluções viáveis para os negócios.

Assim, partindo deste objeto empírico – ou seja, da própria Academia Seara/Flora –, o presente artigo tem por objetivo investigar, no contexto do ensino remoto, em um primeiro momento, quais os paralelos possíveis entre a metodologia Caso de Ensino e a literatura das metodologias ativas, constituídos de forma a evidenciar como essa metodologia foi percebida pelos estudantes, tal qual uma estratégia adequada para a sua aprendizagem. Para o alcance desse objetivo, toma-se o seguinte questionamento como problemática que perpassa esta pesquisa: de que maneira a metodologia Caso de Ensino pode ser considerada uma estratégia adequada para o ensino remoto?

REVISÃO DA LITERATURA

Diante da literatura referente às metodologias ativas (Bacich & Moran, 2018; Batista & Cunha, 2021; Bender, 2014; David, 2008; Fernandes, 2021), verifica-se que a aprendizagem baseada na prática tem sua relevância constatada, visto ser um pressuposto desta abordagem partir da conexão com o mundo real do estudante para desenvolver a sua jornada de aprendizagem. Entre os métodos mais comuns atualmente, destacam-se o Estudo de Caso, a Aprendizagem Baseada em Projetos e o Caso de Ensino.

O Estudo de Caso é uma metodologia de ensino e aprendizagem que envolve a discussão de problemas que emergem de casos reais apresentados aos estudantes de maneira processual ao longo de

uma disciplina. O método do caso é fiel à realidade complexa e instável que os estudantes vivenciam diariamente e, ao considerar a sua bagagem conceitual, possibilita inúmeras soluções para o mesmo problema (Silva, Oliveira & Silva, 2021; Walsh, 2006). Os casos são lidos, preparados, estudados e discutidos entre os estudantes, em um primeiro momento, e entre os estudantes e o professor, em seguida, para que a construção conjunta de conhecimento seja realizada de maneira processual. Como característica prioritária, os casos são sempre multifacetados no que tange à sua leitura, à sua análise e à sua discussão sob o intuito de permitir aos estudantes que sejam desenvolvidas competências analíticas que permeiem tanto suas experiências vividas como os conceitos teóricos abordados (Walsh, 2006).

Já a Aprendizagem Baseada em Projetos é uma metodologia de ensino na qual os estudantes trabalham em equipes com o objetivo de desenvolverem uma solução que seja fundamentada em uma questão real e interdisciplinar. A elaboração se dá, essencialmente, a partir da prática, sendo o docente o responsável por definir qual será a abordagem macro dos projetos, enquanto os estudantes se responsabilizam por coletar informações de diversas fontes, analisá-las e extrair conhecimentos a partir delas. Além da conexão com a realidade, os projetos também possibilitam o desenvolvimento de competências relevantes para a vida em sociedade, como o trabalho colaborativo, a reflexão contínua e a autoavaliação (Bender, 2014). Ao longo do processo de ensino e aprendizagem, os estudantes tendem a buscar soluções diversas para os problemas apresentados, passando por etapas como elaboração de perguntas, discussão de ideias, elaboração de cronogramas, coleta e análise de dados e, principalmente, a criação de artefatos, esta que será a representação do desenvolvimento do processo (Bender, 2014; Boss & Krauss, 2007).

Tal como destaca Bender (2014), a partir da Aprendizagem Baseada em Projetos, são claros os ganhos obtidos quando adotada uma metodologia ativa e apartada do ensino conteudista formal, que é ainda tão dominante na realidade da educação brasileira. Com o intuito de demonstrar esses benefícios, em seu estudo, o autor compilou diversas pesquisas que demonstraram a eficácia e as vantagens de uma abordagem de ensino com foco voltado para a autonomia e a conexão do estudante com o mundo real. A primeira vantagem verificada por Bender (2014, p. 33) consiste no aumento da motivação e do interesse dos alunos, o que se traduz como maior engajamento em razão de tratar-se de “cenários do mundo real, e essa ênfase tende a tornar o ensino mais relevante para as vidas dos alunos”. E é a partir da primeira vantagem que emerge a segunda identificada pelo pesquisador, que é a melhora do desempenho – segundo ele, “uma metanálise sintetizou um grande corpo de pesquisa e indicou que os alunos podem ter melhoria de até 30% na compreensão dos conceitos como resultado da aprendizagem baseada em projetos” (Bender, 2014, pp. 33–34).

Finalmente, retomando-se os métodos mais comuns utilizados na atualidade, quanto ao Caso de Ensino, por sua vez, sabe-se que seu maior propósito nos cursos de Administração é constituir-se com materiais de referência para aplicação em sala de aula, visando a contribuir à melhor formação dos

estudantes enquanto gestores de negócios, seja no ensino básico, seja no ensino superior (Motta, Lacerda, Wanderley & Santos, 2019; Rocha, 2021).

Para Alberton e Silva (2018, p. 750), um bom Caso de Ensino deve considerar três principais aspectos:

(a) incluir questões significativas; (b) fornecer informações suficientes para balizar as conclusões; (c) não apresentar indicação de conclusão, mas fatos que balizem o direcionamento de conclusões razoáveis. Consideramos que esses pontos indicados estão intimamente relacionados com o processo de produção de um caso. O autor deve construir uma descrição da situação e do dilema que possibilite ao estudante, durante o processo de análise do caso e sua posterior discussão em sala de aula, obter contribuição potencial para o desenvolvimento de competências a partir de um processo de aprendizagem experiencial e em ação, que utilize aspectos cognitivos associados ao conhecimento prévio do aluno, suas estruturas de significado, além de estimular um processo reflexivo.

Percebe-se que, diferentemente do Caso de Ensino proposto pela Academia Seara/Flora, a sua metodologia tradicional prioriza a realização em apenas uma aula. À parte dessa diferença temporal na execução, todavia, os princípios que norteiam o processo de ensino e aprendizagem nas metodologias ativas desempenham um papel importante no modelo pensado pela Academia aqui analisada (Batista & Cunha, 2021; Fernandes, 2021; Roesch, 2007), como se verificará com as pesquisas realizadas junto aos estudantes na seção de análise.

Desta forma, pode-se concluir que todas as três metodologias – Estudo de Caso, Aprendizagem Baseada em Projetos e Caso de Ensino – desempenham sua relevância quando se examina o escopo do processo de ensino e aprendizagem em Administração, isto é, o de formar gestores de negócios, consequentemente como também o faz o Caso de Ensino da Academia, objeto da presente reflexão.

Na atualidade, percebe-se que existe uma dissonância captada pelo senso comum entre o que se aprende “nos bancos acadêmicos” e o que se aplica na “vida real” do trabalho. Nessa direção, muitas têm sido as iniciativas no campo educacional para conferir sentido às aprendizagens dos estudantes, colocando-os como protagonistas do seu próprio aprendizado por meio de estratégias que tornem a aprendizagem contextualizada e desafiadora a partir de problematizações reais (Bacich & Moran, 2018; Batista & Cunha, 2021; Bender, 2014; David, 2008; Fernandes, 2021).

Para todos esses métodos “ativos”, pode-se ressaltar a contribuição que geram à educação, na medida em que possibilitam que o estudante agregue conhecimento de acordo com a sua história, bem como incentivam a integração dos aspectos das vidas pessoal e profissional dos alunos. Tais metodologias, portanto, revelam um processo de ensino e aprendizagem com potencial positivo para efetivamente impactar o percurso de aprendizagem dos jovens (Batista & Cunha, 2021; Fernandes, 2021).

O desafio enfrentado pela Academia Seara/Flora, objeto aqui investigado, constituiu-se a partir do momento em que a realidade do ensino remoto se impôs como a única possível. Como demonstrado, ante a proposta das metodologias ativas, o desenho metodológico tem as suas semelhanças com a Aprendizagem Baseada em Projetos e com o Estudo de Caso, bem como com o próprio método Caso de Ensino (essencialmente proposto para ter duração de apenas uma aula e com leituras prévias), mas

faz-se importante aqui evidenciar as estratégias adotadas pela Academia Seara/Flora para adequar-se ao ensino remoto.

Se a pandemia decorrente do novo coronavírus, por um lado, apresentou um desafio aos gestores educacionais com relação aos modos de sua implementação, seus usos e suas adaptações ao contexto educacional, por outro, ela suscitou reflexões quanto ao não esvaziamento – sempre iminente sem a devida vigilância – do papel que a aprendizagem desempenha na formação dos jovens enquanto cidadãos críticos, daí emergindo a importância de se pensar em estratégias de ensino e aprendizagem nesse momento tão singular que o mundo atravessa.

Como ponto de partida para que se desenhem processos de ensino e aprendizagem significativos, é preciso pensar na educação ao lado dos meios de comunicação, em especial dos meios digitais. Isso porque, em tempos como o atual, a complexidade de fundamentar práticas de formação de sujeitos conscientes “exige o reconhecimento dos meios de comunicação como um outro lugar do saber, atuando juntamente com a escola” (Baccega, 1999, p. 7). De início, portanto, tem-se o compromisso da comunidade escolar empenhada em buscar sentido no cenário virtual, preservando seus impactos positivos sobre os alunos e esforçando-se para atenuar os negativos. Neste sentido, Rocha e Passaro (2015, p. 4) destacam que:

a ampliação e diversificação dos sistemas e processos comunicacionais no cotidiano, indo da televisão à internet, trouxeram novos desafios e também novas possibilidades para a educação formal. Citelli (2014) destaca dois pontos: primeiro, uso de dispositivos, suportes e linguagens potencialmente aptos para tornar o processo didático-pedagógico mais dinâmico, envolvendo desde os discursos postos em circulação em mídia até as estratégias de ensino a distância; segundo, pela confirmação ao deslocamento do próprio conceito de educação, antes afeito, quase exclusivamente à sala de aula, agora abrangendo níveis formais e informais com forte presença dos meios de comunicação.

Logo, o contexto introduzido pela COVID-19 reforçou preocupações há muito já debatidas pela comunidade acadêmica, especialmente no campo da comunicação/educação (Baccega, 1999; Rocha & Passaro, 2015), mas, neste momento em particular, convida a comunidade escolar para que sejam repensados, com urgência, os modelos de ensino e aprendizagem.

METODOLOGIA

Nesta investigação, adotou-se uma abordagem de pesquisa qualitativa diante das reflexões teóricas esboçadas na seção anterior, apoiando-a no método do Caso de Ensino (Cesar, 2005), sob o intuito de se compreender, em um primeiro momento, quais os paralelos possíveis entre essa metodologia e a literatura das metodologias ativas, assim possibilitando evidenciar de que maneira a metodologia Caso de Ensino foi percebida pelos estudantes, tal qual uma estratégia adequada para a sua aprendizagem.

Em decorrência do objetivo estabelecido, qualquer outro recurso metodológico não seria apropriado, uma vez que a situação de pesquisa se evidencia como aquela tão bem descrita por Yin (2002, p. 13), segundo quem “os limites entre o fenômeno e o contexto não são claros e o pesquisador tem

pouco controle sobre o fenômeno e o contexto”. Em consonância com o autor, o caso possibilita que os investigadores indaguem “como” ou “por quê” o fenômeno analisado acontece, tal como se pretende nesta investigação. Quanto ao escopo de tornar claro do que se trata a referida metodologia, é possível asseverar que se trata, também, de um estudo descritivo analítico, pois os autores tanto descrevem quanto analisam o fenômeno observado (Creswell & Creswell, 2021).

Para esta pesquisa, a metodologia Caso de Ensino foi desenvolvida com os estudantes da Escola Germinare em dois momentos no ano de 2021: (i) durante o primeiro mês de aula, em fevereiro de 2021, quando a metodologia foi adaptada para ter o seu desenvolvimento em apenas quatro semanas, período em que ela foi denominada Caso de Ensino Inspiracional (CEI); e (ii) com início em março e término em novembro de 2021, no que se convencionou chamar de metodologia de Caso de Ensino (CE). Tanto o CEI quanto o CE têm a mesma estrutura metodológica; o que se altera é o tempo para suas execuções, como se constatará oportunamente neste artigo.

Na metodologia Caso de Ensino, os estudantes recebem desafios de negócio reais, atrelados à realidade das marcas que compõem o universo de atuação do grupo mantenedor. Tais desafios, por sua vez, devem ser investigados e resolvidos ao final do mês, no caso do CEI, e ao final de um ano, no CE. Assim, os desafios introduzidos são atrelados a negócios de bens de consumo não duráveis do setor alimentício e/ou de higiene, beleza e limpeza, sendo um norte importante por contribuir, a partir de uma aprendizagem essencialmente calcada na prática, para a formação dos 637 estudantes do 6º ano do EF2 ao 2º ano do EM como tocadores de negócios. Por meio das etapas de diagnóstico, estratégia e plano de ação, os alunos são mobilizados a desenvolver soluções para os desafios passando por quatro eixos teóricos: (i) comercial/vendas; (ii) marketing; (iii) desenvolvimento de produto; e (iv) *supply chain*, tal como os gestores de negócio do universo corporativo.

Após a finalização do CEI, em fevereiro de 2021, aplicou-se uma pesquisa mista a partir de um questionário elaborado na plataforma on-line Survey Monkey, composto por dez questões (oito fechadas e duas abertas), de forma a fundamentar a coleta de dados desta investigação e em busca de entender as percepções dos estudantes acerca da metodologia empregada. A taxa de adesão dos alunos a essa pesquisa foi de 81%, ou seja, um total de 518 respondentes dos 637 que cursam até o 2º ano do EM.

Uma vez encerrado o Caso de Ensino Inspiracional, teve início o Caso de Ensino anual. A partir disso, aplicado o CE a cada ano escolar (também do 6º ano/EF2 ao 2º ano/EM) e finalizada a etapa do diagnóstico, em maio de 2021, efetuou-se uma nova pesquisa a partir de um questionário elaborado na mesma plataforma digital, agora com dez questões fechadas, de maneira a também fundamentar a parte da coleta de dados desta investigação. Essa pesquisa buscou igualmente entender as percepções dos estudantes acerca da metodologia empregada. A taxa de adesão dos alunos a essa pesquisa foi de 95%, ou seja, um total de 607 respondentes, conforme demonstra o quadro 2 a seguir.

Quadro 2. Itinerário metodológico. Fonte: Os autores.

Etapa pesquisada	Instrumento de pesquisa	Composição	Data	Quantidade de respondentes	Taxa de adesão
Caso de Ensino Inspiracional	Questionário Survey Monkey	10 questões (8 fechadas e 2 abertas)	Fevereiro/2021	518	81%
Caso de Ensino (etapa do diagnóstico)	Questionário Survey Monkey	10 questões (fechadas)	Maior/2021	607	95%

ANÁLISE DOS RESULTADOS

Como elucidado na seção anterior, a pesquisa se constituiu em dois momentos, mediante a aplicação de dois questionários distintos, com base na participação dos 637 estudantes que experimentaram o processo de ensino e aprendizagem a partir da metodologia Caso de Ensino (considerando a etapa prévia do Caso de Ensino Inspiracional), especificamente na modalidade do ensino remoto. Buscando construir uma metodologia que permitisse aos estudantes sentirem-se protagonistas de sua jornada de aprendizagem, ainda que no ensino remoto, a Academia Seara/Flora buscou conectá-los ao mundo real dos negócios, norteando-se por aulas que privilegiam a prática em vez da teoria.

A fim de averiguar de que maneira a referida metodologia foi percebida pelos estudantes tal como uma estratégia adequada para a sua aprendizagem, e tomando-se como eixo norteador a literatura das metodologias ativas previamente descrita, buscou-se contemplar, nesta análise, quatro categorias empíricas, a saber: (i) Aprendizagem prática; (ii) Dinamismo das aulas; (iii) Qualidade do desafio; e (iv) Engajamento, tal como se seguirão as próximas subseções.

Aprendizagem prática

Com base na literatura das metodologias ativas, a prática é evidenciada como um lugar importante para a aprendizagem dos alunos, uma vez que a realidade, tal como ela é, quando levada aos estudantes, é capaz de garantir uma aprendizagem eficaz e de tornar o processo de ensino e aprendizagem mais interessante (Bender, 2014). No levantamento quantitativo realizado em fevereiro referente ao Caso de Ensino Inspiracional, 99% dos respondentes concordaram que a metodologia Caso de Ensino gera aprendizado significativo sobre a gestão de um negócio e permite que essa aprendizagem seja mobilizada a partir da prática, conforme demonstram as figuras 1 e 2.

Você considera que aprendeu um pouco mais sobre a gestão de um negócio com a atividade (caso de ensino) que realizamos neste início de ano?

Responderam: 516 Ignoraram: 2

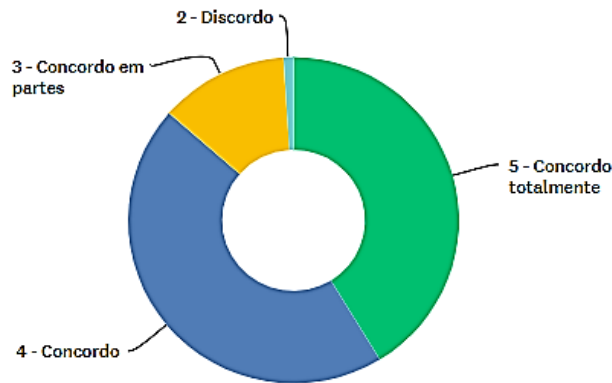


Figura 1. Percepção de aprendizado. Fonte: Os autores.

Você considera que a atividade (caso de ensino) foi realizada de forma prática?

Responderam: 514 Ignoraram: 4

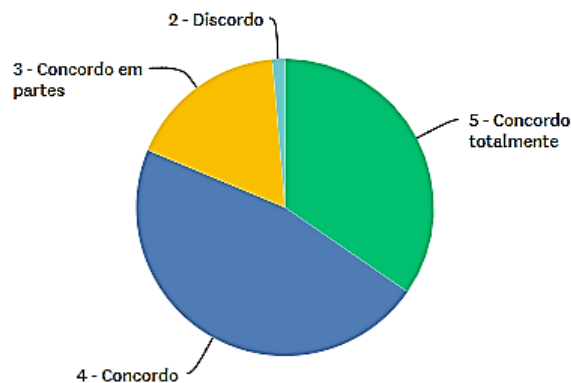


Figura 2. Aprendizado na prática. Fonte: Os autores.

Já no levantamento quantitativo realizado em maio de 2021, referente à etapa do diagnóstico do Caso de Ensino, 97% dos respondentes concordaram que a metodologia Caso de Ensino está sendo realizada de forma prática, como mostra a figura 3.

Você acha que o caso de ensino vem sendo realizado de forma prática?

Responderam: 603 Ignoraram: 4

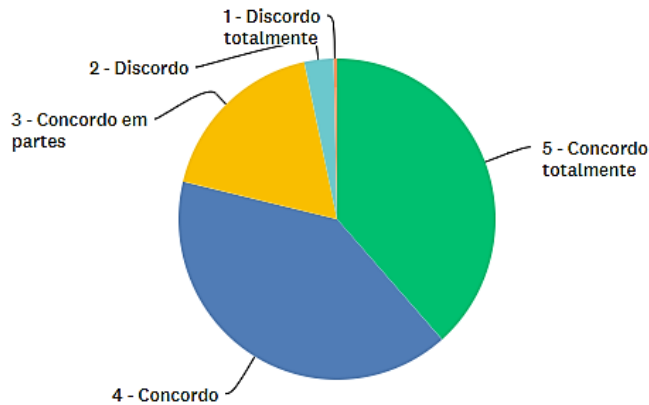


Figura 3. Aprendizado na prática. Fonte: Os autores.

Em relação aos depoimentos colhidos, eles vão ao encontro da ampla percepção de que casos de ensino geram aprendizagem e o fazem através da prática, em sua maioria traduzindo o vínculo percebido entre a aprendizagem e o sentir-se parte do ambiente de negócios, tal como relataram alguns alunos:

“Foi uma experiência muito legal, consegui me sentir dentro do mundo dos negócios” (8º ano/EF2).

“Minha experiência foi totalmente inovadora, me senti uma funcionária trabalhando para uma empresa e criando produtos para a mesma” (6º ano/EF2).

“Com casos práticos a aprendizagem é mais efetiva. Eu acredito que foi um bom caso para introduzir um modelo de aprendizagem diferente” (1º ano/EM).

“A minha experiência foi me sentir em um cargo profissional, tomar decisões, fazer escolhas, saber administrar o meu dinheiro” (6º ano/EF2).

“Gostei bastante, até porque sempre fui muito a favor da aprendizagem na prática, e com essa atividade conseguimos aprender muito de forma clara e objetiva” (1º ano/EM).

O contexto desempenha um papel bastante relevante em toda metodologia “ativa”, haja vista conectar-se à realidade dos estudantes. Por meio dos depoimentos, consegue-se perceber que há a efetividade desse componente na metodologia Caso de Ensino, uma vez que a sua construção se constitui em cima de uma situação real de negócio e que as competências que são desenvolvidas junto aos alunos surgem da necessidade de fazer frente a um contexto de negócio. Assim, a prática, que articula um saber a um fazer, emerge sem dificuldade de um contexto que simula uma realidade de gestão e permite que sejam desenvolvidas competências de um gestor de negócio.

Dinamismo das aulas

A pesquisa permitiu evidenciar também que os alunos percebem maior efetividade em aulas práticas e dinâmicas, quando essas são comparadas com as aulas teóricas. A esmagadora maioria dos respondentes (98%), finalizado o Caso de Ensino Inspiracional, acredita que as aulas práticas e dinâmicas são mais eficientes para a aprendizagem (figura 4).

Comparando com as aulas mais explicativas e teóricas, você acha que as aulas mais práticas e dinâmicas são mais eficientes para a sua aprendizagem?

Responderam: 516 Ignoraram: 2

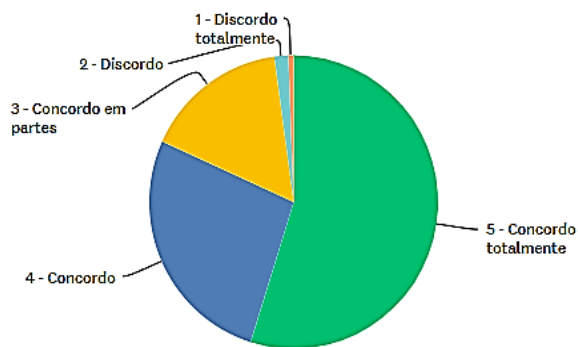


Figura 4. Dinamismo das aulas. Fonte: Os autores.

“Achei um bom modelo de atividade, gostei, faz com que seja necessário não apenas ouvir, mas também pensar e fazer” (2º ano/EM).

“Foi uma ótima experiência, onde eu pude colocar em prática todo o conceito e teoria que foram ensinados durante os últimos anos da Germinare” (2º ano/EM).

“Eu gostei bastante, me senti desafiada, e consegui aplicar a teoria de todos os anos nesse trabalho” (1º ano/EM).

“Foi interessante, conseguimos vivenciar a experiência de alguém que busca uma solução para a empresa, algo que vamos ter que fazer nas nossas carreiras profissionais” (9º ano/EF2).

“Foi uma experiência única e que, com certeza, me agregou bastante conhecimento, me possibilitando a aprender com um caso prático, lidando com diversos obstáculos no meio do trabalho” (2º ano/EM).

A prática é colocada como o lugar no qual a aprendizagem acontece e na medida em que, a partir dela, se mobiliza o pensar. As competências passam a ser desenvolvidas enquanto em “execução” conforme se tornam necessárias para o enfrentamento das situações desafiadoras que aparecem ao longo do percurso.

Qualidade do desafio

Quando perguntados sobre o ponto forte do Caso de Ensino Inspiracional, entre cinco que poderiam ser escolhidos, o desafio com tomada de decisão teve destaque entre 30,5% dos estudantes (figura 5), sendo esse um dos elementos-chave das metodologias ativas, como supramencionado.

Se você pudesse destacar um, qual seria o ponto forte desta atividade (caso de ensino)?

Responderam: 516 Ignoraram: 2

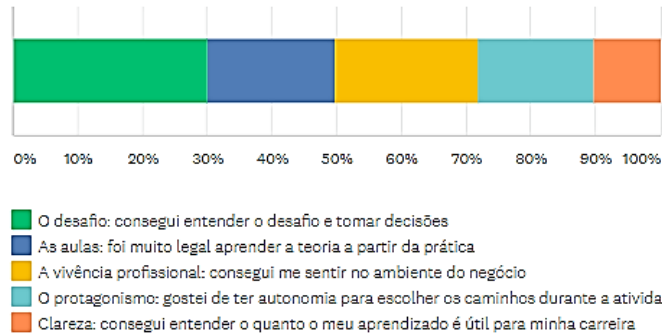


Figura 5. Qualidade do desafio. Fonte: Os autores.

Já quanto ao desafio do Caso de Ensino anual, 98% dos estudantes consideraram que o desafio escolhido para o Caso de Ensino é interessante e desafiador (figura 6).

Você achou o caso de ensino escolhido para o seu ano/turma interessante e desafiador?

Responderam: 601 Ignoraram: 6

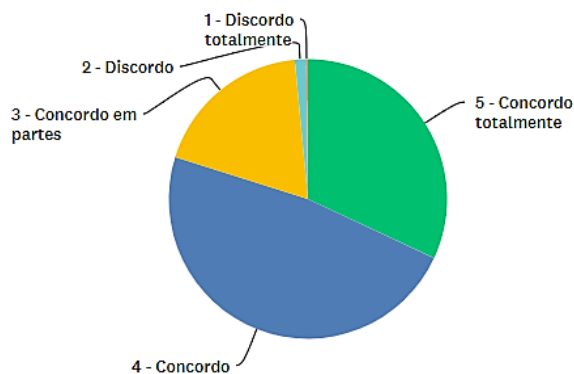


Figura 6. Qualidade do desafio. Fonte: Os autores.

No mesmo sentido, também na percepção de 99% dos alunos, o desafio de negócio do Caso de Ensino Inspiracional era interessante e desafiador, o que se pode constatar nos seguintes depoimentos:

“Foi muito boa a experiência, porque o caso é difícil de ser respondido, então fez a gente quebrar muito a cabeça e se organizar bem” (1º ano/EM).

“Foi uma experiência muito desafiadora e divertida” (6º ano/EF2).

“Me senti desafiado e foi interessante pensar sobre o posicionamento da marca perante uma pauta que é tão discutida atualmente. Consegui pensar como um gestor e espero haver mais desafios assim no futuro” (9º ano/EF2).

“Eu gostei muito dessa atividade, principalmente na parte de tomada de decisão e perceber como é o ambiente profissional” (9º ano/EF2).

Tendo em vista que os desafios propostos emanam dos negócios, destacamos aqui como o Caso de Ensino propõe articular tal construção narrativa baseada em fatos. Toma-se como exemplo o caso da marca Sucos do Bem, designado aos alunos do 1º ano do EM, no mês de fevereiro. Ao longo da sua trajetória, a Sucos do Bem efetivamente passou pelo desafio de desenvolver o mercado brasileiro de sucos integrais. Diante disso, o desafio dos estudantes era – tal qual o da marca – construir um plano de ação que permitisse ao negócio continuar a desenvolver esse mercado e, ao mesmo tempo, crescer em receita.

Engajamento

Uma contribuição relevante das metodologias ativas está na promoção do engajamento dos estudantes. Os depoimentos dos alunos em relação ao engajamento trazem robustez à depreensão de que o Caso de Ensino Inspiracional proporcionou a eles uma aprendizagem mobilizadora – para 97% deles, a atividade proposta facilitou o engajamento com as aulas, como ilustra a figura 7.

Na sua opinião a dinâmica da atividade proposta neste primeiro mês facilita o seu engajamento com as aulas?

Responderam: 515 Ignoraram: 3

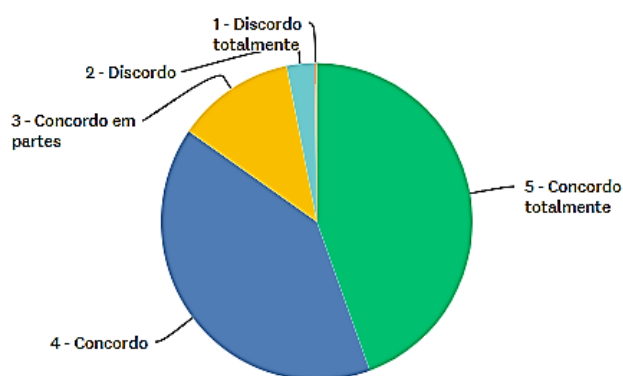


Figura 7. Engajamento. Fonte: Os autores.

Os depoimentos, particularmente, vão ao encontro do reconhecimento do valor da metodologia para seus processos de aprendizagem:

“Foi ótima, conseguimos aprender muito com essa atividade e tivemos que pensar em vários detalhes para o desafio proposto” (1º ano/EM).

“Na minha opinião foi uma atividade sensacional, pude praticar todo o conhecimento adquirido nesses últimos 4 anos em um caso, e a partir daí, pude desenvolver diversos questionamentos e propostas de melhoria junto de meu grupo” (1º ano/EM).

“Uma experiência desafiadora e muito legal de ser executada” (2º ano/EM).

“Muito boa, foi um trabalho bem dinâmico que nos levou a trabalhar nossa mente para inovar e pensar em melhorias para o produto” (8º ano/EF2).

Percebe-se, então, que o Caso de Ensino favorece e fomenta a autonomia dos alunos, o que é fundamental para um processo de aprendizagem engajador: é a partir da autonomia que os estudantes passam a buscar a motivação intrínseca para agir por vontade, e não por imposição. Para tanto, é preciso haver flexibilização na execução, além da sensação de liberdade pedagógica e de escolha, partes estas constituintes do Caso de Ensino, em que são utilizados desafios de negócios reais como estratégia de ensino e aprendizagem com o objetivo de engajar o aluno. É essa problematização que propicia que o aluno entre em contato com as informações e vá além, pois ele precisa da produção do conhecimento para solucionar os desafios – com isso, ele promove o seu próprio desenvolvimento.

Os resultados obtidos ainda nos remetem e confluem com as pesquisas realizadas por Ribeiro e Corrêa (2021) e Schmitt, Bugalho e Kruger (2021), que foram abordadas anteriormente e que evidenciam as dificuldades enfrentadas pelos discentes perante o ensino remoto imposto pela pandemia de COVID-19. Ao mesmo tempo, revela-se que “[...] os docentes que utilizaram de problematização/casos de ensino, debates e uso de jogos, acreditam ter alcançado os objetivos de ensino-aprendizagem” (Schmitt, Bugalho & Kruger, 2021, pp. 1-2), ressaltando assim a efetividade da metodologia tanto para os educandos quanto para os educadores.

CONCLUSÃO

Perante o cenário pandêmico que acometeu o Brasil – e o mundo – desde 2020 com o advento da pandemia de COVID-19, o artigo buscou revelar os desafios impostos à educação atualmente, em especial no que concerne ao processo de ensino e aprendizagem em Administração. Diante desse intuito, analisou-se uma metodologia de ensino adotada na modalidade remota por uma Academia de Ensino de uma escola técnica de São Paulo.

Em um primeiro momento descritivo analítico, a pesquisa delineou o *modus operandi* da metodologia Caso de Ensino, trazendo os detalhes de sua aplicação e seus objetivos, bem como a delimitação quanto à sua importância para uma educação que prioriza a prática na formação de futuros gestores de negócios. Já em um segundo momento, o estudo traçou os paralelos entre a metodologia Caso de Ensino e a literatura das metodologias ativas, de modo a evidenciar suas semelhanças e diferenças.

Diante da pesquisa realizada, destacou-se como o Caso de Ensino e o Estudo de Caso habilitam o estudante para integrar os conhecimentos que aprende na construção do seu projeto de vida pessoal e profissional, concluindo-se, portanto, que todas as metodologias revelam um processo de ensino e aprendizagem com potencial para efetivamente impactar o percurso de aprendizagem dos jovens.

O exame dos aspectos mais relevantes das metodologias ativas a partir da literatura, bem como a sua eficácia para a aprendizagem já comprovada vão ao encontro da própria percepção dos alunos com relação ao seu processo de aprendizagem. As pesquisas conduzidas junto a eles revelaram que a metodologia Caso de Ensino logra êxito quanto ao seu escopo principal, qual seja, o de proporcionar uma aprendizagem significativa e que o faz a partir da prática.

Outro ponto que recebeu destaque entre os estudantes foi o dinamismo das aulas. Os depoimentos demonstraram que a dinâmica do processo de ensino e aprendizagem decorre justamente da prioridade que se confere à prática sobre a teoria. Os estudantes manifestaram um apreço ao serem instados a um “saber fazer” frente ao ensino tradicional que demanda um “acumular saber”. Ademais, constatou-se que o desafio delimitado – conectado com o mundo real dos negócios e, por isso mesmo, considerado mais interessante – contribui, ao lado do engajamento, para a efetividade da adoção dessa estratégia de metodologia Caso de Ensino no modo remoto.

O trabalho discorrido e evidenciado contou com o auxílio da instituição, que já tinha a prática de colocar o estudante como o protagonista de seu desenvolvimento, seja este como indivíduo atuante na sociedade ou um profissional que entende suas funções e responsabilidades dentro da empresa. Essa característica fez com que os docentes pertencentes à Academia Seara e Flora conhecessem e atuassem com primazia na utilização de metodologias ativas. Desta forma, abre-se a possibilidade da realização de um estudo voltado a esses educadores, que não se encontram fortemente contemplados devido à escolha do recorte imposto pelo trabalho.

Atestou-se ainda que a literatura das metodologias ativas e as percepções dos estudantes são uníssonas quanto à importância da autonomia, que é fundamental quando se busca engajamento, dado que ela faz surgir a motivação intrínseca para agir por vontade, e não por imposição. A literatura ainda foi fundamental como base para o desenvolvimento da metodologia apresentada no estudo, já que municiou criticamente para a confecção da pesquisa e para a análise de seus resultados. Outro fator de destaque foi a qualidade dos desafios de negócios, que, sendo reais, representam uma excelente estratégia de ensino e aprendizagem, pois engajam o aluno na busca por soluções significativas para ele e para o mundo.

Finalmente, a pesquisa asseverou que a metodologia Caso de Ensino pode ser considerada uma estratégia adequada para o ensino remoto, uma vez que é compatível com os princípios norteadores das metodologias ativas, além de ser amplamente bem recebida e reconhecida pelos estudantes. Todavia, é essencial que os educadores envolvidos com a modalidade de ensino on-line estejam em constante vigilância para que não corram o risco do esvaziamento do processo de ensino e aprendizagem, mantendo

sempre acesa a chama da aprendizagem significativa que engaja e promove desenvolvimento em seus alunos.

Para estudos futuros, sugere-se que sejam ampliadas as aplicações da metodologia Caso de Ensino para as demais Academias da escola, buscando-se compreender quais os benefícios advindos e quais as dificuldades enfrentadas diante da mudança das áreas de negócio que contextualizam os desafios. Propõe-se ainda a ampliação das análises, por meio de pesquisas qualitativas e quantitativas, sobre as percepções dos docentes, discentes e gestores do ensino quanto aos benefícios, desafios e oportunidades da metodologia Caso de Ensino. Por fim, recomenda-se o desenvolvimento de um estudo voltado à possibilidade de introdução dessa metodologia em cursos de graduação em Administração no que diz respeito aos seus benefícios e às suas contribuições para a formação de lideranças.

REFERÊNCIAS

- Alberton, A., & Silva, A. B. da. (2018). Como escrever um bom caso para ensino? Reflexões sobre o método. *Revista de Administração Contemporânea – RAC*, 22(5), 745–761.
- Baccega, M. A. (1999). A construção do campo comunicação/educação. *Comunicação & Educação*, (14), 7–16.
- Bacich, L., & Moran, J. (2018). Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso.
- Batista, L. M., & Cunha, V. M. P. (2021). O uso das metodologias ativas para melhoria nas práticas de ensino e aprendizagem. *Revista Docent Discunt*, 2(1), 60–70.
- Bender, W. N. (2014). Aprendizagem baseada em projetos: educação diferenciada para o século XXI. Porto Alegre: Penso.
- Boss, S., & Krauss, J. (2007). *Reinventing project-based learning: Your field guide to real-world projects in the digital age*. Washington, DC: International Society for Technology in Education.
- Cesar, A. M. R. V. C. (2005). Método do Estudo de Caso (Case studies) ou Método do Caso (Teaching Cases)? Uma análise dos dois métodos no Ensino e Pesquisa em Administração. *Revista Eletrônica Mackenzie de Casos – REMAC*, 1(1), 129–143.
- Citelli, A. (2014). Comunicação e educação. In M. A. Baccega & A. Citelli, A. (orgs.), *Dicionário da comunicação – escolas, teorias e autores* (pp. 65-74). São Paulo: Paulus.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2021). *Projeto de Pesquisa – métodos qualitativo, quantitativo e misto*. Porto Alegre: Bookman.
- David, J. L. (2008). Project-based learning. *Teaching Students to Think*. Alexandria, 66(5), 80–82.
- Dias, E., & Ramos, M. R. (2022). A Educação e os Impactos da COVID-19 nas aprendizagens escolares. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 30(117), 859–870.
- Escola Germinare. (2023). Regimento escolar 2022. Instituto J&F. <https://institutojef.org.br/wp-content/uploads/2023/06/Regimento-Escolar-2022-Consolidado-com-Alteracoes-2023.docx>

- Fernandes, D. R. da S. (2021). Metodologias ativas de ensino: inovando o ensino para a construção de novos educandos. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*, 5(2), 35–47.
- Motta, R. G., Lacerda, L. P., Wanderley, D. de F. C., & Santos, N. M. B. F. dos. (2019). E-nova foods: o trade marketing como ferramenta para alavancar receita e rentabilidade. *Brazilian Journal of Development*, 5(1), 556–570.
- Ribeiro, H. C. M., & Corrêa, R. (2021). Estratégias de ensino praticadas nas instituições de ensino superior privada de um grupo educacional do Brasil frente a pandemia do Covid-19. *Revista Gestão Organizacional – RGO*, 14(1), 333–355.
- Rocha, C. R. N. C. (2021). Sucos do bem e o desafio de desenvolver o mercado de sucos integrais. *Revista Repensar*, 0(0), 7–12.
- Rocha, C. R. N. C., & Passaro, M. A. (2015). Comunicação/educação e consumo: possíveis articulações cidadãs para o ensino médio. In *Anais do 11º Interprogramas de Mestrado em Comunicação*. São Paulo: Faculdade Cásper Líbero.
- Roesch, S. M. A. (2007). Notas sobre a construção de caso para ensino. *Revista de Administração Contemporânea*, 11(2), 213–234. <https://rac.anpad.org.br/index.php/rac/article/view/530>
- Schmitt, D. C., Bugalho, D. K., & Kruger, S. D. (2021). Percepções docentes e às estratégias de ensino-aprendizagem durante o isolamento social motivado pela Covid-19. *Revista Catarinense da Ciência Contábil*, 20, e3133 [1–19].
- Silva, G. O., Oliveira, G. S., & Silva, M. M. (2021). Estudo de caso único: uma estratégia de pesquisa. *Revista Prisma*, 2(1), 78–90.
- UNESCO. (2021). Dados da Unesco mostram que, em média, dois terços de um ano acadêmico foram perdidos em todo o mundo devido ao fechamento das escolas devido à COVID-19. UNESCO. <https://www.unesco.org/pt/articles/dados-da-unesco-mostram-que-em-media-dois-tercos-de-um-ano-academico-foram-perdidos-em-todo-o-mundo>
- Walsh, R. (2006). Exploring the case study method as a tool for teaching Public Administration in a cross-national context: pedagogy in theory and practice. In *European Group of Public Administration*. Milan: EGPA.
- Yin, R. K. (2002). *Case study research: design and methods*. Thousand Oaks: SAGE Publications.

Índice Remissivo

A

Academia Seara/Flora, 42, 43, 45, 48

C

COVID-19, 41, 42, 46, 54

D

democracia, 0, 8, 12, 19, 21

desenho, 0, 24, 25, 28, 46

Dewey, 14, 15, 16, 19

E

educação, 0, 1, 4, 6, 8, 9, 11, 12, 13, 14, 15, 21,
23, 25, 30, 31, 32, 33, 37, 38, 39, 40, 41, 44,
45, 46, 54, 56, 57

Educação, 4

ensino médio, 0, 30, 31, 32, 33, 34, 36, 37, 38,
39, 40, 57

ensino remoto, 1, 41, 42, 43, 45, 48, 54, 55

Escola Germinare, 42, 43, 47

escrita, 0, 18, 25, 28, 29

M

metodologia, 0, 1, 13, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49,
50, 53, 54, 55, 56

N

narrativa, 0, 12, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21,
36, 53

S

sociedade, 0, 4, 6, 7, 8, 9, 11, 15, 19, 44, 55

T

transformação, 6, 8, 10

Sobre os organizadores



  **Lucas Rodrigues Oliveira**

Mestre em Educação pela UEMS, Especialista em Literatura Brasileira. Graduado em Letras - Habilitação Português/Inglês pela UEMS. Atuou nos projetos de pesquisa: Imagens indígenas pelo “outro” na música brasileira, Ficção e História em Avante, soldados: para trás, e ENEM, Livro Didático e Legislação Educacional: A Questão da Literatura. Diretor das Escolas Municipais do Campo (2017-2018). Coordenador pedagógico do Projeto Música e Arte (2019). Atualmente é professor de Língua Portuguesa no município de Chapadão do Sul e na Secretaria de Educação Estadual de MS. Contato: lucasrodrigues_oliveira@hotmail.com.



 **Rosalina Eufrausino Lustosa Zuffo**

Pedagoga, graduada em Pedagogia (2020) na Faculdades Integradas de Cassilândia (FIC). Estudante de Especialização em Alfabetização e Letramento na Universidade Cathedral (UniCathedral). É editora Técnico-Científico da Pantanal Editora. Contato: rlustosa@hotmail.com.br



  **Bruno Rodrigues de Oliveira**

Graduado em Matemática pela UEMS/Cassilândia (2008). Mestrado (2015) e Doutorado (2020) em Engenharia Elétrica pela UNESP/Ilha Solteira. Pós-doutorado pela UFMS/Chapadão do Sul na área de Inteligência Artificial aplicada na Engenharia Florestar/Agrônômica. É editor na Pantanal Editora e Analista no Tribunal de Justiça de Mato Grosso do Sul. Tem experiência nos temas: Matemática, Processamento de Sinais via Transformada Wavelet, Análise Hierárquica de Processos, Teoria de Aprendizagem de Máquina e Inteligência Artificial, com ênfase em aplicações nas áreas de Engenharia Biomédica, Ciências Agrárias e Organizações Públicas. Contato: bruno@editorapantanal.com.br

Pantanal Editora

Rua Abaete, 83, Sala B, Centro. CEP: 78690-000

Nova Xavantina – Mato Grosso – Brasil

Telefone (66) 9608-6133 (Whatsapp)

<https://www.editorapantanal.com.br>

contato@editorapantanal.com.br



9786585756440