

FUCAPE PESQUISA E ENSINO S/A

ROBERTA LOUZADA E SILVA DE ANDRADE

***SERVICE-LEARNING* COMO METODOLOGIA DE ENSINO:
Das dificuldades e problemas oriundos
da aplicação da proposta**

**VITÓRIA
2024**

ROBERTA LOUZADA E SILVA DE ANDRADE

***SERVICE-LEARNING* COMO METODOLOGIA DE ENSINO:
Das dificuldades e problemas oriundos
da aplicação da proposta**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis e Administração, da Fucape Pesquisa e Ensino S/A, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Administração e Ciências Contábeis – Nível Profissionalizante.

Orientadora: Profa. Dra. Lara Mendes Christ Bonella Sepulcri

**VITÓRIA
2024**

ROBERTA LOUZADA E SILVA DE ANDRADE

***SERVICE-LEARNING* COMO METODOLOGIA DE ENSINO:
Das dificuldades e problemas oriundos
da aplicação da proposta**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis e Administração da Fucape Pesquisa e Ensino S/A, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Administração e Ciências Contábeis.

Aprovada em 09 de setembro de 2024.

COMISSÃO EXAMINADORA

**Prof.^a Dra.: LARA MENDES CHRIST BONELLA SEPULCRI
Fucape Pesquisa e Ensino S/A**

**Prof^o Dr.: VITOR AZZARI VIEIRA
Fucape Pesquisa e Ensino S/A**

**Prof.^a Dra.: ELAINE CRISTINA ROSSI PAVANI
Fucape Pesquisa e Ensino S/A**

AGRADECIMENTOS

Por todas as experiências vividas no Mestrado, tenho muito a agradecer, mas neste momento eu dedico meus agradecimentos:

A Deus, por me abençoar com sabedoria e conhecimento para concluir cada etapa até aqui e ao meu esposo pelo amor, compreensão e suporte durante toda esta etapa tão especial.

A minha Orientadora, Lara Mendes Christ Bonella Sepulcri, por todo incentivo, estímulo e orientação durante toda essa jornada acadêmica do processo de mestrado. Sou grata por todos os ensinamentos e momentos compartilhados, pela confiança depositada.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis da Fucape Fundação de Pesquisa e Ensino pelas reflexões e discussões, proporcionando o meu crescimento profissional enquanto pesquisadora em e profissional da rede de Ensino Público.

Aos colegas do Programa e Pós-Graduação em Ciências Contábeis da Fucape Fundação de Pesquisa e Ensino pelos momentos de parceria, angústias e alegrias durante esses anos e aos Gestores, Coordenadores Pedagógicos e aos professores que participaram da minha pesquisa.

Ao meu marido sinto-me imensamente grata por poder dedicar estas palavras a você, que foi meu pilar de força e inspiração ao longo de toda a minha jornada acadêmica.

Muito obrigada a todos que direta ou indiretamente fazem parte desta conquista!

“A boa educação não está tanto no fato de não derramar molho sobre a toalha de mesa, mas em não perceber se outra pessoa o faz.”

(Anton Tchekhov)

RESUMO

A presente pesquisa teve como objetivo compreender quais dificuldades os professores e a gestão escolar encontram na implementação do *Service-Learning* como metodologia didática em suas propostas para o Ensino Médio. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, exploratória e com corte transversal. A pesquisa contou com a participação de 20 profissionais, entre eles gestores, coordenadores pedagógicos e professores, lotados em 02 escolas situadas em um mesmo estado brasileiro. Nas análises verificou-se os desafios da implementação da metodologia e fatores que limitam as possibilidades dos professores substituírem metodologias tradicionais, que não comprovam resultados satisfatórios no processo educacional. Com as entrevistas foram realizadas a análises dos dados divididos em cinco categorias, sendo elas: Resistência institucional, Falta de valorização do corpo docente, Excesso de trabalho e escassez de tempo, Experiências malsucedidas e Incertezas da comunidade quanto aos resultados. Com os resultados, pretendeu-se elencar os efeitos e novas perspectivas que ajudem gestores e toda a comunidade escolar na realização de um trabalho voltado para um aprendizado significativo e eficaz. A presente pesquisa permitiu possibilidades para debates de questões pertinentes no cotidiano por fazerem parte do contexto social e desta forma refletir sobre problemas encontrados, tomadas de decisões para o desenvolvimento de um olhar crítico e consciente acerca de uma educação, acima de tudo voltada para o exercício da cidadania.

Palavras-chave: *Service-Learning*; Aprendizagem-Ensino; Extensão Comunitária; Práticas Docentes.

ABSTRACT

The present research aimed to understand what difficulties teachers and school management encounter in implementing Service-Learning as a teaching methodology in their proposals for High School. This is a qualitative, exploratory and cross-sectional research. The research involved the participation of 20 professionals, including managers, pedagogical coordinators and teachers, working in 02 schools located in the same Brazilian state. In the analysis, the challenges of implementing the methodology and factors that limit the possibilities of teachers to replace traditional methodologies, which do not prove satisfactory results in the educational process, were verified. With the interviews, data analysis was carried out divided into five categories, namely: Institutional resistance, Lack of appreciation of teaching staff, Excess work and lack of time, Unsuccessful experiences and Community uncertainty regarding the results. With the results, the aim was to list the effects and new perspectives that help managers and the entire school community in carrying out work aimed at meaningful and effective learning. This research allowed possibilities for debates on pertinent issues in everyday life as they are part of the social context and in this way reflect on problems encountered, decision making for the development of a critical and conscious look at education, above all focused on the exercise of citizenship.

Keywords: *Service-Learning*; Community Extension; teaching practices.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
2 REFERENCIAL TEÓRICO	14
2.1 <i>SERVICE-LEARNING</i> : ORIGEM, DEFINIÇÕES E ESCOPO	14
2.2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-PEDAGÓGICA	16
2.3 IMPLICAÇÕES DE ENSINO E ASPIRAÇÕES DE APRENDIZAGEM	18
2.4 ELEMENTOS CRÍTICOS DA APLICAÇÃO.....	20
3 METODOLOGIA.....	24
4 ANÁLISE DOS DADOS.....	28
4.1 RESISTÊNCIA INSTITUCIONAL	33
4.2 FALTA DE VALORIZAÇÃO DO CORPO DOCENTE.....	36
4.3 EXCESSO DE TRABALHO E ESCASSEZ DE TEMPO.....	38
4.4 EXPERIÊNCIAS MALSUCEDIDAS.....	41
4.5 INCERTEZAS DA COMUNIDADE ESCOLAR	45
5 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	50
6 CONCLUSÕES	55
REFERÊNCIAS.....	59
APÊNDICE A - Roteiro: <i>SERVICE-LEARNING</i> COMO MÉTODO DE ENSINO: DAS DIFICULDADES E PROBLEMAS ORIUNDOS DA APLICAÇÃO DA PROPOSTA..	63
.....	

Capítulo 1

1 INTRODUÇÃO

A conclusão do Ensino Médio marca o limiar mínimo para entrada bem-sucedida no mercado de trabalho e empregabilidade contínua, conforme sugerido pelos indicadores anuais da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) sobre educação e resultados associados ao mercado de trabalho. Em média, nos países da OCDE, o risco de desemprego de adultos mais jovens (25 a 34 anos) que não concluíram o ensino médio é quase o dobro do risco daqueles com qualificações educacionais mais altas (Meyer et al., 2019). Nesse sentido, é comum que nações estabeleçam metas pontuais para a conclusão da Educação Básica, principalmente no que tange ao Ensino Médio (Mitchel & Latta, 2020).

Não só as taxas de conclusão, como também a qualidade da educação recebida é importante para as perspectivas educativas dos jovens e para uma entrada bem-sucedida no mercado de trabalho (Harkins et al., 2020). Tradicionalmente, há uma relação intrínseca entre os indivíduos que não possuem emprego, formação educacional ou treinamento e o nível de habilidade entre os jovens (Harkins et al., 2020). O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) da OCDE testa os alunos perto do final de sua educação obrigatória (geralmente por volta dos 15 anos) em sua capacidade de leitura, suas habilidades em matemática e nível em ciências (Harkins et al., 2020).

Em geral, quanto maior a porcentagem de alunos de 15 anos com baixo desempenho no PISA, maior a porcentagem de pessoas sem emprego ou formação entre jovens de 15 a 19 anos (Mitchel & Latta, 2020). Logo, existe um interesse significativo em promover um olhar mais atento e eficaz sobre o desempenho educacional entre

os jovens, a fim de que eles atinjam melhores perspectivas de vida após a conclusão da Educação Básica (Meyer et al., 2019).

A fim de promover um melhor desempenho educacional entre os jovens e adolescentes, a metodologia pedagógica do *Service-Learning*, também conhecida como aprendizagem em serviço, vem sendo aplicada ao longo das últimas décadas em várias instituições de Ensino Básico no mundo (Salam et al. 2019). O *Service-Learning* transforma o ensino ao alinhar atividades de serviço com o conteúdo curricular e as necessidades da comunidade, promovendo valores sociais, criticidade e o desenvolvimento do potencial dos alunos (Chiva-Bartoll et al., 2020). Assim a metodologia contribui tanto para os membros da comunidade quanto aos alunos envolvidos, diferentemente do trabalho voluntário, serviços sociais, estágios estudantis ou outras experiências de campo, oportunizando benefícios que não são unilaterais, mas recíprocos (Mitchell & Latta, 2020). Além disso, a atividade promove o envolvimento dos alunos com a comunidade, favorece a melhoria da aprendizagem dos conceitos de valores e atitudes éticos e sociais, oferta variadas oportunidades de promoção de pensamento crítico para desenvolver habilidades de resolução de problemas e é vinculada a uma disciplina acadêmica (Celio et al., 2021).

Nesse sentido, tem-se que a proposta do *Service-Learning* mantém sua atenção no aprimoramento e na compreensão dos discentes a respeito do conhecimento adquirido em sala de aula, sobretudo por meio da aplicação prática das atividades diretamente ligadas com a comunidade externa (Leung et al., 2021). Como afirmado por Meyer et al. (2019), a aprendizagem em serviço se caracteriza por uma dinâmica de troca que não é simplesmente unidirecional (como no caso de estágios, que podem ter uma ênfase maior na experiência do estagiário), mas sim um processo de benefício mútuo, onde todos os envolvidos, incluindo os alunos, as instituições de

ensino e as comunidades, têm ganhos tangíveis e intangíveis.

Por meio da metodologia de projetos de *Service-Learning* é oferecido uma rica oportunidade para que os alunos não apenas adquiram conhecimentos acadêmicos, mas também se envolvam ativamente em contextos comunitários, o que facilita o desenvolvimento de uma série de habilidades essenciais para a vida em sociedade (Halberstadt et al., 2019).

Em outros termos, há uma conexão entre a escola e a comunidade por meio de propostas pedagógicas baseadas na ação comunitária, fazendo do *Service-Learning* uma estratégia eficaz não só para alavancar o aprendizado, mas também desenvolver a cidadania nos alunos e criar mudanças socialmente relevantes (Mitchel & Latta, 2020). Por isso, professores, educadores e líderes comunitários precisam reconhecer os papéis e propósitos que têm em comum a fim de buscar melhorias efetivas para as próprias comunidades nas quais estão inseridos (Salam et al., 2019).

Do ponto de vista educacional, a aplicação do *Service-Learning* inclui maior conhecimento cognitivo além de se correlacionar com menores taxas de evasão estudantil e melhores índices de aprovação (Meyer et al. 2019). Não somente isso, do ponto de vista organizacional, professores e corpo docente demonstram maior eficácia de ensino e produtividade acadêmica, faltando menos ao trabalho e promovendo uma melhor interação entre os colegas (Meyer et al. 2019). Para ambos os pontos mencionados, o *Service-Learning* se apresenta como uma alternativa metodológica eficaz (Santiago-Ortiz, 2019; Celio et al, 2021).

Um modelo colaborativo de *Service-Learning* deve promover reciprocidade e compartilhamento de recursos entre os parceiros, aplicar práticas rigorosas dentro e fora da sala de aula, e incentivar a reflexão contínua com feedback detalhado (Harkins et al., 2021). Assim, os atributos de um *Service-Learning* eficaz encorajam um

movimento que não busca apenas reparar, ajudar ou consertar os problemas da comunidade, mas sim elementos essenciais de engajamento mútuo, serviço de qualidade e aprendizado em serviço de alto impacto (Musa et al., 2017).

Embora os benefícios pedagógicos e comunitários do *Service-Learning* sejam reconhecidos, há uma escassez de estudos que investiguem de forma detalhada as dificuldades enfrentadas durante sua implementação em escolas de Ensino Básico. As pesquisas existentes geralmente se concentram no Ensino Superior e nos resultados positivos, deixando uma lacuna importante no entendimento das barreiras práticas, organizacionais e culturais que podem surgir na aplicação dessa metodologia, tanto para os educadores quanto para os alunos (Meyer et al., 2019; Musa et al., 2017; Shek et al., 2019).

Nesse sentido, cabe o questionamento: Quais obstáculos estão presentes na implementação do *Service-Learning* como metodologia de ensino nas escolas de Ensino Médio? Assim, a presente pesquisa tem como objetivo compreender quais dificuldades os professores e a gestão escolar encontram na implementação do *Service-Learning* como metodologia didática em suas propostas para o Ensino Médio, especialmente em se tratando de escolas públicas.

Embora a literatura tenha destacado os benefícios do *Service-Learning* para a formação acadêmica e cidadã em níveis universitários, a justificativa teórica dessa pesquisa reside na carência de investigações que explorem as especificidades dessa metodologia em contextos de ensino fundamental e médio, onde as condições pedagógicas, socioeconômicas e organizacionais apresentam desafios únicos (Meyer et al., 2019), principalmente em escolas públicas.

Do ponto de vista prático, a pesquisa permite uma melhor adequação da proposta da metodologia do *Service-Learning*, indicando alternativas a problemas

didáticos dos docentes. Além disso, também é possível indicar caminhos à gestão escolar, afinal, a aplicação do *Service-Learning* pressupõe o conhecimento tácito do contexto social ao qual está envolvido (Hadrianto et al., 2021; Shek et al., 2019), podendo servir de norte para futuras aplicações da proposta em contextos similares.

Capítulo 2

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 *SERVICE-LEARNING*: ORIGEM, DEFINIÇÕES E ESCOPO

O termo *Service-Learning* está enraizado na arena pedagógica há décadas e, embora venha da evolução das abordagens de ensino anteriores, o termo foi cunhado pela primeira vez como uma prática educacional em 1967 (Mitchell & Latta, 2020). Atualmente existe definições de *Service-Learning*, no entanto, o denominador comum subjacente é um processo dicotômico que se concentra simultaneamente na interação entre a experiência de aprendizagem dos alunos e uma necessidade não atendida na comunidade (Bringle & Hatcher, 1995).

Bringle e Hatcher (1995), descrevem como uma experiência educacional baseada em curso, na qual os alunos participam de atividades de serviço que atendem às necessidades da comunidade e além de refletirem sobre essas atividades para aprofundar a compreensão do conteúdo do curso e promover um maior senso de responsabilidade cívica. Além dessa definição histórica, uma outra definição mais concreta que também se destaca é a de Howard (1998), que apresenta o *Service-Learning* como um modelo que integra intencionalmente o aprendizado de serviço acadêmico e o serviço comunitário relevante.

Desse modo, a metodologia *Service-Learning* leva ao engajamento dos alunos em atividades que relacionem o serviço à comunidade e o aprendizado acadêmico, considerando que esses programas são firmados em cursos formais, e baseados em conteúdos curriculares educacionais (Shek et al., 2019). O *Service-Learning* apresenta-se como metodologia de ensino que permite aos alunos

participarem na comunidade e envolver-se ativamente e de forma participativa com os indivíduos envolvidos neste projeto, adaptando-se às necessidades destes e a uma realidade extraclasse (Harkins et al., 2020).

A ideia principal é baseada no modelo *Service-Learning* por meio da combinação intencional de aprendizado acadêmico e serviço comunitário (Harkins et al., 2020). Em outros termos, o propósito final dos currículos genuínos de *Service-Learning* é de favorecer as necessidades da comunidade e o aprendizado do aluno, canalizando os objetivos do curso acadêmico com o serviço comunitário (Cervantes & Meaney, 2013).

Atendendo à necessidade de melhorias e renovações no processo de aprendizagem e ensino, o *Service-Learning* foi proposto como uma das abordagens educacionais transformadoras e experienciais, a partir do contato com a realidade (Mitchell & Latta, 2020). Para implementar intervenções de aprendizagem em

serviço na área educacional, Harkins et al. (2020) descrevem uma abordagem acadêmica e fornecem recomendações claras e simples sobre a relação entre a abordagem e seus benefícios para uso por professores universitários e administradores. A literatura sobre o *Service-Learning* destaca grandes categorias de benefícios, entre elas os didático-pedagógicos, que envolvem o desenvolvimento da aprendizagem conceitual e processual, fortalecendo o entendimento teórico e a aplicação prática dos alunos (Harkins et al., 2020; Leung et al., 2021; Mitchell & Latta, 2020; Salam et al., 2019).

Outro elemento-chave no *Service-Learning* são os modelos para a comunidade (Marcilia-Toribio et al., 2022). O *Service-Learning* não é apenas uma experiência de aprendizado, mas uma atividade que integra aprendizagem teórica com ação prática, permitindo aos alunos adquirir habilidades enquanto atendem às necessidades da

comunidade (Celio et al., 2021). Assim, o *Service-Learning* também pode ser considerado uma metodologia que busca o desenvolvimento e coesão da comunidade, juntando benefícios educativos e sociais (Leung et al., 2021).

2.2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-PEDAGÓGICA

O *Service-Learning* está alicerçado em várias tradições e teorias pedagógicas, historicamente conhecida pelo lema 'aprender fazendo' (Marcilia-Toribio et al., 2022). A aprendizagem experiencial sustenta que os indivíduos refletem e usam o conhecimento prévio de experiências pessoais para alcançar a aprendizagem autêntica (Meyer et al., 2019). O modelo de Kolb (1984) conectou a ação da experiência concreta à observação reflexiva, conceituação abstrata e transferência de aprendizado por meio da experimentação ativa.

Os fundamentos do *Service-Learning* também são influenciados pela Teoria da Aprendizagem Transformativa de Mezirow (1978), fundamentada na experiência pessoal como parte fundamental do processo de aprendizagem (Singer-Brodowski, 2023). Mezirow (1978) enfatiza que Aprendizagem Transformadora é uma reflexão crítica em todo o processo, em que o aprendiz não apenas questiona suas próprias suposições, mas também examina criticamente as normas sociais, culturais e políticas que podem ter influenciado essas suposições. Singer-Brodowski (2023) acredita que a Aprendizagem Transformativa é construída na validação e reformulação do significado das experiências e, por ela, os indivíduos precisam entender seu próprio mundo para agir nele para seus próprios propósitos.

O *Service-Learning* surge como uma proposta educativa baseada na experiência e na reflexão crítica com um sólido interesse no crescimento pessoal e social (Chiva-Bartoll & Fernandez-Río, 2022). A Aprendizagem Transformativa envolve, então, elementos-chave relacionados com o discurso crítico e a ação, como a experiência pessoal (atividades práticas relacionadas com o serviço prestado), reflexão crítica (discussão sobre desigualdades sociais) e emoções (desenvolvimento de empatia) (Mitchell, 2008). Essa abordagem considera que a aprendizagem é necessariamente uma prática educativa conectada a situações reais, que, auxiliadas por processos reflexivos, dão sentido e autenticidade à aprendizagem (Singer-Brodowski, 2023). Além dos modelos de aprendizagem experiencial e transformativa, outras construções teóricas relacionadas, como a pedagogia crítica, estão conectadas ao *Service-Learning* (Mitchell, 2008).

Para fornecer uma abordagem que engloba duas visões, a tradicional e a crítica García-Puchades e Chiva-Bartoll (2020) sugeriram que qualquer *Service-Learning* contém algum tipo de mudança social que varia de 'difícilmente transformadora' a 'muito transformadora', de acordo com como a proposta aplicada afeta os discursos, práticas e relacionamentos dos agentes envolvidos. O aspecto embrionário do *Service-Learning* assumiu um papel importante em uma experiência educacional, especialmente no aprimoramento do currículo, para que ele se torne mais atraente e interativo (Celio et al., 2021). Os educadores estão cientes da importância de envolver os alunos com as indústrias e comunidades, apesar de perceberem que o elemento de aprendizado em serviço já foi determinado em alguns currículos e conteúdo de ensino (Meyer et al., 2019). Considerando que um pré-requisito de qualquer ambiente de ensino é fazer com que a aprendizagem ocorra de forma eficaz, é necessário que os educadores se familiarizem com os componentes da

aprendizagem em serviço (Harkins et al., 2020).

Entretanto, o conteúdo acadêmico só pode ser praticado se o aluno se aventurar em ambientes da vida real que sejam capazes de facilitá-lo na transmissão desse conteúdo em práticas (Harkins et al., 2020). Portanto, é importante que os professores pratiquem o aprendizado em serviço e se aprofundem no serviço comunitário, pois isso atende às necessidades da comunidade e beneficia os participantes, permitindo a aplicação prática de conhecimentos e habilidades por meio de projetos estruturados de aprendizado (Meyer et al., 2019).

2.3 IMPLICAÇÕES DE ENSINO E ASPIRAÇÕES DE APRENDIZAGEM

Qualquer modelo pedagógico precisa ter condições essenciais, como experiência do professor e prontidão do aluno, para ter alguma chance de funcionar (Celio et al., 2021). Assim, o primeiro passo no *Service-Learning* é dar importância a uma análise inicial das capacidades e habilidades dos participantes, além de destacar a necessidade de avaliar raciocínio moral, liderança, e gestão de conflitos (Chiva-Bartoll & Fernandez-Río, 2022). É necessário enfatizar a importância de uma entrada progressiva no processo de *Service-Learning*, onde a experiência concreta é a primeira fase do ciclo de aprendizagem onde a metodologia será implementada (Chiva-Bartoll & Fernandez-Río, 2022).

O caráter transformador do *Service-Learning*, onde os alunos não apenas aplicam seu conhecimento acadêmico, mas também têm a oportunidade de se envolver com questões sociais de forma empática e prática (Celio et al., 2021). Essa fase exige que o professor defina tarefas de reflexão sobre os acontecimentos vividos na fase anterior, dando aos alunos tempo suficiente para trocar opiniões e confrontar

a informação recolhida de forma a sugerir os objetivos do programa de *Service-Learning* (Chiva-Bartoll & Fernandez-Río, 2022).

Neste ponto, o professor deve certificar-se de que tanto os objetivos de aprendizagem quanto os objetivos de serviço comunitário são aspirações legítimas que estão intimamente ligadas para enriquecer um ao outro, ajudando os participantes e garantindo que nenhum dos indivíduos envolvidos (estudante ou participante da comunidade vulnerável) é negligenciado (Chiva-Bartoll & Fernandez-Río, 2022). Em seguida, os alunos e membros da comunidade devem colaborar na organização de tarefas, na forma de colaboração, na estruturação do grupo e nas regras de funcionamento (Bringle & Hatcher, 1996; Meyer, 2019). Este processo de reflexão deve continuar ao longo do programa *Service-Learning*, ajudando a sensibilizar os alunos e dar sentido às aprendizagens, considerando tanto a sua própria formação como cidadãos críticos e socialmente responsáveis quanto os conteúdos curriculares (Bringle & Hatcher, 1996; Meyer, 2019).

Os instrumentos de reflexão, como leituras, discussões em sala de aula e trabalhos de redação, são essenciais para ajudar os alunos a conectar suas experiências de serviço com o aprendizado acadêmico e a desenvolver um pensamento crítico sobre as questões sociais que estão abordando (Celio et al., 2021). Além disso, a integração da comunidade no processo de aprendizagem pode proporcionar benefícios mútuos tanto para os alunos quanto para os membros da comunidade (Bringle & Hatcher, 1995).

Definida a necessidade social a ser enfrentada e delineado o programa de *Service-Learning* em termos de serviço e propósitos de aprendizagem, pode-se conduzir uma terceira fase: a conceituação abstrata, que se baseia no envolvimento cognitivo dos alunos por meio de seus conhecimentos conceituais e teóricos (Bringle

& Hatcher, 1995) Os alunos devem sentir-se desafiados intelectualmente, entender o verdadeiro propósito e sentido do serviço e a sua relação com o currículo. Assim, é importante que os alunos organizem e conceituem as ideias a serem utilizadas durante o programa (Bringle & Hatcher, 1995).

Outra fase essencial do *Service-Learning* é a experimentação ativa. O objetivo é integrar competências e conteúdos em contextos reais (realizar aulas ou *workshops* para grupos vulneráveis, concessão e/ou utilização de atividades para indivíduos em risco de exclusão social) (Carson & Raguse, 2014). Para isso, os alunos devem ter um ambiente educacional que ofereça oportunidades para testar e integrar a eficácia dos novos conhecimentos adquiridos durante a execução do programa. O professor deve estar visível para garantir que o programa funcione sem problemas, buscando construir relacionamentos positivos com os alunos participantes e as partes interessadas da comunidade (Celio et al., 2021). Uma tarefa ideal para terminar um programa de *Service-Learning* é realizar um evento de celebração/reconhecimento para os alunos, pois a própria essência da metodologia perpassa pela necessidade de reconhecer as mudanças desencadeadas na comunidade para que os alunos se conscientizem do trabalho feito (Celio et al., 2021).

2.4 ELEMENTOS CRÍTICOS DA APLICAÇÃO

Uma série de elementos-chave determinam se a essência do *Service-Learning* foi aplicada com sucesso (Chiva-Bartoll & Fernandez-Río, 2022; Kasinath, 2013; Mitchell & Latta, 2020). Deste modo, indicam-se: (a) conexão curricular: o *Service-Learning* deve vincular a experiência de serviço aos objetivos de aprendizagem; (b) aprendizagem significativa: espera-se que os alunos conectem a

aprendizagem e o conteúdo do curso com as experiências reais da vida; (c) voz da comunidade e serviço de qualidade: o programa prevê a necessidade de reconhecer os interesses e aspirações dos membros da comunidade envolvidos para alcançar um serviço de qualidade que realmente atenda às suas necessidades; (d) reciprocidade: o plano deve promover relações recíprocas entre os alunos e os membros da comunidade atendida; (e) reflexão: os alunos devem tomar consciência dos seus próprios processos de aprendizagem pessoal, social e curricular; e (f) tarefas de resolução de problemas e tomada de decisão: a experiência deve promover o empoderamento dos alunos para lidar de forma crítica e criativa com a autenticidade e a realidade, bem como a participação ativa para transformar o contexto (Jacoby, 1996).

Ali et al. (2012) propuseram um modelo é baseado em pesquisa aplicada, o que significa que os alunos, ao realizar atividades de serviço, também se envolvem em pesquisas que atendem a necessidades reais da comunidade, gerando um ciclo de aprendizado e impacto social mais profundo. Em seu modelo proposto, Ali et al. (2012) destacam quatro elementos essenciais, a infraestrutura, cronograma, requisitos e resultados dentro da metodologia que precisam ser cuidadosamente planejados e considerados para garantir o êxito na implementação do *Service-Learning*.

De acordo com Kolenko (1996) a aplicação da metodologia *Service-Learning* por meio de uma análise crítica, sob uma perspectiva prática, de nove projetos realizados por diferentes instituições de ensino superior brasileiras, é reconhecida por algumas barreiras e dificuldades de implementação como: (1) a resistência do corpo docente quanto a implantação, uma vez que a participação nestes projetos não possui muito reconhecimento e nem recebem gratificação; (2) a percepção negativa da metodologia por experiências que não obtiveram sucesso, os alunos testemunham ou

experimentam pessoalmente falhas ou dificuldades em projetos de *Service-Learning*, isso pode levar a uma visão desfavorável da metodologia como um todo; (3) o excesso de trabalho exige que os professores tenham maior comprometimento e dedicação com o projeto comparado com às metodologias tradicionais destacando que geralmente no Brasil muitos professores ministram aulas em mais de uma instituição de ensino, o que atrapalha a disponibilidade dos professores para se dedicarem por completo aos projetos; (4) o apoio institucional insuficiente devido à escassez de verba das instituições públicas, no caso das instituições particulares, pode-se enfrentar a falta de apoio financeiro relacionado aos investidores e financiadores da instituição; (5) a resistência institucional devido à falta de certeza dos benefícios da implementação; (6) a falta de confiança na instituição de ensino em garantir a segurança dos alunos e a qualidade do ensino, sendo que no Brasil este é um obstáculo considerado muito importante devido a questões de violência sofridas no país, principalmente nos lugares de situação de risco social; (7) a resistência do corpo discente, sendo uma das barreiras mais comuns, pois é possível que os alunos não compreendam completamente o valor e a contribuição dos projetos de *Service-Learning* para sua formação acadêmica, no entanto também os alunos nem sempre moram próximo a instituição de ensino, o que dificultaria a escolha de um local para a implantação do projeto que fosse de fácil acesso; (8) o envolvimento pessoal dos professores também representa outra dificuldade pela falta de qualidade de um projeto, levando a questionamentos sobre a escolha desses projetos para os fins educacionais; (9) a resistência da comunidade, pois no Brasil existem muitas ações e programas assistencialistas que visam contribuir com as comunidades e projetos, então a implantação de projetos *Service-Learning* pode ser interpretada como uma ameaça para esses momentos assistencialistas, provocando resistência da

comunidade com receio de perdas sociais, além da possibilidade de conflitos culturais entre aluno e as pessoas da comunidade.

Em estudo realizado por Rosing et al. (2010), mais de 2200 alunos foram indagados ao longo de três períodos de um ano sobre suas experiências com o serviço-aprendizagem em aulas. Os resultados apresentaram algumas reclamações de serviço-aprendizagem no fato dos alunos não terem poder de influência e participação significativa no local que foram designadas as tarefas, enquanto outros teriam preferido mais opções em sua localização (Rosing et. al., 2010).

Um aluno afirmou na pesquisa que o serviço comunitário não deve ser escolhido por estudantes e sim pelo professor, mostrando a gama de diferentes desejos dos discentes (Rosing et. al., 2010). Foi mencionado pelos investigados que demorou muito para a conclusão do serviço-projetos de aprendizagem ou tiveram outros problemas com o tempo, como deslocamento até o local, todos percebidos como barreiras em seu serviço-aprendizagem (Rosing et. al., 2010).

Capítulo 3

3 METODOLOGIA

Para cumprir com o objetivo de compreender as dificuldades que os professores e a gestão escolar encontram na implementação do *Service-Learning* como metodologia didática em suas propostas para o Ensino Médio, foi realizada uma pesquisa qualitativa, exploratória e com corte transversal (Flick, 2009). Salienta-se que trabalhos tendo como tema o *Service-Learning* como procedimento pedagógico foram realizados por Meyer et al. (2019), Musa et al. (2019) e Shek et al. (2019). Para o estudo foram selecionadas duas escolas públicas estaduais brasileiras localizadas no estado do Espírito Santo, oferecendo a modalidade de ensino regular e integral e que ofertam a modalidade de Ensino Médio. As escolas escolhidas refletem as diversas realidades do sistema público de ensino, considerando a variedade de contextos socioeconômicos, a infraestrutura disponível e as características culturais da região. Portanto a seleção dessas escolas não apenas permite a análise de um recorte específico da Educação Básica no Espírito Santo, mas também oferece uma contribuição significativa para a compreensão de como o *Service-Learning* pode ser implementado em diferentes contextos dentro do sistema público de ensino brasileiro. As escolas foram representadas pelas siglas M01 e M02. Cabe ressaltar que o Ensino Médio no Brasil consiste na última etapa na educação básica, tendo duração média de três anos e antecede o ingresso à faculdade (Raikes et al., 2023).

O público-alvo foi constituído de docentes (professores) e gestores escolares (coordenadores pedagógicos e diretores). A amostra propôs assegurar características heterogêneas quanto a gênero, idade, profissão, renda e município de residência,

buscando ampliar os resultados. A técnica de amostragem realizada foi a não-probabilística por acessibilidade, pelo fato de ser inviável alcançar toda a população-alvo de maneira igualitária (Flick, 2009). A partir disso, foi adotada a estratégia da amostragem de bolas de neve onde os participantes originais foram solicitados a identificar outros participantes potenciais que atendessem aos critérios de seleção do estudo e o processo foi seguido até que a amostra fosse satisfatória (Patton, 2002).

Para coleta de dados, foram realizadas entrevistas direcionadas aos docentes e à gestão escolar (Apêndice A). Importante destacar que as entrevistas foram gravadas em áudio e direcionadas para a vida escolar e suas relações escola e comunidade, com o foco nas dificuldades de aplicação do *Service-Learning* a partir de situações vividas ou testemunhadas, e um olhar sobre as ações da escola para o enfrentamento de tais situações.

As entrevistas ocorreram entre os meses de fevereiro a abril de 2024 e duraram em média 40 minutos. Foram entrevistados 15 docentes, 3 coordenadores pedagógicos e 2 gestores escolares, até o ponto em que as respostas se tornaram semelhantes umas às outras, ou seja, quando novas informações deixam de ser necessárias, atingindo a saturação dos dados (Rowlands et al., 2016). Ainda, a amostra contou com professores de áreas de atuação diversas, todos com pós-graduação, visando demonstrar que a metodologia atende de forma interdisciplinar e pode ser implementada por qualquer profissional que tenha o desejo de inovar suas práticas pedagógicas para um aprendizado mais significativo. A amostra foi realizada com professores e gestores de 02 (dois) municípios vizinhos, a qual fazem parte do raio do local de trabalho da pesquisadora, tornando viável e passível de futuras contribuições para que outros profissionais conheçam as dificuldades na implementação desta metodologia. Na Figura 1 apresenta o perfil dos

entrevistados.

Siglas	Idade	Sexo	Escolaridade	Cargo/Disciplina	Tempo na função	Escola
P01	29	F	Especialista	Professor de Português	5 anos	M01
P02	31	F	Especialista.	Professor de História	3 anos	M01
P03	39	F	Especialista.	Professor de Geografia	12 anos	M01
P04	36	F	Especialista	Professor de Português	15 anos	M02
P05	43	F	Especialista	Professor de Ciências	18 anos	M01
P06	28	F	Especialista	Professor de Artes	9 anos	M02
CP07	46	M	Especialista	Coord. Pedagógico	3 anos	M01
P08	34	F	Especialista	Professor de Ciências	10 anos	M01
P09	27	F	Especialista	Professor de Matemática	3 anos	M01
P10	51	F	Especialista	Professor de Português	23 anos	M01
P11	56	F	Especialista	Professor de Ciências	19 anos	M02
P12	28	F	Especialista	Professor de Ed. Física	3 anos	M02
P13	44	M	Especialista	Professor de Matemática	15 anos	M01
P14	39	F	Especialista	Professor de Sociologia	14 anos	M01
G15	47	M	Especialista	Gestor	4 anos	M01
CP16	38	M	Especialista	Coord. Pedagógico	4 anos	M02
P17	44	F	Especialista	Professor de Informática	12 anos	M01
G18	38	F	Especialista	Gestor	13 anos	M01
CP19	36	F	Especialista	Professor de Português	6 anos	M01
CP20	45	F	Mestra	Coord. Pedagógico	18 anos	M01

Figura 1: Relação dos Entrevistados

Legenda: P: Professor; G: Gestor; CP: Coordenador Pedagógico. Sexo F: Feminino e M: Masculino

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Como fonte de dados complementares, foram analisados dados audiovisuais com entrevistas com duração média de 25 minutos, perfazendo um total de aproximadamente 8 horas e 20 minutos de entrevistas e vídeos de aulas das escolas selecionadas, bem como documentos oficiais e legislações referentes à extensão comunitária (registros de aula, Projetos Pedagógicos dos Cursos, a Lei de Diretrizes

e Bases da Educação Nacional - Lei 9.394/1996). Assim, foi usada a triangulação de dados, que consiste em usar diferentes fontes de dados, sem usar métodos distintos (Jentoft & Olsen, 2019).

No que diz respeito às análises dos dados, tem-se que as entrevistas foram transcritas em sua totalidade e foi adotado o procedimento de análise de conteúdo sendo dividido nas seguintes etapas: a) Uma leitura flutuante do material; b) escolha dos documentos analisados (*a priori*) e seleção dos documentos que foram coletados para a análise (*a posteriori*); c) composição do *corpus* de dados com base na exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência; e, e) preparação do material (Bardin, 2011).

Capítulo 4

4 ANÁLISE DOS DADOS

Posteriormente à coleta dos dados, percebeu-se os anseios pertinentes dos profissionais emergindo em cinco categorias. A primeira categoria, chamada de Resistência Institucional, emergiu a partir da reunião dos códigos que evidenciaram as dificuldades relacionadas ao processo de implementação do *Service-Learning*, reflexão sobre a utilização e o desenvolvimento de estratégias no que tange ao ensino e aprendizagem. A segunda categoria, denominada Falta de Valorização do Corpo Docente, agrupou códigos que evidenciaram fatores limitadores na utilização da metodologia. Entre eles, pode-se citar a insuficiência de apoio, à falta de reconhecimento e o envolvimento da comunidade escolar, observados e considerados na entrevista mediante ao processo de execução de projetos por parte dos professores.

A terceira categoria intitulada como Excesso de Trabalho e Escassez de Tempo da Equipe contém passagens que levaram a compreensão do que desestimula a equipe a desenvolver e acompanhar projetos com a metodologia *Service-Learning*. Foram apontados fatores como a falta de tempo e necessidade de maior dedicação pedagógica e a organização para liderar o excessivo número de alunos nas salas de aulas, motivos estes que geram inseguranças sobre a qualidade de um projeto, seus objetivos, execução e benefícios com fins educacionais.

A quarta categoria nomeada de Experiências malsucedidas diz respeito à gestão escolar e professores, aos alunos e a comunidade externa no entender das percepções, falhas e dificuldades na execução de projetos. Nesta categoria, reuniram-se os códigos que traduzem os motivos e fatores pelos quais a escola

encontrou obstáculos para identificar áreas de necessidade e melhoria com a metodologia de *Service-Learning*, pois a intencionalidade destas atividades possui objetivos a longo prazo e que o professor não tem a certeza, a priori, se funciona. Além disso, destacaram-se desafios específicos enfrentados pelas escolas e os professores na implementação da metodologia de *Service-Learning*, incluindo frustrações por falta de recursos e formação, bem como a resistência da comunidade, e como esses fatores contribuem para a frustração e desmotivação no ambiente escolar.

Por fim, a quinta categoria trouxe relatos de incertezas da Comunidade Escolar quanto aos resultados com o corpo discente. Esses foram evidenciados em relação aos receios da comunidade externa, perda de conteúdo ou conflitos culturais e comportamentais dos alunos, uma vez que não é possível garantir a conscientização de todos os alunos e comunidade externa sobre o valor e a contribuição de projetos desta natureza. As categorias foram sintetizadas na Figura 2.

Categorias	Definição	Códigos Principais	Entrevistados	Trechos das entrevistas
RESISTÊNCIA INSTITUCIONAL	Obstáculos encontrados pela gestão para implementar a metodologia ativa por ser diferente dos métodos tradicionais de ensino e por falta de recursos e comprovação de resultados.	Ensino Tradicional; Cultura; Estrutura; Recursos; Objetivos Institucionais.	G15; G18; CP07; CP16; CP20.	<p>“No caso o diretor enfrenta dificuldades de recursos acho, porque tem gastos. Gasta mais material, mais investimentos de recursos materiais, isso dificulta para todos na escola” (P10).</p> <p>“Trabalhar com tabu é um desafio para a educação, porque você confronta os valores morais, os valores religiosos, você se confronta com os valores regionais, onde talvez haja um tempo atrás não era tão comum e hoje tem um lugar de fala” (G18).</p>
FALTA DE VALORIZAÇÃO DO CORPO DOCENTE	Falta de reconhecimento, envolvimento e insuficiência de apoio institucional	Reconhecimento; Apoio; Envolvimento	P01; P02; P-3; P04; P05; P06; P08; P09; P10; P11; P12; P13; P14; P17; P19. G18	<p>“Falta envolvimento e vontade de querer fazer diferente [por parte da equipe gestora]” (P05).</p> <p>“Os professores da rede pública estadual hoje, eles têm uma demanda pedagógica muito grande de entregar. Então, às vezes, quando você promove ações que são muito rápidas, elas têm pouco aprofundamento, e você não entrega com a qualidade satisfatória. Acho que é mais nesse ponto aí que os professores encontram um bloqueio, agora no que se refere a querer fazer, a gente não percebe isso não.” (G18)</p>
EXCESSO DE TRABALHO E ESCASSEZ DE TEMPO	Falta de tempo para dedicação e acompanhamento de projetos	Tempo; Dedicação; Excesso de aluno.	P01; P02; P-3; P04; P05; P06; P08; P09; P10; P11; P12; P13; P14; P17; P19.	<p>“Falta de tempo para planejar atividades que façam sentido para o aluno. Temos que apresentar algo escrito bem justificado, e isso demanda tempo” (P06).</p> <p>“Outro fator referente ao tempo, é a disponibilidade das pessoas de participarem, muitos professores têm jornada dupla em outra escola e não conseguem estender as atividades a um tempo grande” (CP16).</p>

<p>EXPERIÊNCIAS MALSUCEDIDAS</p>	<p>Entender as frustrações, falhas e dificuldades na execução de projetos</p>	<p>Resultados; Benefícios; Comunidade externa; Participação.</p>	<p>P01; P02; P-3; P04; P05; P06; P08; P09; P10; P11; P12; P13; P14; P17; P19.</p>	<p>“Houve um dia que os alunos [participantes do projeto <i>Service-Learning</i> do Ensino Médio] foram fazer uma oficina em outra escola [Escola de Ensino Fundamental] para alunos pequenos, mas falaram que nunca mais iam voltar porque de tanta bagunça que os alunos pequenos fizeram” (P13).</p> <p>“Há em alguns momentos barreiras de comunicação entre os alunos e as pessoas da comunidade devido às diferenças culturais ou socioeconômicas. (...) os alunos sentiram a rebeldia dos pescadores, entenderam como se os alunos tivessem colocando regras para eles, mas os alunos só estavam levando mais informações sobre as novas leis” (P01).</p>
<p>INCERTEZAS DA COMUNIDADE ESCOLAR</p>	<p>Dúvida quanto aos resultados com o corpo discente e objetivos da metodologia</p>	<p>Receio; Conhecimento; Objetivos; Colaboração.</p>	<p>P01; P02; P-3; P04; P05; P06; CP07; P08; P09; P10; P11; P12; P13; P14; G15; CP16; P17; G18; P19 e CP20</p>	<p>“Então a gente faz uma reunião com os pais, com alguns focos nesse assunto Projetos de <i>Service-Learning</i> e a participação é razoável, para baixo” (G18).</p> <p>“Falta tempo também para a comunidade, eles entendem como algo diferente, extra e mostram dificuldade de aceitar e participar. A comunidade não conhece certinho o objetivo da metodologia e às vezes apresenta resistência e não tem tanto envolvimento deles” (P06).</p>

Figura 2: Categorização De Análises

Fonte: Dados da pesquisa elaborada pela autora (2024).

4.1 RESISTÊNCIA INSTITUCIONAL

A categoria Resistência Institucional agregou códigos que demonstraram os empecilhos para gestores, professores e coordenadores pedagógicos, em implementarem ferramentas metodológicas que representam uma ruptura no ciclo tradicional de ensino, barreiras culturais, estruturais, financeiras e de alinhamento com objetivos institucionais. Os resultados das entrevistas evidenciam uma compreensão relevante da metodologia *Service-Learning*.

Os entrevistados demonstraram ter conhecimento sobre os princípios, objetivos e práticas envolvidas nesse método educacional (P01, P02, P03, P05, CP07). Porém fazem relação entre a aprendizagem acadêmica e sua aplicação na comunidade, interligando fatores que limitam e impedem a inovação de técnicas que promovem o aprendizado que vai além dos portões da escola, beneficiando a comunidade, como menciona o entrevistado:

Para falar a verdade, tenho usado pouco essa metodologia na prática, estamos muito apertados com os conteúdos das avaliações externas, muita cobrança em torno dos conteúdos e fica difícil fazer um projeto usando essa metodologia. Porém, acho muito interessante alinhar o conteúdo programático a projetos que o aluno tem mais participação, desenvolve mais interesse por parte dos alunos em aprender. (P09)

Efetivamente percebeu-se nos relatos das entrevistas, que parte dos envolvidos reclamam da resistência de superar o ensino tradicional e romper com estruturas e culturas organizacionais estabelecidas (G18) relatando assim o entrevistado: “Qualquer implementação, no sentido de mudanças e quebra de tradições escolares leva a um desgaste psicológico, muitas vezes somos desestimulados porque dá trabalho sair do tradicional e investir em novas

possibilidades” (CP20). Portanto, comprovam a necessidade de apostar em metodologias ativas e mais eficazes, como cita o entrevistado: “Nós, professores, em planejamento coletivo, escolhemos temas que realmente tragam um significado, pois o aluno não quer sair do seu conforto de estar na escola, de quebrar sua rotina se o tema não trazer um significado” (P19).

Em termos acadêmicos destaca-se nos estudos que é fundamental introduzir mudanças e novidades nas técnicas de ensino e aprendizagem utilizadas na educação, incluindo a implementação de *Service-Learning*, para aumentar a participação e o envolvimento dos alunos, superando a resistência institucional (CP07, P08, P09). Logo, é necessário a implementação de práticas que realmente envolvam e inspirem os alunos, promovendo habilidades de pensamento crítico, criatividade e resolução de problemas, preparando-os melhor para os desafios do século XXI (Avenues, 2018).

Os entrevistados relatam sobre a falta de recursos que pode afetar negativamente a capacidade de proporcionar experiências educacionais satisfatórias ou motivadoras (P19, P10). Tal fato pode-se caracterizar como uma lacuna a ser preenchida, pois conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996 que garante esses recursos. Nesse sentido, um dos gestores cita que: “A principal dificuldade é a falta de recursos, que são limitados, assim é difícil criar estratégias que se vá muito longe da escola” (G18). Outro entrevistado refere-se a mesma questão:

Outro fator sério é que geralmente não há recursos materiais, nós professores temos que tirar do bolso para financiar materiais básicos como compra de TNT, EVA, cartolinas e tintas para confeccionar roupas, cartazes e até mesmo alguns brindes que presentamos os alunos em algumas gincanas, isso é muito desanimador, pois estamos pagando para trabalhar, com recursos que deveriam vir do Estado. (CP16).

Nessa mesma direção observou-se que os alunos também têm enfrentado dificuldades para participarem em atividades propostas frente a falta de recursos financeiros. Em especial diante da necessidade de deslocamento do aluno para outro local fora do ambiente escolar, como relatado em:

Os alunos moram longe, trabalham em turno contrário da aula, por exemplo, um aluno que mora em Nova Esperança vem de ônibus escolar, mas quando tem que participar de algo extracurricular fora do horário de aula não pode usar este transporte novamente, como ele faz para estar presente? Alguns alunos vêm a pé. (P08)

Em conformidade com P08, devido à falta de recursos financeiros, os objetivos educacionais podem não ser alcançados, assim mesmo compreendendo a importância de alinhar as finalidades organizacionais com os projetos da escola (P14, CP20). Há relatos de professores que apontam as dificuldades dos jovens para administrar todas as responsabilidades educacionais, conforme cita o professor:

A dificuldade enfrentada pelo aluno está relacionada com a quantidade de tarefas que eles têm para fazer, são jovens e tem dificuldade para dar conta de tudo, aí quando participam de atividades extra acabam se atrasando em algo, interferindo em alguma disciplina que não seja do projeto participativo. (P14)

Nesta categoria, dos diversos desafios identificados que dificultam a implementação de metodologias inovadoras no ensino, destacou-se a importância de superar barreiras culturais, estruturais e financeiras. Sobre esses fatores pode-se refletir sobre a resistência e a dificuldade dos educadores em romper com práticas tradicionais, mesmo quando reconhecem os benefícios de abordagens como o *Service-Learning*.

4.2 FALTA DE VALORIZAÇÃO DO CORPO DOCENTE

Para verificar os indícios desses desafios na implementação da metodologia, colocou-se em questão especificamente o conhecimento da metodologia *Service-Learning* e se os docentes utilizam ou não a metodologia em suas práticas. Desta forma, foi identificado por muitos professores diversos fatores que dificultam a implementação ou utilização adequada, incluindo a falta de reconhecimento e engajamento de toda a comunidade escolar, além da insuficiência de apoio pedagógico. Esses problemas são percebidos como obstáculos significativos que precisam ser abordados para melhorar a eficácia ou a realização dos projetos educacionais. Portanto é compreendido que a falta de valorização do professor é uma questão relevante e complexa, refletindo desafios e impactos significativos na educação. Nesse sentido destaca-se a fala do entrevistado:

Pesquisas apontam que é urgente inovarmos nossas práticas pedagógicas para obtermos mais participação e envolvimento dos nossos alunos, precisamos de dinamismo colocando a mão na massa, porém com o elevado número de alunos, a falta de valorização e a diversidade, [a inovação] se torna difícil. (CP20)

Na fala em destaque observou-se uma indignação no sentido de que é necessário inovar e implementar novas metodologias, porém, sem suporte isso, se torna inviável. Assim, não se faz cumprir o que estipula a Lei nº 9.394/1996, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que no artigo 67 prevê a valorização dos profissionais da educação, garantindo-lhes direitos conforme os estatutos e planos de carreira do magistério público (Brasil, 1996). Essa valorização profissional não se limita ao bem-estar pessoal, mas também se manifesta na eficácia do trabalho realizado, no promover o bem-estar psicológico e na melhoria do desempenho das atividades docentes (Cardoso & Costa 2020).

Ao valorizar o profissional, a escola não apenas reconhece sua importância e contribuição, mas também oferece apoio pedagógico adequado, outro fator identificado nas entrevistas que dificulta a implementação da metodologia. A falta de apoio pedagógico, que pode ser esclarecida pelo seguinte relato: “Como falei, acho interessante. Mas, no momento, a realidade é que tenho estado muito em foco das avaliações externas, muito trabalho a fazer, e não está dando muito tempo de usar a metodologia” (P09). E na fala: “Não que ache ruim não, só que está difícil porque recebemos nossos planos de aula quase prontos, fica complicado inserir algo diferente, é muito trabalho mesmo” (P08). Logo, as secretarias de educação e a gestão escolar desempenham um papel essencial na promoção da melhoria e desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Para tanto, a equipe de liderança não apenas deve focar em processos específicos e resultados imediatos, mas também adotar uma abordagem mais ampla e colaborativa para impulsionar a excelência educacional (Célia et al., 2017). Para exemplificar, o entrevistado relata:

Eu acho que a falta de recursos da escola, de treinamento, de orientação, não só da escola, mas de todo o corpo docente, né? Quando eu falo corpo docente, eu estou falando da Secretaria de Educação do Estado, por exemplo, e talvez a falta de incentivo, eu acho que falta muito isso, de modo geral na educação de todas as secretarias, esse incentivo de que aconteça esse acompanhamento. (P17)

Essa falta de apoio dos sistemas educacionais aponta outra barreira de implementação da metodologia quanto a dificuldade de envolvimento entre professores e demais funcionários da escola, assim destacado em fala pelo entrevistado: “Vejo que precisamos de mais envolvimento das pessoas, porque são atividades que fazem o bem, oferece coisas boas para o outro” (G15). Ainda, para complementar, foi mensurado outro fator importante na entrevista: “Falta de participação de muitos professores que não entendem o processo da metodologia e

não sabem utilizá-la” (P02). Portanto, a falta do envolvimento de todos pode afetar negativamente o desenvolvimento e o sucesso dos projetos escolares, retratado pelo entrevistado: “A falta de apoio acontece, o que faz as vezes não dar certo. Seria de várias pessoas da escola e de outras” (P14). E ainda, “Precisa de muito comprometimento de todas as partes e em algumas ações não teve esse comprometimento” (P04).

Quando se pergunta se poderia compartilhar um exemplo específico de um desafio que enfrentou durante um projeto de *Service-Learning*, destaca-se o seguinte relato:

A atividade foi planejada com aulas teóricas e práticas com aula de campo que não conseguimos realizar pois não conseguimos transporte e nem liberação para passarmos o dia fora da escola na aula de campo. Falta empenho dos gestores para demandarem as situações e apoiarem os professores nessa vinculação social. (CP20)

Na fala destacada, a coordenadora pedagógica aponta essa falha da falta de suporte como um dos fatores que desestimula o professor fazendo com que ele não dê a devida importância.

4.3 EXCESSO DE TRABALHO E ESCASSEZ DE TEMPO

Na aplicação da metodologia realizada pelos entrevistados, os mesmos mencionaram os principais desafios enfrentados que incluem: a sobrecarga de trabalho e a escassez de tempo para o planejamento. Além disso, os professores citam o fator do elevado número de alunos por turma, acarretando dificuldade na implementação de atividades práticas. A resposta dos entrevistados levou ao fator da escassez de tempo no planejamento escolar como uma dificuldade na implementação

da metodologia (P19, G18), que impacta diretamente na qualidade das atividades pedagógicas. Ainda sobre isso, um dos entrevistados afirma:

E o tempo também é algo que apresenta dificuldade na implementação do modelo de metodologia aprendizagem de serviço, porque as vezes falta tempo de fazer um projeto bem elaborado, um tempo para que os alunos possam sair da escola para fazer trabalhos voluntários, ações ali, colocar em prática, e isso é algo que hoje a gente encontra dificuldade na escola. (P19)

Esse planejamento visa orientar e coordenar as atividades educacionais. Porém alguns entrevistados demonstraram que principalmente o elemento tempo tem prejudicado desenvolvimento de um ambiente educacional produtivo e motivador para todos os envolvidos no processo de aprendizagem, como destacado em:

Exatamente e principalmente o tempo. Tempo para planejar, tempo para executar e tempo para poder analisar o resultado. É tudo muito corrido, né? Então, a gente faz e termina um, já começa outro e vai atropelando, e quando vai ver, já está na metade do ano. (G18)

O desafio na questão do tempo é observado ainda pelos professores como um desafio para fazer com que os próprios alunos entendam e participem de forma consciente. A demanda de atividades interfere na participação destes e sobrecarrega os professores e a equipe por questões comportamentais, de indisciplina ou indiferença pelo aluno, como é apresentado na fala: “nem sempre eles [os alunos] conseguem conciliar a atividade voluntária com as atividades que precisam realizar, essas das matérias comuns. Falam que não dá tempo, porque tem muita coisa para fazer” (P05). E que: “sempre temos que planejar aulas dentro do próprio turno, até porque alguns alunos moram em comunidades mais longe da escola e podem precisar de transporte que não tem oferecido pela escola” (P05).

A falta de tempo é um desafio para que a comunidade compreenda as informações necessárias e que faça uma reflexão sobre os impactos a curto, médio e

a longo prazo, se conscientizando sobre essas ações. Esse argumento foi identificado nas falas: “Falta tempo também para a comunidade, eles entendem como algo diferente, extra e mostram dificuldade de aceitar e participar” (P06) e ainda que: “A comunidade não conhece certinho o objetivo da metodologia e às vezes apresenta resistência e não tem tanto envolvimento deles” (P06).

Tanto a escola quanto a comunidade precisam interagir para que ambas possam desempenhar eficazmente seus papéis. Sendo assim, a escola precisa estar integrada à comunidade para realizar produtivamente seu trabalho e da mesma forma, a comunidade não pode estar ausente da escola, pois essa interação é fundamental para o bom funcionamento de ambas as instituições (Piletti, 2004). Sabendo da importância da parceria entre escola e comunidade, identificou-se nas falas dos entrevistados a “Falta de engajamento da comunidade” (P08) e ainda no relato: “Eles não conhecem o conceito de *Service-Learning* ou não entendem seus benefícios e isso traz uma falta de apoio ou até mesmo resistência à participação de seus filhos, não dão importância aos projetos por conta disso” (P03).

O excesso de alunos foi considerado pelos entrevistados mais um limitador do uso da metodologia que influencia no ambiente de aprendizagem. Nesse sentido CP20 diz que: “O excesso de alunos em sala de aula, a falta de tempo para orientar e acompanhar e as estruturas das escolas não corroboram ou se quer estimulam o professor” (CP20). Contribuindo com que foi abordado pelo entrevistado, os Parâmetros Curriculares Nacionais 1998, destaca que o professor deve incentivar a reflexão constante sobre o processo de aprendizagem, tanto por parte dos alunos quanto por parte dos educadores, para que o ensino seja adaptado às necessidades e características da turma. Continuando a discussão da temática de dificuldade na implementação da metodologia *Service-Learning* ocorre relatos de um problema

relevante no ambiente escolar que é a jornada de trabalho dos profissionais. Os profissionais da educação, na maioria das vezes, trabalham em dois ou mais turnos, com uma demanda de carga horária e um número expressivo de alunos por turmas, tornando-se um desafio conciliar as demandas normais e projetos extraclasse. É o que se mostra em falas: “Outro desafio é equilibrar a aprendizagem em serviço com as demandas do currículo da escola. Temos também avaliações externas que nos cobram o conteúdo, provas, a escrita” (P16). E ainda, “ficamos em cima do muro do que fazer, ser um professor mais conteudista, e aí trabalhar mais as aulas expositivas ou fazer esse tipo de projeto que tem bastante envolvimento dos alunos” (P09).

4.4 EXPERIÊNCIAS MALSUCEDIDAS

No que consiste a experiências malsucedidas, as entrevistas apontaram a partir deste código, como algumas experiências passadas de insucesso podem frustrar os professores em relação aos benefícios da aplicação da metodologia no contexto escolar. Portanto, ao pedir o compartilhamento de um exemplo específico de um desafio durante um projeto de *Service-Learning*, um dos entrevistados narrou a seguinte situação:

A logística como falei de levar os alunos é difícil, teve que ser no sábado, o entendimento dos pais sobre os objetivos do projeto interfere, aí alguns alunos não participaram. Outros trabalham no sábado e não podem participar. No dia as condições do clima não ajudaram, fez muito calor e ficamos preocupados com os alunos. (P10)

Harkins et al. (2020) destaca que experiências malsucedidas no contexto da aprendizagem baseada em serviço ocorrem devido a falhas e desalinhamentos entre os objetivos pedagógicos e as necessidades da comunidade externa em realizar novas experiências. A citação abaixo descreve uma situação problemática que

ocorreu devido à falta de comunicação entre os pais e a escola, principalmente nas aulas realizadas fora do horário regular de aulas:

Já tivemos problema em que os pais achavam que o filho estava em atividade junto a escola, porque vem no contraturno em algumas atividades, e o aluno estava na rua, foi visto por outro funcionário e ficou complicado para nós, esse aluno não chegou na escola e como íamos saber? Aí neste caso faltou a comunicação dos pais. (P11)

Ou seja, muitas vezes os próprios pais têm dúvidas ou incertezas sobre o que pode acontecer fora da escola, a aula de campo pode gerar sensações de vulnerabilidade e exposição a ações diversas e negativas. Os pais frequentemente veem a escola como o local mais seguro para seus filhos. Assim, atividades externas propostas pelos professores podem ser mal interpretadas, levando a uma série de consequências negativas. Isso pode resultar em frustração para o professor, que sente que seu trabalho não é devidamente valorizado. Nessa direção, Harkins et al. (2020) enfatiza que experiências malsucedidas muitas vezes resultam de uma preparação inadequada dos alunos para os desafios e complexidades do trabalho comunitário. Sem um treinamento e orientação adequados, os pais e os alunos podem sentir-se despreparados e incapazes de enfrentar situações aleatórias ou consideradas negativas. Um outro relato neste sentido foi que: “Precisa de muito comprometimento de todas as partes e em algumas ações não tiveram esse comprometimento total.” (P04) e ainda nessa direção:

Um exemplo de desafio foi que durante um projeto em que os alunos trabalhavam com uma organização local para arrecadar alimentos e conscientizar sobre a falta de algumas pessoas terem acesso a uma alimentação adequada na comunidade, nos deparamos com o desafio da falta de engajamento da comunidade. (P08)

No relato desse professor refletiu-se sobre a indignação pela falta de engajamento e de conscientização. O professor deixa claro que a comunidade precisa

melhorar seu papel colaborativo junto aos profissionais que atuam na formação social de seus filhos. Nas análises realizadas acredita-se que é preciso que a comunidade entenda que ensinar não é simplesmente transferir conhecimento, mas sim criar as condições para que o conhecimento seja produzido ou construído. Sob a ótica de Mezirow (1978), a construção de significados se desenvolve a partir da experiência, o que só pode ser alcançado em um ambiente onde os aprendizes têm a oportunidade de explorar e reavaliar suas próprias ideias. Para confirmar o presente argumento, alguns entrevistados salientam que: “Unir o aprendizado acadêmico com serviço voluntário na comunidade foi uma forma de mostrar ao aluno a escola como lugar de pertencimento e de protagonismo” (CP16). E “Já ocorreu situação de os pais não entenderem o objetivo da atividade e não autorizar a participação do filho” (P02). Ainda, P17 expressou a preocupação e receio sobre a continuidade futura de um projeto a longo prazo:

Eu fiz um trabalho com eles para a gente tentar recolher tudo que fosse digital, eletrônico e tentar reutilizá-los de uma forma nas nossas casas, nos bairros. Uma tela de uma televisão, aquela parte da moldura, virar uma moldura de quadro, um desenho no fundo. E aí eu não sei se depois eles conseguiram implementar para a sociedade, para a família, para quem estava em volta. (P17)

Nas experiências malsucedidas analisou-se frustração e receio relatado pelos professores, portanto neste trecho da entrevista a declaração do entrevistado reflete inquietações comuns sobre a implementação de novos projetos educacionais, como o *Service-Learning*, a incerteza sobre a implementação e o impacto final na sociedade e nas famílias envolvidas. Porém, percebeu-se que eles demonstram o desejo de ainda assim proporcionar uma educação de qualidade aos alunos, mesmo enfrentando essas barreiras que tornam as ações educativas desestimulantes e sem motivação para sair do ensino tradicional e mecânico.

Mitchell e Latta (2020) destacam que experiências de *Service-Learning*

malsucedidas muitas vezes ocorrem devido à falta de planejamento adequado e de integração entre os objetivos do serviço e os objetivos acadêmicos. Na pesquisa observou-se que sem uma estrutura clara e apoio suficiente, os estudantes podem acabar vendo o serviço como uma obrigação tediosa em vez de uma oportunidade de aprendizagem significativa. Além disso, a ausência de reflexão crítica pode levar a um reforço de estereótipos e a uma compreensão superficial das questões sociais, relatada pela citação do P17. Isso vai ao encontro que os autores Mitchell e Latta (2020), enfatizam a importância de uma parceria autêntica com a comunidade e de um apoio contínuo por parte dos educadores para garantir que as experiências de *Service-Learning* realmente beneficiem tanto os estudantes quanto as comunidades envolvidas.

E esse ponto da pesquisa discute a importância de uma abordagem abrangente na educação, focando no desenvolvimento de habilidades, no bem-estar geral dos alunos e no seu exercício da cidadania além dos conteúdos acadêmicos tradicionais. Nesse sentido, Harkins et al. (2020) destacam que aprender com essas experiências malsucedidas é essencial para desenvolver práticas de *Service-Learning* mais eficazes, contribuindo de forma mais significativa, beneficiando tanto os alunos quanto às comunidades envolvidas.

A pesquisa ressalta que a ausência de uma orientação adequada e de oportunidades para reflexão crítica pode limitar o potencial de aprendizagem dos estudantes, fazendo com que eles não desenvolvam uma compreensão profunda das questões sociais que estão abordando. Celio et al. (2021) também apontam que experiências de *Service-Learning* malsucedidas frequentemente resultam de uma falta de alinhamento entre as necessidades da comunidade e as atividades propostas pelos projetos. Eles indicam que, quando os projetos são desenhados sem a

participação ativa das comunidades beneficiadas, existe um risco elevado de que as iniciativas não atendam às suas reais necessidades, resultando em esforços desperdiçados e em frustração tanto para os estudantes quanto para os membros da comunidade. Essa desconexão pode, inclusive, perpetuar desigualdades ao invés de mitigar problemas sociais.

De acordo com Meyer (2019) argumenta que, para superar essas barreiras e melhorar a eficácia dos projetos de *Service-Learning*, é preciso investir em uma preparação adequada, estabelecer uma comunicação clara entre todas as partes envolvidas, definir expectativas realistas, incorporar momentos de reflexão crítica e realizar avaliações contínuas do impacto e dos processos. Logo, constatou-se que as experiências sem estímulos por parte da equipe gestora e problemas corriqueiros na execução dos projetos fazem com que, em geral, professores desanimem de persistir na implementação da metodologia.

4.5 INCERTEZAS DA COMUNIDADE ESCOLAR

Nos discursos dos sujeitos entrevistados nesta pesquisa considerou-se elementos de análise desta categoria os obstáculos que relatam incertezas da comunidade escolar quanto à implementação da metodologia *Service-Learning*. E em conformidade com Meyer (2019) que discute que, em alguns casos, projetos de *Service-Learning* podem ter um impacto superficial ou até negativo na comunidade se forem mal planejados, não considerarem as necessidades reais da comunidade, ou se não contarem com um compromisso de longo prazo e suporte das comunidades escolar e externa. Um dos entrevistados registra isso em uma de suas falas dizendo que: “Percebe-se que um grande obstáculo à implementação da metodologia *Service-Learning* é a falta de conhecimento da comunidade em relação à aplicação da

aprendizagem em serviço” (P17).

A preocupação é se essa metodologia trará vantagens ou melhorias, conforme mencionado pelo entrevistado: “Então, se tem essa resistência da comunidade de perceber que a metodologia, ela vai trazer benefícios, ela vai proporcionar outros conhecimentos” (P19). Alguns entrevistados entendem que o método combina o aprendizado acadêmico com o trabalho em comunidade (P10 e P11) oferecendo aos alunos a oportunidade de aplicar conhecimentos em situações reais, enquanto beneficiam a comunidade. Ainda é relatado uma experiência relevante sobre a falta de entendimento da comunidade frente os objetivos da proposta *Service-Learning*, exibido no discurso:

Então a gente faz uma ação de levar os alunos para a rua para entregar cartazes, para panfletar e tratar da importância do respeito ao outro. E aí, nesse movimento, a gente percebe chacota, piada, que é uma forma desrespeitosa, uma forma de apresentar desrespeito ao trabalho deles, mas de uma forma mais amigável, vamos colocar assim. (G18)

Percebe-se nos estudos e análises que a comunidade precisa entender o processo do uso da metodologia de aprendizagem em serviço. É possível verificar na fala do entrevistado a necessidade de relacionar os conteúdos curriculares aos projetos utilizando a metodologia, o que é explicitado na fala deste professor:

Culturalmente, as pessoas acham que o aluno só aprende se ele estiver dentro da sala de aula, sentado na cadeira, de frente a um quadro, com o professor explicando o conteúdo. Então, se tem essa resistência da comunidade de perceber que a metodologia, ela vai trazer outros benefícios, ela vai proporcionar outros conhecimentos que vai além do currículo, ou que faz muita relação com o que está sendo aprendido na sala de aula. (P19)

Outro desafio é o receio da comunidade externa na participação das ações envolvendo a comunidade escolar (P02, P05) dificultando assim o uso da metodologia no processo educativo, como identificado na seguinte fala do entrevistado: “Em algum projeto temos dificuldade porque eles não conhecem os

alunos também, então tem um certo receio do envolvimento deles, se os alunos irão fazer bagunça durante a atividade, sempre tem uns engraçadinhos” (P04). Neste caso, há a necessidade de uma intervenção por parte dos professores, para que os alunos não desanimem por total da atividade em meio aos receios da comunidade externa, visto que por alguns momentos diminui a motivação dos alunos e reduz seu entusiasmo em participar ativamente de iniciativas escolares (Moran, 2013).

Nesse contexto, Collie e Martin (2017) também discutem vários aspectos que influenciam o psicológico dos professores no local de trabalho e como isso afeta a motivação dos alunos. Os autores indicam pontos sobre a motivação dos alunos que incluem um ambiente de suporte e estratégias de ensino que promovem a autonomia, competência e relacionamento dos alunos tendem a ficar motivados. E esses pontos foram verificados nos relatos do professor (P20), que cita que: “Alguns dos nossos alunos vivem em situações precárias e total desânimo aos estudos” (CP20).

Meyer (2019) que trata como essencial a reflexão crítica para que os alunos possam aprender com suas experiências e entender as implicações mais amplas de seu trabalho. Observou-se nas entrevistas indícios de que os professores acreditam que quando não há essa conscientização os educadores e os educandos podem se sentir inseguros ou não se engajarem em um processo dialógico e transformador, onde não apenas ensinam ou aprendem conteúdos acadêmicos. Para Gonçalves e Fernandes (2017) há um esforço para incentivar a reflexão crítica sobre a realidade social, econômica e política dos educandos.

Neste contexto, concluiu-se que o caminho a seguir para superar o desafio do receio da comunidade externa na participação das ações envolvendo a comunidade escolar, envolve a preparação e conscientização de todas as partes antes do início de um projeto. É preciso que haja mais engajamento das instituições

de ensino para que se realize ações de alinhamento para que a comunidade escolar possa rever estratégias e dar suporte aos professores e alunos. Além disso, é importante que a equipe escolar acredite e monitore os resultados futuros, incentivando assim a implementação de novas práticas bem-sucedidas.

Em suma a implementação da metodologia Service-Learning enfrenta desafios diversos, como resistência institucional, falta de valorização dos professores, sobrecarga de trabalho e incertezas da comunidade escolar. Obstáculos estruturais, financeiros e culturais dificultam a adoção de práticas inovadoras, agravados pela falta de recursos, apoio pedagógico e engajamento da comunidade. A desmotivação docente decorre da sobrecarga de tarefas e da ausência de incentivos, enquanto a resistência dos pais e a falta de compreensão sobre os benefícios do método comprometem o sucesso dos projetos. A Figura 3 sintetiza essas categorias.

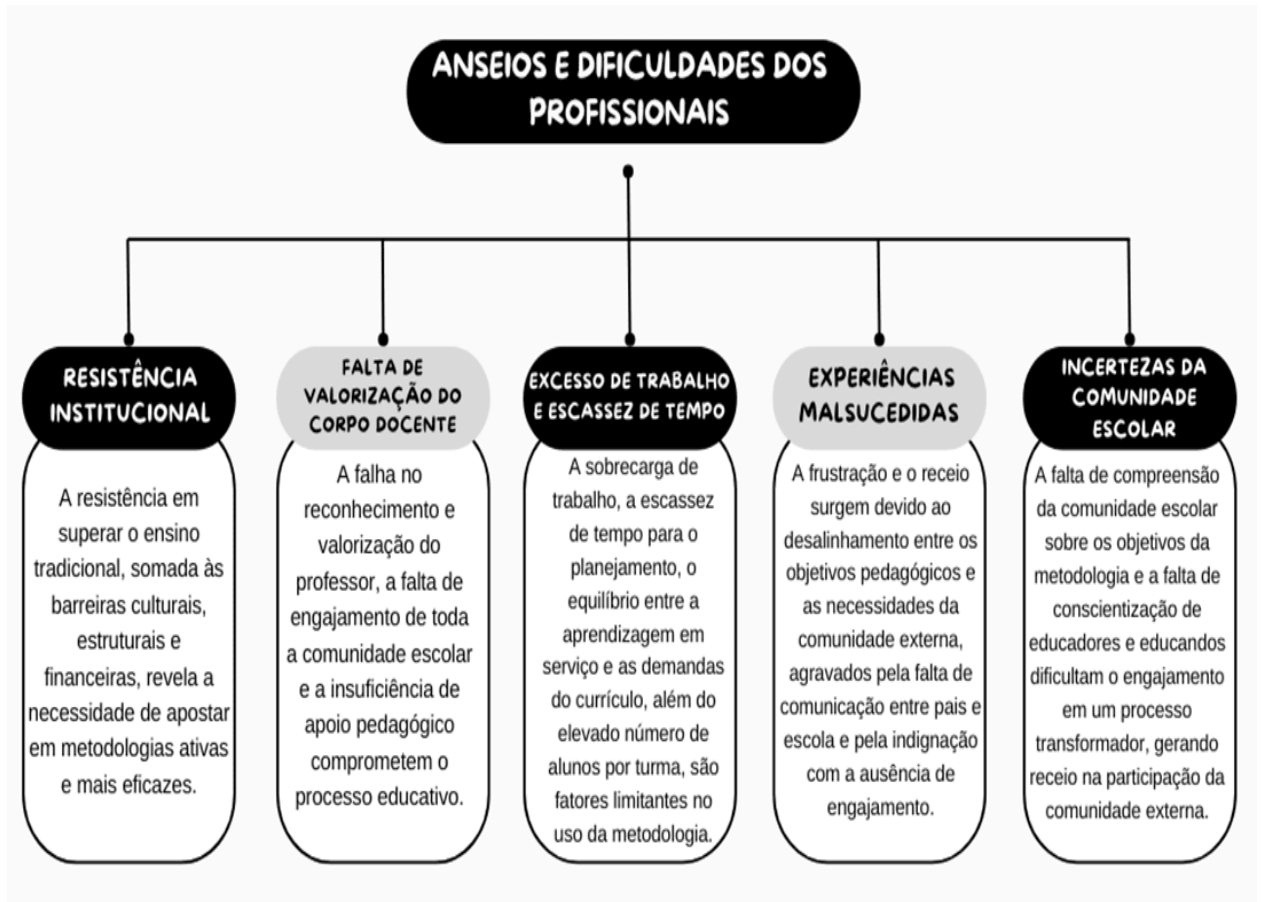


Figura 3: Síntese das categorias.
Fonte: Dados da pesquisa. Elaborada pela autora (2024).

Capítulo 5

5 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Na investigação sobre *Service-Learning* estudos apontam uma metodologia educacional que utiliza experiências práticas, como atividades de serviço à comunidade, para permitir que os alunos aprendam através da aplicação direta de conhecimentos teóricos em situações do mundo real (Chiva-Bartoll & Fernandez-Río, 2022). No entanto, não foram localizados na literatura uma maior compreensão de quais dificuldades os professores e a gestão escolar encontram na implementação do *Service-Learning* como metodologia didática em suas propostas para o Ensino Médio. Desse modo, neste estudo foi investigado quais complicações reais atrapalham o emprego da aprendizagem em serviço como abordagem pedagógica, em termos de desempenho acadêmico, habilidades sociais e desenvolvimento pessoal.

No âmbito da primeira categoria, denominada Resistência Institucional, as descobertas apontam que há obstáculos como a falta de recursos e estrutura enfrentados por gestores, professores e coordenadores pedagógicos na implementação de novas ferramentas metodológicas que quebram com o ciclo tradicional de ensino. Assim, entender essa resistência institucional é fundamental para superar obstáculos e promover mudanças efetivas. A superação da resistência institucional é um desafio de todos e o alinhamento entre objetivos institucionais e práticas pedagógicas, acompanhado de suporte financeiro e técnico, são essenciais para a implementação bem-sucedida de metodologias inovadoras como o *Service-Learning* (Chiva-Bartoll & Fernandez-Río, 2022). Para superar a resistência

institucional, é necessário garantir que as instituições educativas valorizem e incentivem a inovação através de políticas claras e suporte organizacional, provendo recursos financeiros e materiais para viabilizar a implementação de metodologias inovadoras, estando abertas à mudança e dispostas a romperem com tradições educacionais arraigadas (Chiva-Bartoll & Fernandez-Río, 2022; Kolenko, 1996).

De acordo com os dados da pesquisa, a resistência institucional pode surgir devido à falta de compreensão ou valorização dos benefícios desta abordagem pedagógica, assim como afirma Musa et al. (2017). Além disso, a falta de recursos financeiros e materiais adequados pode limitar a capacidade das instituições de ensino de apoiar e sustentar projetos de *Service-Learning*. Nas análises da pesquisa, a metodologia foi vista como transformadora porque envolve os alunos em experiências reais, ligando o aprendizado teórico à aplicação prática em situações do mundo real, corroborando com os autores Mitchell e Latta (2020).

Os dados coletados indicaram que houve resistência institucional por parte de alguns professores ao tentar relacionar o conteúdo curricular com projetos de aprendizado de serviço. Os professores e outros participantes da comunidade escolar sabem da importância de praticarem o aprendizado de serviço e de se envolverem em projetos de serviço comunitário estruturados. Que para Meyer et al (2019) não só ajudam a atender às necessidades da comunidade, mas também proporcionam benefícios significativos aos participantes.

Na segunda categoria, verificou-se como a falta de valorização do corpo docente é um desafio crítico na implementação de metodologias inovadoras como o *Service-Learning*. Este estudo analisou especificamente o conhecimento dos professores sobre a metodologia de *Service-Learning* e sua aplicação prática, revelando vários obstáculos relacionados à falta de reconhecimento e apoio

pedagógico. Entre os obstáculos, destaca-se a falta de recursos e de tempo da equipe gestora para apoiar e acompanhar a execução dos projetos elaborados pelos professores e alunos, desmotivando o professor a avançar com a utilização de metodologias ativas.

Baseado em Rosing et al. (2010) e Ali et al. (2012) é possível concluir que a importância do apoio institucional e a valorização do corpo docente são essenciais para o sucesso na implementação de novas metodologias educacionais. Os trabalhos argumentam que a valorização dos professores eleva a autoestima desses profissionais e promove um ambiente escolar mais positivo e produtivo. Os resultados das entrevistas confirmam essa visão, mostrando que a falta de valorização e reconhecimento impede os professores de adotarem práticas inovadoras como o *Service-Learning*. A inovação educacional deve envolver ativamente as pessoas e implementar abordagens transformadoras, como o *Service-Learning*, para gerar mudanças e resolver problemas em contextos históricos e sociais (Mello & Salomão, 2017).

Na terceira categoria, verificou-se que a metodologia *Service-Learning* enfrenta desafios significativos relacionados ao excesso de trabalho dos professores e à escassez de tempo para planejamento. Os professores entrevistados destacaram que o grande número de alunos nas turmas e a falta de tempo afetam negativamente a qualidade das atividades pedagógicas e a capacidade de desenvolver projetos eficazes. A pressão para cumprir o currículo tradicional, juntamente com a necessidade de planejar, executar e avaliar projetos, cria uma sobrecarga para os professores. Nesse sentido, Rosing et al. (2010) discutem a importância de um ambiente de trabalho que promova a inovação. O estudo corrobora que a falta de tempo e o excesso de trabalho são barreiras significativas e que a necessidade de um

equilíbrio entre as demandas do currículo e a implementação de projetos inovadores é essencial para evitar a sobrecarga dos professores.

Já sobre a quarta categoria, denominada Experiências Malsucedidas, é notório que algumas experiências passadas de insucesso podem frustrar os professores em relação aos benefícios da aplicação da metodologia no contexto escolar. Nesse sentido, os professores, coordenadores pedagógicos e diretores trouxeram situações de desafios como a falta de participação da comunidade externa, em que a aplicação da metodologia *Service-Learning* não trouxe os resultados esperados ou causou frustrações, prejudicando a implementação efetiva da metodologia educacional.

Celio et al. (2021) sugerem que para melhorar a eficácia dos projetos de *Service-Learning*, é essencial investir em um planejamento cuidadoso, comunicação clara, preparação adequada dos participantes, avaliação contínua e reflexões críticas. Já Mitchell e Latta (2020) discutem a necessidade de equilibrar as demandas curriculares com a inovação pedagógica para que não se tenha a percepção negativa dos professores em relação à metodologia *Service-Learning*, decorrente de experiências malsucedidas. Um suporte institucional robusto e uma cultura de inovação são pilares fundamentais para a implementação bem-sucedida do *Service-Learning*, elementos que não apenas garantem a viabilidade e sustentabilidade dos programas, mas também promovem uma experiência educacional enriquecedora e significativa para todos os envolvidos (Chiva-Bartoll & Fernandez, 2022).

Na quinta categoria, intitulada Incertezas da Comunidade Escolar, tem-se que se faz urgente e necessário promover um ambiente colaborativo onde professores possam compartilhar experiências, aprender com os desafios enfrentados por colegas e desenvolver estratégias coletivas para superar obstáculos. Nessa perspectiva, Kashinath (2013) aborda a resistência à mudança e a importância de um envolvimento

comunitário efetivo. Uma das principais incertezas das escolas encontradas nos dados diz respeito à forma de medir os resultados de aprendizagem dos alunos. Harkins et al. (2020) apontam que, devido à natureza multifacetada do *Service-Learning*, pode ser difícil quantificar de maneira objetiva o impacto dessa metodologia no desempenho acadêmico e no desenvolvimento pessoal dos alunos.

Celio et al. (2021) sugerem que, para abordar essas incertezas, é importante que as escolas invistam em formação e suporte contínuos para os professores, estabeleçam mecanismos claros de avaliação e *feedback*, que garantam que os projetos sejam bem planejados e alinhados com os objetivos educacionais e com as necessidades da comunidade. Percebe-se então com a pesquisa, que as incertezas da comunidade escolar podem ser superadas através de esforços colaborativos, engajamento ativo e a construção de relacionamentos positivos, permitindo que todos os envolvidos compreendam e valorizem o impacto dessa metodologia na educação dos alunos e na sociedade como um todo. Musa et al. (2017) também apontam para a dificuldade de estabelecer parcerias sólidas e duradouras com a comunidade, o que é essencial para o sucesso dos projetos, mas pode ser desafiador devido à falta de comunicação ou alinhamento de objetivos entre as partes envolvidas. Portanto a literatura aponta que a colaboração eficaz, entre alunos e membros da comunidade, resulta no sucesso de projetos e atividades, envolvendo um planejamento cuidadoso, uma organização clara e uma definição precisa de regras e responsabilidades (Bringle & Hatcher, 1996; Meyer, 2019).

Capítulo 6

6 CONCLUSÕES

De acordo com o objetivo principal do estudo desenvolvido, foi possível obter êxito em compreender as dificuldades e problemas oriundos da aplicação do *Service-Learning* nas escolas de Ensino Médio. Conclui-se que, apesar dos desafios enfrentados, a aplicação da metodologia nas escolas oferece benefícios significativos tanto para os alunos quanto para a comunidade, porém requer um planejamento cuidadoso e suporte contínuo para resultar em aprendizado com maior conexão social. Ainda, apesar das barreiras, os entrevistados apontam a vontade profissional de avançarem em novas possibilidades e metodologias transformadoras e ao mesmo tempo desejam ter suporte hierárquico para prosseguirem vencendo os desafios e tornando o aluno protagonista de seu conhecimento e vivências reais.

Cinco categorias sumarizam as barreiras encontradas: a) Resistência Institucional, b) Falta de Valorização do Corpo Docente, c) Excesso de Trabalho e Escassez de Tempo, d) Experiências Malsucedidas e, e) Incertezas da Comunidade quanto aos Resultados. Os resultados obtidos na pesquisa apontam que as mudanças pedagógicas se mostram necessárias referente ao aprendizado dos estudantes, especialmente à medida que se busca promover maior autonomia educacional. Essa autonomia é fundamental para que os alunos possam se tornar aprendizes mais independentes e engajados (Meyer, 2019).

A mudança do ensino tradicional para as práticas inovadoras muitas vezes enfrenta obstáculos significativos devido à resistência institucional por parte dos envolvidos. Tal resistência pode ser minimizada através da promoção de cursos de capacitação e sessões de mentoria para apoiar a comunidade escolar na adoção

das novas práticas (Marcilia-Toribio et al., 2022). A implementação de metodologias ativas, como parte dessas práticas inovadoras, requer não apenas um compromisso institucional com a inovação, mas também a provisão de recursos financeiros para materiais e estruturas. Os relatos dos entrevistados evidenciam a necessidade de suprir essa falha da barreira estrutural e material. Assim, enfatizando a necessidade de um processo de mudança educacional bem planejado e sustentado por um planejamento orçamentário claro com finalidade de adquirir os recursos e estruturas adequadas.

Na realização do presente estudo ainda foi possível constatar a falta de valorização do corpo docente identificado pela falta de apoio e envolvimento da comunidade acadêmica, implicando na redução de ações metodológicas ativas. Sugere-se fomentar um ambiente de trabalho colaborativo e respeitoso, onde os professores se sintam apoiados e valorizados, por meio de ações dialógicas promovidas pelo gestor, além da possibilidade de oferecer suporte administrativo que facilite a carga de trabalho dos professores, como assistência com tarefas burocráticas e apoio técnico.

Os desafios identificados na pesquisa como excesso de trabalho e escassez de tempo são limitadores consideráveis para a elaboração do método *Service-Learning*. Há a necessidade da criação de diretrizes institucionais que incluam suporte para o planejamento e execução de projetos. Portanto, capacitações que habilitem os docentes no uso de ferramentas de colaboração online e na integração de recursos educacionais digitais podem reduzir a carga de trabalho, ao mesmo tempo em que otimizam as atividades de planejamento e execução do *Service-Learning* (Morsa et al., 2022).

No que consiste as experiências malsucedidas, as situações vividas pelos

gestores, professores e coordenadores pedagógicos demonstram a necessidade da participação mais efetiva e colaborativa da comunidade externa para superar obstáculos e frustrações. Dado que, foi observado que as famílias resistem ao novo método de aprendizagem porque não compreendem bem ou não veem sua importância no contexto educacional. Nesse sentido, é indicado implementar meios de comunicação contínuos, como vídeos e guias explicativos sobre o método, agendar reuniões periódicas com os pais fornecendo informações e atualizações sobre o método de aprendizagem.

Os desafios mais significativos relacionados a incertezas da comunidade escolar foram: o receio de que os resultados obtidos na execução dos projetos não fossem satisfatórios ou plausíveis para a sociedade e a falta de conhecimento da comunidade escolar sobre o funcionamento e objetivos da metodologia. Portanto, é importante adotar estratégias que promovam a compreensão e o engajamento de todos os envolvidos, oferecendo treinamentos regulares para professores e equipes escolares sobre as metodologias e objetivos dos projetos. Isso alinha a compreensão e abordagem da metodologia, além de facilitar a organização de reuniões e eventos escolares para explicar detalhadamente sua aplicação e benefícios para o processo de aprendizagem.

O desenvolvimento deste trabalho contribui para a teoria demonstrar as diferentes barreiras na utilização da metodologia *Service-Learning* aplicada ao Ensino Médio. Apesar de nesse nível de ensino também existirem barreiras institucionais e curriculares (Morsa et al., 2022), a logística e a percepção dos participantes variam significativamente em relação ao ensino superior, mais comumente estudado (Chiva-Bartoll & Fernandez, 2022; Harkins et al., 2020). Portanto, compreende-se a necessidade de adaptação de estratégias para cada nível de ensino considerando as

características próprias da instituição, para que se possa promover uma implementação mais eficaz do *Service-Learning*.

Uma limitação importante desta pesquisa é a restrição de tempo dos participantes para responderem às entrevistas, pois em alguns casos, os entrevistados estavam sobrecarregados com outras responsabilidades, como compromissos acadêmicos, o que limita a capacidade dos entrevistados refletirem de maneira aprofundada sobre suas experiências.

Para pesquisas futuras, sugere-se uma investigação de estratégias mais eficazes para a formação e apoio contínuo dos educadores, a análise comparativa dos impactos do *Service-Learning* em diferentes contextos educacionais e culturais. Além disso é importante o desenvolvimento de métodos robustos para avaliar os resultados a longo prazo em termos de competências socioemocionais, engajamento cívico e sucesso acadêmico dos estudantes, dado que a natureza qualitativa e subjetiva dos benefícios esperados pela aplicação da metodologia torna a avaliação dos impactos desafiadora.

REFERÊNCIAS

- Ali, H. O., Rahman, A. A., & Abidin, W. Z. (2012). Service learning: An investigation into its viability as a strategy to achieve institutional goals. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 56(8), 388-395. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.09.661>
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Barker, D. M., Aggerholm, K., Standal, O., & Larsson, H. (2018). Developing the practising model in physical education: An expository outline focusing on movement capability. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 23(2), 209-221. <https://doi.org/10.1080/17408989.2017.1406469>
- Billig, S. H. (2000). Research on K-12 School-Based Service-Learning: The Evidence Builds. *Phi Delta Kappan*, 81(9), 658-664. https://digitalcommons.unomaha.edu/cgi/viewcontent.cgi?params=/context/slc_ek12/article/1003/&path_info=100_E_Billig_Shelley_H_2000_Research_on_K_12_School_Based_Service_Learning.pdf
- Brasil. Presidência da República. Casa Civil. (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394* de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Casa Civil. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm
- Brasil. Ministério da Educação. (2001). *Base Nacional Comum Curricular*. MEC/SEF. <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>
- Bringler, R. G., & Hatcher, J. A. (1995). Reflection in service learning: Making meaning or experience. *Educational Horizons*, 179-185. <https://digitalcommons.unomaha.edu/sliceeval/23/>
- Bringler, R. G., & Hatcher, J. A. (1996). Implementing *service learning* in higher education. *The Journal of Higher Education*, 67(2), 221-239. <https://doi.org/10.2307/2943981>
- Bringler, R. G., & Hatcher, J. A. (2000). Institutionalization of Service-Learning in Higher Education. *The Journal of Higher Education*, 71(3), 273-290. <https://doi.org/10.1080/00221546.2000.11780823>
- Butin, D. W. (2003). Of What Use Is It? Multiple Conceptualizations of Service Learning within Education. *Teachers College Record*, 105(9), 1674-1692. <https://doi.org/10.1177/016146810310500903>
- Butin, D. W. (2006). The Limits of Service-Learning in Higher Education. *The Review of Higher Education*, 29(4), 473-498.

- <https://doi.org/10.1353/rhe.2006.0025>
- Carson, R. L., & Raguse, A. L. (2014). Systematic review of service-learning in youth physical activity settings. *Quest*, 66(1), 57-95. <https://doi.org/10.1080/00336297.2013.849298>
- Celio, C. I., Durlak, J., & Dymnicki, A. (2011). A meta-analysis of the impact of service-learning on students. *Journal of Experiential Education*, 34(2), 164-181. <https://doi.org/10.1177/105382591103400205>
- Cervantes, C. M., & Meaney, K. S. (2013). Examining service-learning literature in physical education teacher education: Recommendations for practice and research. *Quest*, 65(3), 332-353. <https://doi.org/10.1080/00336297.2013.773525>
- Chiva-Bartoll, Ó., & Fernández-Río, J. (2021). Advocating Service-Learning as a Pedagogical Model in Physical Education: Towards an Activist and Transformative Approach. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 27, 545-558. <https://doi.org/10.1080/17408989.2021.1911981>
- Collie, R. J., & Martin, A. J. (2017). Teachers' psychological functioning in the workplace: Exploring the roles of context and outcomes. *Educational Psychology*, 37(5), 560-577. https://www.researchgate.net/publication/315114497_Teachers%27_Psychological_Functioning_in_the_Workplace_Exploring_the_Roles_of_Context_and_Outcomes.
- Eyler, J., & Giles, D. E. (1999). *Where's the Learning in Service-Learning?*. Jossey-Bass.
- Eyler, J. S., Giles, D. E., Jr., Stenson, C. M., & Gray, C. J. (2001). At A Glance: What We Know about the Effects of Service-Learning on College Students, Faculty, Institutions and Communities, 1993-2000. *High Education*, 139, 1-120. <https://digitalcommons.unomaha.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1137&context=slcehighered>
- Felten, P., & Clayton, P. H. (2011). Service-Learning. In J. H. Falk & L. D. Dierking (Eds.), *The Handbook of Educational Theories* (pp. 409-421). Information Age Publishing.
- Furco, A. (2002). Is Service-Learning Really Better than Community Service? A Study of High School Service Program Outcomes. In A. Furco & S. H. Billig (Eds.), *Service-Learning: The Essence of the Pedagogy* (pp. 23-50). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- García-Puchades, W., & Chiva-Bartoll, O. (2020). A Philosophy of Physical Education Oriented toward the Game as an Object. Showing the Inexhaustible Reality of Games through Bernard Suits' Theory. *Sport, Ethics and Philosophy*, 14(2), 192-205. <https://doi.org/10.1080/17511321.2020.1724439>

- Harkins, D. A., Grenier, L. I., Irizarry, C., Robinson, E., Ray, S., & Shea, L. M. (2020). Building relationships for critical service-learning. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 26(2), 21-37. <https://doi.org/10.3998/mjcsloa.3239521.0026.202>
- Holland, B. A. (2001). Analyzing Institutional Commitment to Service-Learning. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 4, 30-41. <https://www.vanderbilt.edu/oacs/wp-content/uploads/sites/140/Analyzing-Institutional-Commitment-to-Service-A-Model-of-Key-Organizational-Factors.pdf>
- Kasinath, H. M. (2013). *Service learning: Concept, theory and practice*. *International Journal of Education and Psychological Research*, 2(2), 1-7. <https://ijepr.org/panel/assets/papers/20ij1.pdf>
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice-Hall.
- Leung, H., Shek, D. T., & Dou, D. (2021). Evaluation of service-learning in project WeCan under COVID-19 in a Chinese context. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(7), 3596. <https://doi.org/10.3390/ijerph18073596>
- Marcilla-Toribio, I., Moratalla-Cebrián, M. L., Bartolomé-Guitierrez, R., Cebada-Sánchez, S., Galán-Moya, E. M., & Martínez-Andrés, M. (2022). Impact of Service-Learning educational interventions on nursing students: An integrative review. *Nurse Education Today*, 116, Article 105417. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2022.105417>
- Mezirow, J. (1978). Perspective transformation. *Adult Education*, 28(2), 100-110. <https://doi.org/10.1177/074171367802800202>
- Mitchell, T. D. (2008). Traditional vs. critical service-learning: Engaging the literature to differentiate two models. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 14(2), 50-65. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ831374.pdf>
- Mitchell, T. D., & Latta, M. (2020). From critical community service to critical *service learning* and the futures we must (still) imagine. *Journal of Community Engagement and Higher Education*, 12(1), 3-6. <https://jcehe.indianastate.edu/index.php/joce/article/view/613>
- Musa, N., Ibrahim, D. H. A., Abdullah, J., Saeed, S., Ramli, F., Mat, A. R., & Khiri, M. J. A. (2017). A Methodology for Implementation of Service Learning in Higher Education Institution: A case study from Faculty of Computer Science and Information Technology, UNIMA. *Engineering (JTEC)*, 9(2-10), 101–109. <https://jtec.utm.edu.my/jtec/article/view/2712>
- Patton, M. Q. (2002). *Pesquisa qualitativa e métodos de avaliação* (3ª ed.). Sage Publications.

Tijmsma, G., Hilverda, F., Scheffelaar, A., Alders, S., Schoonmade, L., Blignaut, N., & Zweekhorst, M. (2020). Becoming productive 21st century citizens: A systematic review uncovering design principles for integrating community service learning into higher education courses. *Education Research*, 62(4), 390-413. <https://doi.org/10.1080/00131881.2020.1836987>

APÊNDICE A - Roteiro: *SERVICE-LEARNING* COMO MÉTODO DE ENSINO: DAS DIFICULDADES E PROBLEMAS ORIUNDOS DA APLICAÇÃO DA PROPOSTA

Antes do início da entrevista informar ao entrevistado que:

1. O estudo está relacionado a metodologia *service-learning*.
2. A entrevista tem como objetivo entender se a metodologia educacional *service-learning* vem sendo empregada na Instituição e, em caso positivo, compreender seus meios de aplicação.
3. Explicar ao entrevistado que *service-learning* nesta pesquisa, refere-se apenas a uma metodologia de ensino.
4. A realização da entrevista está dentro dos procedimentos éticos e que as informações obtidas serão utilizadas tão somente para fins de pesquisa, não havendo divulgação dos nomes dos entrevistados em nenhuma hipótese.
5. Solicitar autorização para gravar a entrevista, a fim de tomar menos tempo do entrevistado e garantir o registro fiel das informações.
6. Coletar assinatura no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

I. PERFIL DO ENTREVISTADO

1.1 Sexo: () Masculino () Feminino

1.2 Idade: _____ anos

1.3 Faixa de renda individual

1.4 Endereço (*município e bairro*):

1.5 Escolaridade/Formação (*caso, graduação, mestrado ou outros, em que*):

1.6 Curso e área de especialização (se houver):

II. QUESTÕES DE DISCUSSÃO

- 1) O que você entende por metodologia *Service-learning* (*prática associada, meio de projetos, trabalhos voluntários dos alunos, ajuda a comunidade*).
- 2) A utiliza na sua prática docente?
- 3) Há quanto tempo utiliza a metodologia em sua prática docente? E por que você decidiu implementá-la?
- 4) Do seu ponto e vista, no que diz respeito

- **aos alunos,**
- **a comunidade externa,**
- **a professores/gestão,**

Quais as suas principais dificuldades encontradas para a implementação do modelo *service-learning*? Exemplifique.

- 5) Poderia compartilhar um exemplo específico de um desafio que enfrentou durante um projeto Service- Learning?