ÁREA TEMÁTICA: Casos de Ensino
CATEGORIA: ENANGRAD PLENO

O SILÊNCIO DE QUEM JÁ SABE: PEDAGOGIA DA PERGUNTA E PERTENCIMENTO DE ESTUDANTES MIGRANTES NO ENSINO TÉCNICO EM ADMINISTRAÇÃO

Resumo

Este caso de ensino aborda o dilema didático vivido por uma professora do curso Técnico em Administração de uma escola pública estadual de educação profissional situada no centro de Florianópolis (SC), diante do silêncio sistemático de estudantes migrantes em uma turma noturna na qual eles eram maioria: doze dos dezoito frequentes, sendo dez mulheres. O objetivo do caso é problematizar as condições pedagógicas e organizacionais que produzem ou inviabilizam o pertencimento desses estudantes, discutindo os limites e as possibilidades da pedagogia da pergunta como metodologia ativa e a Administração como ferramenta de emancipação para sujeitos cuja formação superior obtida no país de origem não encontra reconhecimento no Brasil. Trata-se de caso real, construído a partir da vivência docente e de observação participante em turmas do curso entre 2025 e 2026; personagens, falas e indicadores foram recompostos e ficcionalizados para preservar o anonimato dos estudantes. A narrativa apresenta indicadores de frequência, desempenho e participação que revelam uma assimetria pouco intuitiva: migrantes e brasileiros alcançam resultados equivalentes em provas escritas, mas divergem fortemente em atividades orais e coletivas. Soma-se a isso uma turma difícil, marcada por evasão, atritos entre grupos, níveis de escolaridade desiguais e demanda explícita da própria turma por aula expositiva. O desfecho permanece aberto: a quatro encontros do fim do módulo, a professora precisa decidir entre atender o pedido da turma, reformular os encontros pela pedagogia da pergunta ou escalar a questão para a coordenação.

Palavras-chave: Caso de ensino; Pedagogia da pergunta; Pertencimento; Mulheres migrantes; Educação profissional e tecnológica.

Abstract

This teaching case addresses the didactic dilemma faced by a teacher of the Technical Course in Business Administration at a state-run vocational education school located in downtown Florianópolis, Brazil, when confronted with the systematic silence of migrant students in an evening class in which they were the majority: twelve of the eighteen regular attendees, ten of them women. The case aims to problematize the pedagogical and organizational conditions that either produce or prevent these students' sense of belonging, discussing the limits and possibilities of the pedagogy of the question as an active learning methodology, and Business Administration as a tool of emancipation for subjects whose higher education degrees, obtained in their countries of origin, find no recognition in Brazil. This is a real case, built from teaching experience and participant observation in the course between 2025 and 2026; characters, quotations and indicators were recomposed and fictionalized to protect student anonymity. The narrative presents attendance, performance and participation indicators that reveal a counterintuitive asymmetry: migrants and Brazilians achieve equivalent results in written exams but diverge sharply in oral and collective activities. In addition, this was a difficult class, marked by dropout, friction between groups, unequal levels of schooling and an

explicit demand from the students themselves for lecture-based teaching. The ending remains open: four meetings before the end of the module, the teacher must decide whether to meet the students' request, redesign the meetings around the pedagogy of the question, or escalate the issue to the pedagogical coordination.

Keywords: Teaching case; Pedagogy of the question; Sense of belonging; Migrant women; Vocational education.

1. Introdução

Santa Catarina consolidou-se, na última década, como um dos principais destinos migratórios do Brasil. Somente em 2021 o estado registrou 15.461 pedidos de Registro Nacional Migratório, o equivalente a 9,19% do total nacional, e a educação básica de Florianópolis contabilizou 1.693 matrículas de estudantes de 77 nacionalidades distintas, das quais dois terços em escolas públicas, com destaque para venezuelanos, argentinos, haitianos e cubanos (Instituto Comunitário Grande Florianópolis [ICOM], 2023). A Lei de Migração (Lei n. 13.445, 2017) assegura a esses sujeitos o direito à educação em igualdade de condições com nacionais, mas o acesso formal à matrícula não produz, por si só, permanência nem participação.

Boa parte desses estudantes chega às escolas técnicas brasileiras carregando um paradoxo pouco discutido na literatura de ensino em Administração. São, com frequência, sujeitos com formação superior completa ou avançada em seus países de origem, contadores, engenheiros, auditores, enfermeiros, administradores, que não conseguem mobilizar essa formação no mercado de trabalho brasileiro. Entre os venezuelanos, majoritariamente refugiados, a impossibilidade prática de obter documentos acadêmicos autenticados no país de origem inviabiliza a revalidação; entre argentinos, bolivianos e cubanos, é frequente a inexistência de curso brasileiro correspondente. Some-se o custo do processo, que pode alcançar R$ 7.000,00 para diplomas de graduação e R$ 14.000,00 para pós-graduação (Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados [ACNUR], 2025). O resultado é uma desqualificação profissional compulsória: profissionais formados ocupando postos de auxiliar de cozinha, camareira, cuidadora de idosos, entregador de aplicativo ou costureira. Posições essas que os locais não desejam ocupar.

Essa desqualificação tem gênero. A migração venezuelana recente para o Sul do Brasil é fortemente feminina, e as mulheres migrantes são absorvidas sobretudo em ocupações de cuidado, limpeza e alimentação, atividades marcadas pela informalidade, pela baixa remuneração e pela invisibilidade social (Assis, 2007; Hirata & Kergoat, 2007). Para elas, a jornada de trabalho remunerado soma-se ao trabalho doméstico e de cuidado, de modo que estudar à noite não é apenas uma escolha de horário: é a terceira jornada de um mesmo dia.

Para esses sujeitos, o curso Técnico em Administração deixa de ser uma etapa de formação inicial e passa a operar como porta de reentrada no mercado formal de trabalho, isto é, como instrumento concreto de emancipação. O que coloca a docência de Administração diante de um problema didático incômodo: como ensinar Administração a quem já sabe Administração, sem que a aula reencene, dentro da escola, a mesma desqualificação que esses estudantes sofrem fora dela?

É esse o problema que o presente caso de ensino apresenta. A narrativa acompanha uma professora do curso Técnico em Administração de uma escola pública estadual de educação profissional localizada no centro de Florianópolis, diante do silêncio persistente dos estudantes migrantes de sua turma noturna, na qual eles não eram minoria, mas maioria. O objetivo do caso é conduzir os

participantes a analisar as condições organizacionais e pedagógicas que produzem esse silêncio e a avaliar, com seus riscos e custos, a adoção da pedagogia da pergunta (Freire & Faundez, 1985) como estratégia de construção de pertencimento.

2. O caso

2.1 A turma A

A entrada é às 18h30. Da janela da sala 12, no segundo andar, ainda se vê o movimento do fim de tarde do centro de Florianópolis: ônibus do TICEN, ambulantes recolhendo as bancas, gente saindo do trabalho. É desse movimento que vem a maior parte dos alunos da professora Marina. Efetiva na rede estadual há quase dois anos, ela assumiu no segundo semestre de 2025 a unidade curricular de Gestão de Pessoas, do primeiro módulo do curso Técnico em Administração, oferecido na modalidade subsequente, todas as noites, das 18h30 às 22h.

A procura pelo módulo havia sido alta: 52 matriculados, número que obrigou a escola a dividir o grupo em duas turmas. Marina ficou com a turma A, de 24 estudantes. Na oitava semana, 18 mantinham frequência regular. Desses 18, doze eram estudantes migrantes: oito venezuelanos, sendo sete mulheres e um homem, uma argentina, uma boliviana, uma cubana e um haitiano. Dez mulheres e dois homens. Os seis brasileiros restantes eram um terço da sala.

Marina já dera aula para turmas com estrangeiros antes, pois a escola, por sua localização central e por ser gratuita, tornara-se referência entre as comunidades migrantes da cidade. Era a primeira vez, contudo, que eles eram maioria. E era a primeira vez que ela ouvia colegas se referirem a uma turma como aquela usando uma expressão que passou a incomodá-la: turma difícil.

2.2 O mapa da sala

Na terceira semana, Marina desenhou num caderno o mapa da sala. Não por método, por incômodo. As duas fileiras da frente eram ocupadas pelos seis brasileiros. Os doze migrantes distribuíam-se pelo resto do espaço, com uma concentração no fundo à direita, onde ficavam as venezuelanas. Nenhuma regra havia sido combinada; a distribuição se repetia aula após aula com a estabilidade de um assento marcado.

O incômodo, porém, não era a geografia. Era o som. Marina conduzia as aulas de modo expositivo-dialogado, lançando perguntas à turma a cada quinze ou vinte minutos, e obtinha respostas de Wesley, o representante de turma, de Rafaela, de Jonas e de Cris, a aluna mais velha da sala, que aos 41 anos retomara os estudos depois de vinte anos parada. Quatro pessoas. Quando Marina dirigia a pergunta diretamente a alguém do fundo, a resposta vinha curta, correta e encerrada. Nos intervalos, o mesmo fundo conversava animadamente em espanhol, com risadas que atravessavam o corredor.

Foi ao reler o mapa que Marina formulou pela primeira vez a frase que a acompanharia até o fim do semestre. A turma tinha maioria migrante e voz brasileira. Duas fileiras falavam pela sala inteira. O silêncio não era o de um grupo encostado na parede, era o de dois terços da sala.

2.3 Quem são elas

Ao longo de agosto e setembro, em conversas de corredor e na conferência das fichas de matrícula, Marina foi montando um retrato do grupo que a desconcertou (Quadro 1).

Quadro 1 – Composição da turma A na 8ª semana (18 estudantes frequentes)

Origem	Nº	Gênero	Formação no país de origem	Ocupação atual no Brasil
Venezuela	8	7 M, 1 H	Contabilidade, enfermagem, licenciatura, engenharia (7 completas ou em conclusão)	Camareira, cuidadora de idosos, auxiliar de limpeza, cozinha, entregador de aplicativo
Argentina	1	1 M	Tecnicatura Superior en Gestión de las Organizaciones	Vendedora em loja no centro
Bolívia	1	1 M	Auditoría	Costureira em confecção
Cuba	1	1 M	Contabilidad y Finanzas	Auxiliar em restaurante
Haiti	1	1 H	Ciências Jurídicas (incompleta)	Auxiliar de serviços gerais
Brasil	6	3 M, 3 H	Ensino médio (1 na modalidade supletiva)	Comércio, telemarketing, serviços administrativos

Fonte: fichas de matrícula e caderno de campo da professora (2025). M = mulheres; H = homens.

Yulianny Ríos chegara ao Brasil pela fronteira de Pacaraima havia dois anos e meio e fora interiorizada para Santa Catarina por um programa de acolhimento. Exercera a contabilidade por seis anos em Maracay. Não conseguira reunir a documentação exigida para a revalidação, pois a universidade onde se formou não emite mais históricos autenticados e a consularização é inviável para quem tem status de refugiada. Tem uma filha de sete anos, que fica com a irmã nas noites de aula.

Keyla Mendoza fora enfermeira em Barquisimeto por onze anos e trabalha como cuidadora de idosos em três casas diferentes. Marielys Sandoval é licenciada em Educación e faz limpeza em um condomínio da Beira-Mar. Deiví Bracho, o único homem venezuelano da turma, cursara sete dos dez semestres de Ingeniería Industrial e trabalha como entregador de aplicativo. Camila Ferreyra, de Rosário, concluíra uma tecnicatura em gestão para a qual não há equivalência direta no Brasil. Marisol Quispe formara-se em Auditoría em Santa Cruz de la Sierra e costura em uma confecção do Estreito. Wisly Joseph, haitiano, cursara três anos de Ciências Jurídicas em Porto Príncipe, fala crioulo, francês e o português que aprendeu no trabalho, e não fala espanhol.

Dos doze estudantes migrantes, nove tinham formação superior completa ou interrompida no último terço do curso. Nenhum deles atuava, no Brasil, em atividade relacionada à própria formação. Todos haviam procurado o curso técnico pela mesma razão, expressa em variações da frase de Marisol: “é o diploma que eu consigo ter aqui”.

Havia ainda um detalhe que Marina demorou a perceber e que, quando percebeu, não conseguiu mais desver. O plano de ensino de Gestão de Pessoas previa, para a quinta e a sexta semanas, os tópicos “recrutamento e seleção” e “análise de currículos”. Ela estava ensinando a triar currículos para uma sala em que

nove pessoas tinham currículos sistematicamente descartados. Yulianny, contadora com seis anos de experiência, assistiu a duas aulas sobre critérios de seleção sem dizer uma palavra.

2.4 Uma turma difícil

A expressão que Marina ouvira na sala dos professores tinha lastro. Dos 24 estudantes iniciais, seis haviam deixado de frequentar até a oitava semana, quatro deles migrantes. As faltas dos que permaneciam eram irregulares e concentravam-se em determinadas noites: Keyla faltava quando não conseguia trocar plantão; Marielys saía às 21h30 para pegar o último ônibus que a deixava perto de casa; Yulianny chegava atrasada nas terças.

A heterogeneidade também era grande. Na mesma sala havia uma estudante brasileira que concluíra o ensino médio no supletivo e tinha dificuldade com textos longos, e havia uma enfermeira com onze anos de profissão. O domínio do português ia do quase nativo, no caso de Camila, ao restrito ao vocabulário do trabalho, no caso de Wisly.

E havia atrito. Na quinta semana, depois de Marina passar dez minutos reexplicando em ritmo mais lento um conceito que parte da turma não acompanhara, Wesley comentou no corredor, alto o suficiente para ser ouvido: “a gente também paga passagem pra vir aqui”. Ninguém respondeu. Na aula seguinte, ao formar grupos para uma atividade, as venezuelanas se reuniram entre si, os brasileiros entre si, e Wisly ficou sobrando. Marina o alocou. Ele agradeceu.

O terceiro elemento era o mais desconcertante, porque vinha dos próprios estudantes. Quando Marina propunha discussão em grupo, estudo de caso ou atividade prática, a turma resistia. Na sétima semana, Cris formulou em plenário o que várias já haviam dito em particular: “professora, sem querer desmerecer, mas a gente trabalha o dia inteiro. Passa a matéria no quadro que a gente copia e estuda em casa. Esse negócio de discutir em grupo toma tempo e no fim ninguém sabe o que cai na prova.” Houve concordância audível, inclusive do fundo da sala. Foi a maior manifestação coletiva das migrantes em oito semanas, e foi contra a metodologia ativa.

2.5 Os números que não fechavam

No fim de setembro, ao consolidar os registros para o conselho de classe, Marina organizou os dados da turma separando, apenas para efeito de análise pessoal, estudantes brasileiros e migrantes (Quadro 2).

Quadro 2 – Indicadores da unidade curricular Gestão de Pessoas até a 8ª semana (turma A, 2025/2)

Indicador	Brasileiros (n = 6)	Migrantes (n = 12)
Frequência média	79%	71%
Média na prova escrita individual	6,9	6,7
Média no seminário com apresentação oral	8,2	5,1
Intervenções espontâneas em 8 aulas	71	9
Pessoas com zero intervenção espontânea	1	10
Formação superior completa ou em conclusão	1	9
Deixaram de frequentar desde	2	4

a 1ª semana		
Intenção de trancamento declarada	1	3

Fonte: diários de classe e caderno de campo da professora (2025).

A leitura dos números produziu uma perplexidade específica. A diferença nas provas escritas individuais era de duas décimas, irrelevante numa turma de 18. A diferença no seminário em grupo, avaliado por apresentação oral, era de três pontos e uma décima. E a diferença no número de intervenções espontâneas registradas ao longo de oito aulas era de uma ordem de grandeza: 71 contra 9.

O detalhe dentro do detalhe era pior. Das nove intervenções do grupo migrante, cinco haviam partido de Deiví, o único homem venezuelano da sala, e três de Camila, a argentina cuja pronúncia do português era a mais próxima da de uma falante nativa. Restava uma. Dez das doze pessoas migrantes da turma, todas mulheres, não haviam falado espontaneamente nenhuma vez em oito aulas.

Se o desempenho em prova escrita era equivalente, o problema não parecia ser de compreensão de conteúdo. Restava a hipótese que Marina hesitava em formular por escrito: o problema estava na aula.

2.6 O que já havia dado errado

Não era a primeira tentativa. No ano anterior, em outra turma, Marina propusera uma atividade que lhe parecera generosa: pediu que os quatro estudantes venezuelanos da sala contassem à turma como funcionavam as empresas na Venezuela, para comparar com o conteúdo do módulo. A atividade durou quarenta minutos. Dois falaram brevemente, um leu do celular, uma quarta aluna disse que preferia não falar.

Na semana seguinte, dois dos quatro não voltaram. Um deles, meses depois, ao encontrá-la no corredor durante a matrícula de um novo módulo, explicou: “professora, a senhora foi boa comigo. Mas naquele dia eu virei o venezuelano da sala. Antes eu era só mais um aluno”.

Marina anotou a frase no caderno e não repetiu a atividade. Desde então, adotara uma postura que ela mesma chamava de discrição respeitosa: não perguntar sobre origem, não pedir que falassem de seus países, tratar todos exatamente da mesma forma. Um ano depois, olhando para o mapa da sala 12 e para a coluna “9” do seu quadro de participações, ela já não tinha certeza de que a discrição respeitosa fosse outra coisa senão uma forma elegante de ausência.

2.7 A conversa no corredor

Na noite de quarta-feira, 15 de outubro de 2025, depois da aula, Yulianny esperou a sala esvaziar e pediu para conversar. Disse que estava pensando em trancar o módulo. Marina perguntou se era questão de horário de trabalho, de transporte, de dinheiro. Yulianny disse que não era nada disso, e que também era tudo isso.

Segundo o relato que Marina registrou em seu caderno naquela mesma noite, Yulianny disse, em português entrecortado por espanhol, quatro coisas. A primeira: que entendia tudo o que era dito em aula, e que muitas vezes sabia a resposta antes de a pergunta terminar. A segunda: que não falava porque, nas primeiras semanas, quando dissera “presupuesto” em vez de “orçamento”, houve risadas, não maldosas, disse ela, mas risadas, e que desde então calculava mentalmente cada frase antes de dizê-la, e quando terminava de calcular a aula já havia seguido. A terceira: que sai de casa às 6h20, trabalha até as 17h, chega em casa às 23h20 nas noites de

aula e a filha já está dormindo. A quarta, que Marina transcreveu entre aspas: “aqui eu não sou a Yulianny que era contadora. Aqui eu sou a venezuelana que não fala”.

Marina perguntou o que a ajudaria. Yulianny pensou e respondeu que não sabia, mas que, na semana em que a professora pedira que cada pessoa trouxesse um problema real do próprio trabalho para analisar, ela havia falado mais do que em todo o resto do semestre. Marina conferiu depois. Naquela aula ocorrera a nona intervenção, a única que não fora de Deiví nem de Camila.

2.8 A sala dos professores

Na sexta-feira seguinte, Marina levou a questão ao intervalo. Sérgio Bastos, que ministrava Matemática Financeira no mesmo módulo havia sete anos, ouviu e respondeu sem hostilidade: “Marina, eu entendo. Mas o mercado não vai perguntar de onde eles vêm. Vai perguntar se eles sabem fazer uma folha de pagamento. Se a gente gastar aula com acolhimento, a gente entrega técnico pela metade, e aí quem perde mais é justamente quem tem menos margem para errar. Além do mais, eles mesmos estão pedindo matéria no quadro. Quem somos nós para dizer que eles não sabem do que precisam?”

Cleide Antunes, da coordenação pedagógica, trouxe outro dado. A evasão no primeiro módulo do noturno fechara o semestre anterior em 38%, o pior índice da escola. Entre estudantes migrantes, chegara a 51%. A coordenação estava sob pressão da regional de ensino para apresentar um plano de redução da evasão. “Se você tem uma proposta, eu levo”, disse Cleide. “Mas ela precisa caber no plano de ensino que já foi aprovado, e precisa de indicador. E, Marina, você é efetiva há dois anos. Escolhe bem a briga.”

Marina saiu do intervalo com quatro encontros pela frente até a avaliação final da unidade curricular, doze horas-aula, e três caminhos possíveis, que ela listou no verso do plano de ensino (Quadro 3).

Quadro 3 – Alternativas anotadas por Marina no verso do plano de ensino

Alternativa	Descrição	Custo percebido
A. Atender o pedido da turma	Cumprir integralmente o conteúdo previsto em formato expositivo, como a turma solicitou, e oferecer monitoria individual em horário extraclasse.	Nenhum risco institucional; exige disponibilidade fora do horário, incompatível com a jornada de quem trabalha o dia inteiro e cuida de filhos à noite.
B. Reformular os quatro encontros	Reorganizar os encontros restantes em torno de perguntas formuladas pelos próprios estudantes a partir de problemas de gestão de seus contextos de trabalho.	Risco de não cobrir dois tópicos do plano aprovado; risco de repetir o efeito do ano anterior; contraria pedido explícito da turma; avaliação final precisaria ser redesenhada.
C. Escalar para a coordenação	Propor um programa institucional de acolhimento e mediação linguística para estudantes migrantes do noturno.	Horizonte de implantação superior a um semestre; exposição política de uma professora efetiva há dois anos; não responde à decisão de Yulianny, que ocorre em dias.

Fonte: elaborado para fins didáticos.

2.9 Quatro encontros

Marina conhecia a pedagogia da pergunta. Havia lido Freire e Faundez na especialização e sabia de cor a passagem em que os autores afirmam que a educação, em geral, é uma educação de respostas, e não de perguntas, e que o educador, antes de tudo, precisaria ensinar a perguntar. Sabia também que o argumento não era retórico. Se o silêncio de dois terços da sala era o silêncio de quem já sabe, mas não é convidado a saber em voz alta, então uma aula organizada em torno das perguntas dos estudantes, e não das respostas da professora, poderia inverter exatamente a assimetria que produzia aquele silêncio.

Sabia, por outro lado, o que acontecera no ano anterior. Convidar alguém a trazer seu repertório para a aula é também convidá-lo a expor uma perda. Yulianny não era apenas uma estudante com conhecimento prévio: era uma contadora que arruma quartos de hotel. Pedir que ela fale de contabilidade diante da turma pode ser reconhecimento, ou pode ser a exibição pública de uma ferida que ela administra em silêncio há dois anos e meio.

E sabia, sobretudo, que a própria turma havia pedido o contrário. Cris não falara sozinha, e do fundo da sala viera concordância. Insistir na metodologia ativa contra o pedido explícito de estudantes exaustos podia ser emancipação, ou podia ser mais uma decisão tomada sobre eles sem eles.

Marina não tinha como saber qual das coisas aconteceria. Tinha doze horas-aula, uma coordenação pedindo indicador, um colega convencido de que acolhimento é tempo subtraído de conteúdo, uma turma pedindo matéria no quadro, uma aluna prestes a trancar e um plano de ensino aprovado que não previa nada daquilo.

A próxima aula seria na segunda-feira, às 18h30.

3. Notas de ensino

3.1 Sinopse

O caso narra o dilema de uma professora do curso Técnico em Administração de uma escola pública estadual de educação profissional, em Florianópolis (SC), diante da não participação sistemática dos estudantes migrantes de sua turma noturna, que constituíam dois terços da sala e eram majoritariamente mulheres. Os indicadores afastam a hipótese de déficit cognitivo, já que o desempenho em provas escritas é equivalente ao dos brasileiros, e deslocam o problema para as condições de enunciação em sala. A situação é agravada por quatro elementos: a formação superior não reconhecida que a maioria possui; a experiência anterior malsucedida da professora ao tematizar a origem dos estudantes; a pressão institucional por conteúdo e por indicadores de evasão; e o pedido explícito da própria turma por aula expositiva.

3.2 Fontes de dados

Trata-se de caso real, construído a partir da experiência docente da autoria em turmas do curso Técnico em Administração entre 2025 e 2026, apoiada em registros de diário de aula, diários de classe, conversas informais com estudantes e colegas e documentos institucionais públicos. Os nomes de pessoas são fictícios; falas, perfis e indicadores foram recompostos e agregados de modo a impedir a identificação de qualquer estudante, preservando a estrutura do problema vivido. A instituição é real e foi mantida sob descrição genérica nesta versão do texto. Os dados de contexto provêm de fontes secundárias citadas nas referências. A construção seguiu Roesch (2007) quanto à centralidade do dilema decisório e à

imparcialidade narrativa: a narrativa descreve sem avaliar, e a análise é deslocada integralmente para estas notas.

3.3 Objetivos de aprendizagem

Ao final da discussão do caso, espera-se que os participantes sejam capazes de:

- analisar o pertencimento como construção relacional e situada, distinguindo-o de integração, assimilação e tolerância, e reconhecendo que maioria numérica não produz voz;
- identificar mecanismos organizacionais e pedagógicos que produzem silêncio, diferenciando silêncio aquiescente, defensivo e prossocial;
- examinar como gênero, trabalho de cuidado e economia do tempo condicionam a participação de mulheres migrantes no ensino noturno;
- avaliar limites e possibilidades da pedagogia da pergunta em contextos de assimetria linguística e simbólica, inclusive quando os próprios estudantes demandam aula expositiva;
- discutir a Administração como ferramenta de emancipação de sujeitos em situação de desqualificação profissional compulsória, evitando leituras assistencialistas;
- formular um plano de intervenção viável em doze horas-aula, explicitando trade-offs, riscos e indicadores.

3.4 Posicionamento e público-alvo

O caso foi concebido para disciplinas de Gestão de Pessoas, Comportamento Organizacional, Diversidade e Inclusão nas Organizações e Estágio de Docência na graduação em Administração; para programas de formação pedagógica de docentes da educação profissional e tecnológica; e para disciplinas de Metodologias de Ensino na pós-graduação em Administração. Aplica-se ainda à formação continuada de professores de redes públicas com presença significativa de estudantes migrantes. Recomenda-se leitura prévia individual do caso e, se possível, de ao menos um capítulo de Freire e Faundez (1985).

3.5 Questões para discussão

1. Que hipóteses explicam a discrepância entre o desempenho em provas escritas individuais e o desempenho em atividades orais e coletivas apresentada no Quadro 2? Que evidências do caso sustentam ou refutam cada hipótese?
2. Dez das doze pessoas migrantes da turma, todas mulheres, não falaram espontaneamente nenhuma vez em oito aulas, enquanto o único homem venezuelano respondeu por cinco das nove intervenções do grupo. O que esse dado permite afirmar, e o que não permite?
3. A “discrição respeitosa” adotada por Marina após o episódio do ano anterior é uma forma de respeito ou uma forma de omissão? Que consequências produz sobre o pertencimento?
4. A turma pediu explicitamente aula expositiva. Levar esse pedido a sério é respeito à autonomia dos estudantes ou é o que Freire chamaria de adesão à educação bancária por parte de quem ela oprime? Como Marina deveria tratá-lo?

5. O argumento de Sérgio, de que tempo dedicado ao acolhimento é tempo subtraído da formação técnica, prejudicando justamente quem tem menos margem de erro, é sustentável? Como você o responderia?

6. Se você fosse Marina, qual das três alternativas do Quadro 3 adotaria? Detalhe o desenho dos quatro encontros, os riscos assumidos e os indicadores que apresentaria à coordenação.

3.6 Alternativas de análise

As notas a seguir organizam cinco eixos analíticos. Não são excludentes: a riqueza do caso está na tensão entre eles.

3.6.1 Educação bancária e pedagogia da pergunta

Freire (1987) descreve a educação bancária como aquela em que o educador deposita conteúdos em educandos concebidos como recipientes vazios. Em Por uma pedagogia da pergunta, Freire e Faundez (1985) radicalizam a crítica: a educação corrente é uma educação de respostas a perguntas que os estudantes não formularam. Cabe ao educador, antes de responder, ensinar a perguntar, e viver ele próprio a curiosidade epistemológica que pretende despertar (Freire, 1996).

O caso oferece uma ilustração precisa e incômoda do argumento. Yulianny é contadora com seis anos de experiência assistindo a aulas sobre critérios de seleção de currículos. A metáfora do recipiente vazio não apenas é inadequada: é factualmente falsa, e a estudante sabe que é falsa. O silêncio, sob essa leitura, não é ausência de conteúdo, mas ausência de convite legítimo.

O ponto mais delicado do eixo, contudo, é o pedido da turma por matéria no quadro. Freire (1987) trata da adesão do oprimido à visão de mundo do opressor, e a demanda por educação bancária feita por estudantes exaustos é um caso exemplar dessa ambivalência. Ela pode ser lida como sabedoria prática de quem administra recursos escassos de tempo e energia, e nesse sentido merece respeito; e pode ser lida como internalização de uma concepção de aprender que os exclui, já que é justamente a aula expositiva que produz os números do Quadro 2. O instrutor não deve resolver a ambivalência pela turma: deve mantê-la aberta.

Vale notar o indício empírico embutido na narrativa. A única intervenção espontânea que não partiu de Deiví nem de Camila ocorreu na aula em que se pediu um problema real do próprio trabalho. É evidência a favor da alternativa B, e os participantes devem percebê-la sem que o instrutor a aponte de imediato.

3.6.2 Pertencimento, reconhecimento e emancipação

Pertencimento escolar é definido por Goodenow (1993) como a medida em que estudantes se sentem pessoalmente aceitos, respeitados, incluídos e apoiados no ambiente social da escola. A necessidade de pertencer é tratada por Baumeister e Leary (1995) como motivação humana fundamental, e Strayhorn (2019) demonstra sua centralidade para persistência e desempenho entre grupos minorizados. O caso acrescenta uma nuance relevante à literatura: aqui, o grupo minorizado é numericamente majoritário. Minoria, portanto, não é categoria aritmética, é posição em uma relação de poder.

Honneth (2003) permite ler a situação de Yulianny como negação de reconhecimento na esfera da estima social: sua competência profissional existe, mas não é socialmente valorada. Sayad (1998) fornece a chave complementar ao descrever a condição migrante como dupla ausência, pois não se está mais plenamente lá nem se está plenamente aqui. A frase “aqui eu sou a venezuelana

que não fala” condensa as duas dimensões: perda de um lugar reconhecido e atribuição de uma identidade de origem que apaga a trajetória.

É nesse ponto que a Administração pode ser lida como ferramenta de emancipação, no sentido de ampliação efetiva de liberdades e capacidades (Sen, 2000). O diploma técnico brasileiro não é, para esses estudantes, formação inicial: é o instrumento acessível de reconversão de um capital cultural que o Estado brasileiro não converte por outra via. A discussão deve, porém, resistir à leitura ingênua. Valentim (2018) adverte para o risco de práticas educativas que naturalizam o intolerável, no caso, o risco de que a escola celebre o acesso ao curso técnico como conquista e torne invisível a violência estrutural da desqualificação que o tornou necessário. Emancipar, aqui, não é apenas diplomar: é permitir que o sujeito nomeie a própria condição.

O modelo de Berry (1997) qualifica o arranjo da sala. Dois blocos estáveis e convívio em espanhol nos intervalos aproximam-se da estratégia de separação, e a resposta institucional espontânea costuma ser a demanda de assimilação. A integração supõe manutenção do repertório de origem somada a participação plena, condição que não se produz por exortação, mas por desenho da situação de aula. Note-se que Wisly, haitiano e não falante de espanhol, não pertence sequer ao bloco migrante: o caso desautoriza tratar “os migrantes” como grupo.

3.6.3 Gênero, cuidado e a economia do tempo escolar

Dez dos doze estudantes migrantes da turma são mulheres, e nenhuma delas fala espontaneamente. O único homem venezuelano responde por mais da metade das intervenções do grupo. Tratar esse dado como coincidência seria perder o eixo mais produtivo do caso.

A migração venezuelana recente para o Sul do Brasil é fortemente feminina, e as mulheres migrantes são absorvidas de modo desproporcional em ocupações de cuidado, limpeza e alimentação (Assis, 2007). Hirata e Kergoat (2007) mostram como a divisão sexual do trabalho articula princípios de separação e de hierarquia que se reproduzem tanto no trabalho remunerado quanto no doméstico. Crenshaw (2002) fornece a chave interseccional: a posição de Yulianny não é a soma de ser mulher, ser migrante e ser trabalhadora precarizada, mas uma posição específica que nenhum dos eixos isolados descreve.

O caso torna essa articulação observável em três operações. Primeira, a economia do tempo: Keyla falta quando não consegue trocar plantão, Marielys sai às 21h30 para garantir transporte, Yulianny chega em casa às 23h20 e a filha já dorme. Atividades que exigem permanência até o fim da aula são estruturalmente mais caras para elas. Segunda, o custo do erro público: hooks (2017) descreve como a sala de aula pode ser espaço de silenciamento para quem já ocupa posição subalterna, e defende uma pedagogia engajada em que a voz é condição, não consequência, da aprendizagem. Terceira, a invisibilidade da qualificação: enfermeira, contadora, licenciada e auditora tornam-se cuidadora, camareira, faxineira e costureira, deslocamento que ocorre dentro do mesmo campo semântico do cuidado e da domesticidade e que, por isso, é socialmente lido como natural.

A implicação prática é direta e deve ser extraída pelos participantes: qualquer desenho de metodologia ativa que dependa de permanência integral, de exposição oral individual improvisada ou de trabalho fora do horário de aula tenderá a excluir precisamente as dez estudantes cujo silêncio se pretende romper.

3.6.4 O silêncio como fenômeno organizacional

A sala de aula é uma organização, e o silêncio pode ser lido com as ferramentas usadas para analisar o silêncio de trabalhadores. Morrison e Milliken (2000) descrevem o silêncio organizacional como fenômeno coletivo, produzido por estruturas e não por traços individuais. Van Dyne, Ang e Botero (2003) distinguem o silêncio aquiescente, de resignação, do silêncio defensivo, de autoproteção diante de risco percebido, e do silêncio prossocial, orientado à preservação do grupo.

A tipologia é produtiva aqui. O relato de Yulianny sobre o riso diante de "presupuesto" e o cálculo mental de cada frase antes de enunciá-la caracterizam silêncio defensivo. A distribuição estável dos assentos e a ausência de tentativas de fala ao longo de oito aulas sugerem componente aquiescente. Edmondson (1999) oferece o conceito articulador: segurança psicológica, a crença compartilhada de que o grupo é seguro para a tomada de riscos interpessoais. Perguntar em público, com sotaque, diante de risco de riso, é um risco interpessoal.

Esse é o principal contra-argumento à alternativa B em sua forma ingênua. A literatura sobre metodologias ativas enfatiza o protagonismo do estudante e a problematização (Diesel, Baldez & Martins, 2017; Bacich & Moran, 2018), mas raramente examina as condições de segurança que tornam esse protagonismo possível. Sem segurança psicológica, metodologias ativas não produzem participação: produzem exposição obrigatória, e o custo dessa exposição recai sobre quem já tem menos margem.

3.6.5 Interculturalidade crítica e o risco do holofote

Candau (2008) e Walsh (2009) distinguem o multiculturalismo folclórico, que celebra a diferença como atração e a fixa como marca, da interculturalidade crítica, que trata a diferença como relação atravessada por poder e busca transformar as estruturas que produzem desigualdade. O episódio do ano anterior é exemplar do primeiro tipo: ao pedir que os venezuelanos falassem sobre as empresas da Venezuela, Marina converteu estudantes em informantes culturais, produzindo o efeito que o aluno nomeou com precisão.

A distinção é decisiva para o desenho da alternativa B. Uma pedagogia da pergunta intercultural crítica não pede que o migrante fale de sua origem; pede que todos os estudantes tragam problemas de gestão de seus contextos de trabalho, tratando a heterogeneidade de repertórios como recurso comum e não como espetáculo. A diferença entre as duas operações é sutil no enunciado e radical no efeito, e os participantes devem formulá-la em palavras próprias.

Cabe situar a discussão no debate crítico sobre o ensino de Administração no Brasil. Nicolini (2003) questiona a formação padronizada de administradores; Paula (2005) e Valentim (2016) chamam atenção para relações de poder naturalizadas no cotidiano acadêmico; Valentim e Evangelista (2013) mostram como dispositivos de controle produzem culpa e subjetivação docente, dimensão presente na pressão que Cleide e Sérgio exercem sobre Marina. Vale lembrar, com Ramos (1996), que conceitos importados sem redução sociológica operam como universais abstratos: ensinar recrutamento e seleção a uma turma cujos currículos são sistematicamente descartados, sem interrogar de que experiências concretas o conceito fala, é também uma forma de silenciamento.

3.6.6 Análise das alternativas

A alternativa A tem baixo risco institucional, preserva a cobertura de conteúdo e tem a seu favor um argumento forte, o de atender ao pedido explícito da turma. Contudo, trata como problema individual, deslocado para o contraturno, algo que o

Quadro 2 sugere ser estrutural, e propõe apoio em horário incompatível com a jornada das estudantes. Em termos de Van Dyne et al. (2003), tende a confirmar a crença aquiescente de que falar não altera nada.

A alternativa B é a mais coerente com os indícios, mas exige quatro condições frequentemente esquecidas: construção prévia de segurança psicológica; desenho que não singularize o migrante; formatos que não dependam de exposição oral improvisada nem de permanência integral, dada a economia do tempo das estudantes; e negociação institucional quanto à cobertura de conteúdo. Sem elas, a alternativa B é a repetição do erro do ano anterior com outro nome.

A alternativa C endereça a dimensão organizacional e responde à demanda concreta de Cleide por indicadores, mas opera em horizonte temporal incompatível com o problema imediato, já que Yulianny decide sobre o trancamento em dias. Uma resposta sofisticada tende a combinar B no curto prazo com C no médio, explicitando que a sala de aula não resolve sozinha um problema de política educacional, nem espera por ela.

3.7 Plano de condução da discussão

Sugere-se um encontro de 100 minutos, com leitura prévia do caso (Quadro 4).

Quadro 4 – Plano de condução sugerido (100 minutos)

Bloco	Tempo	Atividade
1. Abertura	10 min	Pergunta de entrada, sem discussão: o que, exatamente, o silêncio de dois terços da sala mede? Respostas anotadas individualmente e guardadas.
2. Diagnóstico	25 min	Questões 1 e 2 em plenária, com registro das hipóteses no quadro e confronto com os dados dos Quadros 1 e 2.
3. Aprofundamento	25 min	Questões 3 e 4 em grupos de quatro. Introdução dos conceitos de silêncio organizacional, segurança psicológica e interseccionalidade ao final do bloco.
4. Decisão	25 min	Questão 6 em grupos, com apresentação de plano dos quatro encontros e indicadores.
5. Fechamento	15 min	Retomada das respostas do bloco 1, síntese com Freire e Faundez (1985), Candau (2008) e hooks (2017), e discussão da Questão 5.

Fonte: elaborado para fins didáticos.

Recomenda-se registrar no quadro, durante o bloco 2, duas colunas: o que os dados dizem e o que nós supomos. A distinção revela rapidamente a tendência do grupo a explicar o silêncio por atributos dos estudantes, como língua, timidez ou cultura, em vez de por características da situação, o que abre caminho para a discussão de silêncio organizacional e segurança psicológica. Em turmas de

formação docente, uma variação útil no bloco 4 é atribuir a três grupos a defesa de cada alternativa do Quadro 3, com réplica cruzada.

3.8 Mensagem central e desdobramentos

A mensagem central não é que metodologias ativas resolvem problemas de pertencimento. É que participação não é comportamento individual a ser estimulado, mas efeito de condições que podem ser desenhadas, e que o desenho dessas condições é, ele próprio, um problema de Administração. O silêncio de dois terços da sala não mede o que os estudantes sabem: mede o que a aula torna dizível. Uma turma pode ter maioria migrante e voz brasileira.

Um segundo desdobramento diz respeito ao lugar da Administração na trajetória desses sujeitos. Reconhecer que o curso técnico opera como instrumento de emancipação para quem teve sua formação anterior anulada exige da docência uma dupla tarefa: entregar a credencial com qualidade técnica inquestionável, e o ponto de Sérgio é legítimo, não deve ser descartado na discussão; e, simultaneamente, não repetir na aula a operação de apagamento que o mercado e o Estado já operam sobre esses estudantes.

Para pesquisa, o caso sugere três agendas pouco exploradas: voz e silêncio organizacional aplicados à sala de aula; a interseção entre gênero, trabalho de cuidado e permanência no ensino noturno; e metodologias ativas sensíveis a assimetrias linguísticas.

Referências

Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados. (2025). Guia de revalidação de diplomas de pessoas refugiadas. ACNUR Brasil.

Assis, G. O. (2007). Mulheres migrantes no passado e no presente: gênero, redes sociais e migração internacional. Revista Estudos Feministas, 15(3), 745–772.

Bacich, L., & Moran, J. (Orgs.). (2018). Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Penso.

Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. Psychological Bulletin, 117(3), 497–529.

Berry, J. W. (1997). Immigration, acculturation, and adaptation. Applied Psychology: An International Review, 46(1), 5–34.

Candau, V. M. F. (2008). Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. Revista Brasileira de Educação, 13(37), 45–56.

Crenshaw, K. (2002). Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. Revista Estudos Feministas, 10(1), 171–188.

Diesel, A., Baldez, A. L. S., & Martins, S. N. (2017). Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. Revista Thema, 14(1), 268–288.

Edmondson, A. (1999). Psychological safety and learning behavior in work teams. Administrative Science Quarterly, 44(2), 350–383.

Freire, P. (1987). Pedagogia do oprimido (17a ed.). Paz e Terra.

Freire, P. (1996). Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. Paz e Terra.

Freire, P., & Faundez, A. (1985). Por uma pedagogia da pergunta. Paz e Terra.

Goodenow, C. (1993). The psychological sense of school membership among adolescents: Scale development and educational correlates. Psychology in the Schools, 30(1), 79–90.

Hirata, H., & Kergoat, D. (2007). Novas configurações da divisão sexual do trabalho. Cadernos de Pesquisa, 37(132), 595–609.

Honneth, A. (2003). Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais. Editora 34.

hooks, b. (2017). Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade (2a ed.). WMF Martins Fontes.

Instituto Comunitário Grande Florianópolis. (2023). Sinais Vitais Florianópolis: migrações. ICOM.

Lei n. 13.445, de 24 de maio de 2017. (2017). Institui a Lei de Migração. Diário Oficial da União.

Morrison, E. W., & Milliken, F. J. (2000). Organizational silence: A barrier to change and development in a pluralistic world. Academy of Management Review, 25(4), 706–725.

Nicolini, A. (2003). Qual será o futuro das fábricas de administradores? Revista de Administração de Empresas, 43(2), 44–54.

Paula, A. P. P. de. (2005). Teoria crítica nas organizações. Thomson Learning.

Ramos, A. G. (1996). A redução sociológica (3a ed.). Editora UFRJ.

Roesch, S. M. A. (2007). Notas sobre a construção de casos para ensino. Revista de Administração Contemporânea, 11(2), 213–234.

Sayad, A. (1998). A imigração ou os paradoxos da alteridade. Edusp.

Sen, A. (2000). Desenvolvimento como liberdade. Companhia das Letras.

Strayhorn, T. L. (2019). College students' sense of belonging: A key to educational success for all students (2nd ed.). Routledge.

Valentim, I. V. L. (2016). Cafetinagem acadêmica: alguém tem medo de pesquisar as relações acadêmicas? Polêm!ca, 16(1), 19–36.

Valentim, I. V. L. (2018). Entre naturalizações e desassossegos: educando para tolerar o intolerável? Política e Gestão Educacional, 22(1), 265–279.

Valentim, I. V. L., & Evangelista, S. T. (2013). Remuneração variável de professores: controle, culpa e subjetivação. Educação & Realidade, 38(3), 999–1018.

Van Dyne, L., Ang, S., & Botero, I. C. (2003). Conceptualizing employee silence and employee voice as multidimensional constructs. Journal of Management Studies, 40(6), 1359–1392.

Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y educación intercultural. Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.