

Tendências Pedagógicas de Docentes de Escolas Públicas de uma Cidade Gaúcha

Paulo Sérgio Pereira Bagestero¹

Daniel Henrique Roos¹

Robson Luiz Puntel¹

¹Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), Uruguaiana/RS – Brasil

RESUMO – Tendências Pedagógicas de Docentes de Escolas Públicas de uma Cidade Gaúcha. Esse estudo analisou as tendências pedagógicas adotadas por professores dos anos finais do Ensino Fundamental em escolas periféricas de uma cidade do Rio Grande do Sul e se elas promovem a democratização do conhecimento. Foram aplicados questionários estruturados em seis escolas, com a participação de treze professores. Três tendências de caráter liberal foram identificadas em 85% dos discursos, sendo a tendência liberal renovada progressivista a predominante em 46% deles. Concluiu-se que essas tendências não contribuem para a democratização das escolas, pois têm pressupostos descomprometidos com a emancipação do estudante. Sugere-se que estudos semelhantes sejam realizados em outras regiões, contextos e níveis de ensino.

Palavras-chave: Tendências Pedagógicas. Democratização da Escola Pública. Perfil Profissional Docente.

ABSTRACT – Public School Teachers' Pedagogical Trends in a City of Rio Grande do Sul. This study analyzed the pedagogical trends adopted by teachers of the final years of Elementary Education in peripheral schools in a city of Rio Grande do Sul and whether they promote the democratization of knowledge. Structured questionnaires were applied in six schools, with the participation of thirteen teachers. Three liberal trends were identified in 85% of the speeches, with the liberal renewed progressive trend being predominant in 46% of them. It was concluded that these trends do not contribute to the democratization of schools, as they have assumptions unrelated to student emancipation. It is suggested that similar studies be carried out in other regions, contexts, and levels of education.

Keywords: Pedagogical Trends. Democratization of Public Schools. Teacher Professional Profile.

Introdução

Considerando o modo como os profissionais ingressam no serviço público no Brasil, a nossa escola pública é um espaço de grande diversidade de concepções e de pensamentos. Em certos momentos essas ideias convergem e, em diversas outras oportunidades, divergem nos mais diferentes aspectos que se possa imaginar. Considerando a premissa que a principal atribuição que compete à educação básica, segundo o artigo 25 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) é que “A educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe os meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (Brasil, 1996) e também que, conforme o artigo 32 da LDB, a etapa do Ensino Fundamental:

[...] terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como os meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II – a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

III – o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

IV – o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social (Brasil, 1996).

Entendemos que é relevante considerar os posicionamentos dos professores em relação às suas concepções pedagógicas, às divergências e convergências entre os discursos de cada docente e à importância da vivência do estudante em seu discurso e em sua prática, pois esses docentes são os grandes detentores de poder nas relações com os discentes e com os processos de ensino e de aprendizagem.

Essa relevância se concretiza quando refletimos sobre a necessidade da democratização da escola pública em direção à emancipação das camadas populares no sentido de ampliar progressivamente a noção de coletividade sem deixar de dar atenção à individualidade de cada componente do processo pedagógico. Nesse sentido, a democracia se sustenta em diversos elementos como a descentralização do poder, a participação crítica nas decisões, a autonomia de fazer suas próprias escolhas, a representatividade individual e grupal e a reflexão coletiva visando o exercício da cidadania (Moreira, 2018; Guedes, 2021). Também é fundamental para conceituar a democratização escolar o compromisso docente visando garantir a adequada transposição do senso comum para uma concepção mais elaborada que possa se tornar um instrumento de posicionamento crítico dos discentes frente à realidade social de desigualdade experimentadas por nossa sociedade (Saviani, 2013).

Em seguida, caracterizamos as concepções pedagógicas como sendo os pressupostos filosóficos e epistemológicos dos docentes

acerca de vários aspectos que determinam ou clarificam o seu modo de trabalho, como: (i) a sua compreensão quanto ao papel da escola; (ii) o seu entendimento sobre como acontece a aprendizagem dos alunos; (iii) as suas posições a respeito do que são conteúdos de ensino e quais métodos de ensino são apropriados para garantir o aprendizado do discente; (iv) de que forma deve se dar a relação entre professor e aluno; e (v) qual o papel e como se configura a avaliação do aprendizado destes educandos. (Libâneo, 2014; Luckesi, 2011; Muniz; Muniz; Braga, 2020). O conjunto dessas concepções irá moldar a(s) tendência(s) pedagógica(s) que melhor caracterizam a atuação profissional de cada docente.

Historicamente, podemos falar acerca de tendências pedagógicas que coexistem contemporaneamente, apesar de suas origens distintas, subdividindo-as em duas amplas correntes pedagógicas: a pedagogia liberal e a pedagogia progressista (Luckesi, 2011; Saviani, 1998).

Descrevemos a pedagogia liberal como sendo aquela que compreende a escola como uma instituição social destinada a preparar seus alunos para assumir as funções que a sociedade necessita a partir das capacidades individuais que esses sujeitos foram aptos a desenvolver, adaptando-se ao regramento social vigente. Libâneo (2014, p. 22) nos traz que “a ênfase [da pedagogia liberal] no aspecto cultural esconde a realidade das diferenças das classes, pois, embora difunda a ideia de igualdade de oportunidades, não leva em consideração a desigualdade de condições”. Nesse sentido, Saviani (1985) também nos mostra que essa corrente pedagógica institui o professor como o sujeito que possui o conhecimento verdadeiro, enquanto o aluno, independentemente de sua origem, é vazio da verdade e deve, geralmente de maneira passiva, receber o conhecimento transmitido pelo docente. Percebemos que essa vertente não dá relevância aos conhecimentos comuns adquiridos pelos discentes em sua vivência cotidiana, deixando-os de lado, considerando-os inferiores e, até mesmo, obstáculos para a ascensão cultural do indivíduo.

Por sua vez, a tendência pedagógica progressista sustenta uma posição antagonica em relação à liberal, na qual a função da escola supera a mera garantia da evolução cultural dos alunos, buscando, para além disso, que esses sejam capazes de analisar criticamente as realidades sociais onde estão inseridos (Snyders, 1974). Essa capacidade tem a finalidade de transformação sociopolítica da sociedade na direção da emancipação da população em geral, em especial aquelas que padecem em classes sociais consideradas inferiores pela educação burguesa liberal.

Libâneo (2014, p. 73) complementa que é exatamente na concepção de transformação social que

[...] a pedagogia liberal e a pedagogia progressista se opõem: enquanto a primeira sustenta que existe uma permeabilidade entre as classes sociais, tornando possível a passagem de uma para outra mediante a adaptação cultural pela escola, a segunda assume que o antagonismo de classes resulta na dominação, ca-

bendo à educação contribuir para a transformação das relações de classe.

Podemos conceber que a pedagogia liberal busca modificar os indivíduos no sentido de ajustá-los às normas e valores sociais em vigor, ao passo que a pedagogia progressista se contrapõe, buscando a conscientização dos alunos como seres transformadores da sociedade em que vivem, podendo escapar do destino de reprodução da situação vigente em direção a uma sociedade que atenda de forma mais ampla e democrática os interesses de todas as classes, em especial as camadas populares historicamente dominadas.

Das duas vertentes pedagógicas citadas, emergem concepções mais específicas com nomenclaturas diversas a critério de cada pesquisador de referência. Para esse trabalho, utilizamos como suporte teórico a subdivisão que Libâneo (2014) faz em seu livro *Democratização da escola pública*, para segmentar as tendências pedagógicas dos professores da seguinte forma:

Utilizando como critério a posição que adotam em relação aos condicionantes sociopolíticos da escola, as tendências pedagógicas foram classificadas em liberais e progressistas, a saber:

A – Pedagogia liberal

1 – tradicional [LT]

2 – renovada progressista [LRP]

3 – renovada não-diretiva [LRND]

4 – tecnicista [LTec]

B – Pedagogia progressista

1 – libertadora [PLra]

2 – libertária [PLria]

3 – crítico-social dos conteúdos [PCS] (Libâneo, 2014, p. 21).

Cada uma das sete tendências pedagógicas citadas foi caracterizada a partir de seis condicionantes sociopolíticos: papel da escola, métodos de ensino, conteúdos de ensino, pressupostos de aprendizagem, relação professor-aluno e avaliação, cujas características para cada tendência pedagógica estão descritas nos Quadros 1 e 2. Naturalmente, existe uma série de elementos que podem ser similares na caracterização de diferentes tendências, de modo que a suas manifestações não são absolutas ou excludentes entre si. Com base nessa descrição, podem ser feitas inferências acerca do potencial de cada tendência pedagógica em amplificar ou aviltar a democratização da escola pública.

Quadro 1 – Características das tendências pedagógicas liberais

Tendência Pedagógica	Papel da escola	Conteúdos de ensino	Métodos de ensino	Pressupostos de aprendizagem e avaliação	Relação professor - aluno
Liberal Tradicional	Preparação intelectual dos indivíduos. Escola tem compromisso com a cultura, os problemas sociais são de responsabilidade da sociedade.	Conhecimentos e valores acumulados pela sociedade que devem ser repassados aos alunos.	Exposição verbal e análise, centrados pelo transmissor do conhecimento, com ênfase em repetição e memorização.	Consiste em repassar os conhecimentos de forma mecânica, com recorrente coação. Avaliação por verificação com reforço geralmente negativo.	Autoridade do professor que transmite o conteúdo na forma de verdade para o aluno absorver passivamente.
Liberal Renovada Progressivista	Retratar, o quanto possível, a vida. Ter experiências que permitam ao aluno educar-se pela interação de constructos cognitivos e estruturas do ambiente.	Estabelecidos em função da vivência dos educandos diante de desafios cognitivos e situações problemáticas.	Têm destaque as tentativas experimentais, a pesquisa, a descoberta, o estudo do meio e a solução de problemas.	O aprendizado depende do interesse e motivação dos alunos e, portanto, da força de estimulação do problema pelo professor. Avaliação fluida e eficaz em reconhecer avanços deles.	Professor auxilia no desenvolvimento espontâneo do aluno, intervindo apenas para dar forma ao raciocínio dos alunos.
Liberal Renovada Não-diretiva	Formar atitudes, devendo estar mais preocupada com aspectos psicológicos do que pedagógicos e/ou sociais.	A transmissão de conteúdos é preterida em relação aos processos de desenvolvimento das relações e da comunicação	Os métodos usuais são dispensáveis. O professor é um facilitador, buscando ajudar o aluno a se organizar e poder expor seus sentimentos sem ser ameaçado.	Aprender é modificar as próprias percepções, desenvolvendo o sentido de ser capaz de atingir suas metas. A avaliação escolar não tem sentido, prevalece a auto-avaliação.	Professor garante o clima de aceitação do pensamento do aluno, sem intervir para não inibir o aprendizado dele.
Liberal Tecnista	Modelar o comportamento dos alunos através de técnicas específicas. Organizar o processo de aquisição de habilidades, atitudes e conhecimento.	Informações, leis e princípios científicos estabelecidos e ordenados numa sequência lógica e psicológica por especialistas.	Procedimentos e técnicas necessários ao arranjo e controle das condições ambientais que assegurem a transmissão e recepção das informações.	O ensino é processo de condicionamento por reforçamento das respostas que se quer obter. Assim, aprender está relacionado a adequar o comportamento individual diante de objetivos preestabelecidos.	Relação objetiva com papéis bem definidos. Professor administra o sistema de transmissão do conteúdo. Aluno recebe, aprende e fixa a matéria.

Fonte: Adaptado de Libâneo (2014, p. 21-33).

Quadro 2 – Características das tendências pedagógicas progressistas

Tendência Pedagógica	Papel da escola	Conteúdos de ensino	Métodos de ensino	Pressupostos de aprendizagem e avaliação	Relação professor- aluno
Progressista Libertadora	Questionar concretamente a realidade das relações do homem com a natureza e com outros homens visando a uma transformação.	Temas geradores, extraídos da problematização da prática de vida dos educandos.	Grupos de discussões aos quais cabe autogerir a sua aprendizagem, definindo conteúdo e dinâmica das atividades.	Codificação, decodificação e problematização da situação, buscando compreender de forma mais crítica as próprias ações. Pode existir avaliação da prática e autoavaliação	Relação horizontal entre docente e discente, a partir da identificação cultural entre eles, buscando assegurar que todos possam se expressar.
Progressista Libertária	Exercer transformação na personalidade dos educandos num sentido libertário e autogestionário. Há, portanto, um sentido expressamente político à medida que se afirma o indivíduo como produto do social e que o desenvolvimento individual somente se concretiza no coletivo.	Matérias colocadas à disposição do aluno. Assim, conhecimentos se manifestam a partir das necessidades e interesses do grupo e que não são necessariamente as matérias convencionais.	Vivência grupal e autogestão da sua própria “instituição”, por sua própria iniciativa e sem a manifestação de qualquer forma de poder.	Aprendizagem informal, visando o afastamento de todas as formas de repressão e favorecendo o desenvolvimento de pessoas mais livres. Dessa forma, não faz sentido qualquer forma de avaliação, pelo menos no sentido dos conteúdos.	Professor é um catalisador do conhecimento, se misturando ao grupo para uma reflexão em comum. A partir da liberdade de decisão do grupo, tanto o professor como os alunos podem se manifestar ou não.
Progressista Crítico-social dos Conteúdos	Preparar o aluno para o mundo adulto e suas contradições, fornecendo-lhe um instrumental por meio da aquisição de conteúdos e da socialização, para uma participação organizada e ativa na democratização da sociedade.	Conteúdos culturais universais que se constituíram em domínios autônomos em constante reavaliação em face das realidades sociais.	O método subordina-se ao conteúdo. É necessário entender os conhecimentos empíricos dos alunos e, então, intervir para ascendê-los a uma forma de elaboração superior.	O aluno se reconhece por esforço próprio nos conteúdos e modelos apresentados, ampliando a sua própria experiência. A avaliação comprova o progresso para o aluno e subsidia a manutenção ou mudança de método de trabalho do professor.	Professor media o conhecimento ao aluno, sem abdicar de seu papel como adulto e especialista no assunto, mas acentuando a importância da experiência do aluno no processo.

Fonte: Adaptado de Libâneo (2014, p. 33-44).

Para compreender a materialização dessa democratização da escola pública, nos concentramos sobre o seguinte problema de pesquisa: as tendências pedagógicas dos professores das escolas públicas

de periferia interferem positiva ou negativamente na democratização dessas escolas? Para buscar responder ao problema, este trabalho objetivou investigar as orientações e tendências pedagógicas que servem como guia para o desenvolvimento da ação pedagógica dos docentes pesquisados e analisar se essas tendências contribuem com a democratização da escola pública, em especial aquelas que atendem às camadas populares com maior carência socioeconômica.

Metodologia

Inicialmente, estabelecemos como sujeitos da pesquisa todos os professores que desempenham suas atividades docentes em turmas de anos finais do Ensino Fundamental em escolas públicas municipais da zona periférica de um município de Alegrete, no interior do estado do Rio Grande do Sul, por se tratarem de escolas que atendem a um público com carências financeiras, culturais e sociais em sua maioria. Esses critérios se pautam na iminente necessidade de democratização da escola pública, pois somente o acesso universal das camadas mais pobres à educação formal não é suficiente para democratizar o conhecimento. Utilizando as palavras de Libâneo (2014, p. 12):

A democratização da escola pública deve ser entendida como ampliação das oportunidades educacionais, difusão dos conhecimentos e sua reelaboração crítica, aprimoramento da prática educativa escolar visando à elevação cultural e científica das camadas populares, contribuindo, ao mesmo tempo, para responder às suas necessidades e aspirações mais imediatas (melhoria de vida) e à sua inserção num projeto coletivo de mudança de sociedade.

Este recorte de professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental se deu em virtude da busca pelas diferentes visões pedagógicas atreladas às peculiaridades do ensino de cada área do conhecimento. Já a cidade de Alegrete-RS foi escolhida por conveniência, em razão de ser a residência do pesquisador, facilitando logisticamente a visita às escolas e aos sujeitos da pesquisa, buscando maior engajamento e podendo dirimir de forma mais eficiente as dúvidas que surgissem.

Estando caracterizados esses sujeitos, solicitamos à Secretaria Municipal de Educação de Alegrete que nos oferecesse a oportunidade de apresentar a proposta de pesquisa às equipes gestoras das escolas municipais que oferecem o Ensino Fundamental – anos finais. Essa solicitação foi atendida e apresentamos a proposta, esclarecemos suas dúvidas e registramos aquelas que tivessem interesse em participar. Além dessa reunião, visitamos todas as escolas municipais de Ensino Fundamental urbanas – inclusive aquelas que não manifestaram interesse inicial e tivemos nova conversa com direção e coordenação pedagógica. Com a concordância das equipes gestoras, convidamos todos os professores de área dessas escolas para participarem da pesquisa.

O método utilizado para a coleta dos dados para a análise foi o questionário autoaplicável com perguntas abertas e fechadas (con-

forme o Quadro 3), entregue por meio físico ou digital para todos os docentes que manifestaram interesse em participar desse trabalho, junto ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), o qual evidenciava o objetivo, os riscos, as vantagens e o sigilo da pesquisa.

Quadro 3 – Seções e Perguntas do Questionário

Seção	Perguntas
Parte 1 – Concepções gerais sobre educação	1. Cite as funções sociais da escola, na sua perspectiva. 2. No seu entender, como se dão os passos da aprendizagem na perspectiva cognitiva do sujeito que aprende? 3. O que você entende por conteúdos de ensino? Como eles são definidos para as suas aulas? 4. Você acredita que a atuação do professor pode interferir na motivação dos educandos? Como? 5. Você trabalha em mais de uma escola? Em caso positivo, você prepara aulas diferentes ou segue roteiros similares em turmas do mesmo ano? 6. Existe coordenação de conteúdos entre os professores de diferentes disciplinas ou projetos interdisciplinares sendo desenvolvidos na sua escola?
Parte 2 – Metodologias	1. Como você descreveria uma aula típica sua? 2. Qual a sua principal forma de trabalho docente? 3. Você utiliza a contextualização dos conteúdos em temáticas de relevância social, local ou não? 4. Suas aulas são focadas no conteúdo específico ou em algum tipo de metodologia ativa? 5. Abaixo citarei algumas estratégias de ensino (Aula expositiva dialogada; Experimentação; Estudo de caso; Estudo de texto; Oficinas; Portfólio; Mapa conceitual; Seminário) e você deverá citar a frequência em que elas ocorrem na sua prática semestralmente (Frequente – mais de 15 vezes; Ocasional – de 8 a 15 vezes; Pouco – até 8 vezes; Nunca; Não conheço). Ao final, você pode citar outras estratégias que costuma utilizar: 6. Quais as ferramentas didáticas você costuma utilizar em sala de aula (livro didático, modelos didáticos, jogos didáticos)? 7. Qual a sua posição sobre o uso de aparelhos tecnológicos (<i>smartphone</i> , <i>tablet</i> , <i>notebook</i> , etc.) pelos alunos em sala de aula? Você utiliza-os como ferramentas de ensino? Por quê? 8. Cite a importância do livro didático na sua prática docente (Irrelevante; Pouco importante; Importante; Essencial; Não utilizo). Descreva/explice a opção escolhida.
Parte 3 – Avaliação	1. O que você pensa sobre avaliação (importância, objetivos, momentos de realização, a quem/ao que é destinado)? 2. Cite de dois a cinco instrumentos de coleta de dados para avaliação você utiliza, sua frequência de utilização e relevância no resultado final. 3. Você adota algum procedimento em sala de aula após cada avaliação? Qual(is)? 4. Como você oferece a recuperação da aprendizagem a discentes que não alcançaram os objetivos mínimos de aprendizagem? 5. Você contempla todos os conteúdos e conceitos trabalhados em sala de aula ao produzir seus instrumentos de avaliação da aprendizagem?

Fonte: Elaboração dos autores.

É importante salientar que o uso de questionários traz diversos pontos fortes e fracos. Algumas das principais características positivas desse instrumento são a menor inibição das respostas por conta do

anonimato, a uniformidade garantida por questões padronizadas, a facilidade da aplicação e a maior janela de tempo para que o pesquisado pense nas respostas. Em contraponto, existem os problemas relacionados à impossibilidade de reformular a pergunta ou esclarecê-la, a inviabilidade em resolver ambiguidades, a dependência da compreensão e interpretação do sujeito da pesquisa e a maior possibilidade de esquecer ou desistir de responder (Ribeiro, 2008; Maia, 2020). Também cabe citar que o questionário passou por um pré-teste com colegas pesquisadores e, ainda, uma aplicação piloto com um indivíduo de características similares aos sujeitos da pesquisa, com a finalidade de validação. Esclarecemos ainda que encaminhamento foi feito por meio impresso e virtual a pedido dos participantes da pesquisa, para atender às suas preferências e buscar maior adesão.

Como já foi salientado, o questionário foi organizado em três blocos temáticos e as perguntas de cada seção visaram obter informações sobre diferentes perspectivas pedagógicas, conforme o Quadro 4.

Quadro 4 – Prospecção de Dados por Seção do Questionário

Seção	Elementos buscados
1 – Concepções gerais	a) papel da escola b) pressupostos da aprendizagem c) conteúdos de ensino
2 – Metodologia	a) conteúdos de ensino b) métodos de ensino c) relação professor-aluno
3 – Avaliação	a) avaliação da aprendizagem

Fonte: Elaboração dos autores.

Os dados obtidos foram avaliados por intermédio da análise de conteúdo (Bardin, 2016), utilizando um formato adaptado da análise de avaliação (EAA^h). Essa perspectiva de análise propõe a organização do discurso em unidades de registro que correspondem a cada assertiva que pode ser considerada uma atitude frente a um objeto. Nesse sentido,

[...] as atitudes são caracterizadas por sua intensidade e direção. Essas duas dimensões são utilizadas pela técnica de EAA para definir e medir as atitudes subjacentes. A *direção* é o sentido da opinião segundo um par bipolar. Pode-se ser favorável ou desfavorável. [...] A intensidade demarca a força ou o grau de convicção expressa: uma adesão pode ser fria ou apaixonada, uma oposição pode ser ligeira ou veemente (Bardin, 2016, p. 204).

Partindo dessa perspectiva, realizamos a separação de cada unidade de registro identificada nas respostas dos docentes em três subdivisões: o **objeto de atitude (OA)** - objeto sobre o qual recai a avaliação –, os **termos avaliativos com significação comum (TC)** – que qualificam os OA – e o **conector verbal** – que liga OA e TC (Bardin, 2016).

Os objetos de atitude foram categorizados em seis subunidades de contexto preestabelecidas e independentes que correspondem aos seis diferentes elementos buscados com o questionário: o papel da escola, os

pressupostos de aprendizagem, os conteúdos de ensino, os métodos de ensino, a relação professor-aluno e a avaliação da aprendizagem. Todas essas subunidades compõem a unidade de contexto “Tendência Pedagógica”, e nenhuma delas tem prevalência sobre outra.

A intensidade da avaliação de cada unidade de registro é medida em uma escala de sete pontos com amplitude que vai de três pontos negativos (-3) até três pontos positivos (+3), na forma do Quadro 5.

Quadro 5 – Codificação da Intensidade de Avaliação do OA

-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
Muito negativa	Moderadamente negativo	Pouco negativa	Neutra	Pouco positiva	Moderadamente positiva	Muito positiva

Fonte: Adaptado de Bardin (2016).

Desse modo, se a análise de uma unidade de registro teve a intensidade de avaliação considerada -3 significa que a posição do sujeito da pesquisa foi compreendida como muito contra o OA na assertiva. Da mesma maneira, outra unidade de registro que tenha, hipoteticamente, sido codificada com uma intensidade de avaliação de +2 significa que a atitude do sujeito frente ao OA foi moderadamente a favor.

Para determinar a intensidade da avaliação de cada unidade de registro, analisamos o(s) conector(es) verbal(is) e advérbio(s) utilizado(s) no discurso. Para ser considerada uma posição muito intensa, deve ter sido utilizado um verbo no presente que denote ação imediata (ser, estar, ter, dever, fazer, etc. – “A educação **está** sucateada”), acompanhado ou não de advérbio que mantenha ou amplifique a sua intensidade (não, sempre, muito, absolutamente, etc.). Posições consideradas moderadamente intensas são aquelas que usam verbos em tempos que não o presente, condicionais, verbos e locuções verbais fracas (poder, tentar, buscar, poder ser, poder ter, etc. – “O professor **pode ser** empático com o aluno”) mesmo no presente. Por fim, os posicionamentos considerados pouco intensos são aqueles que combinam ao menos duas das características que caracterizam posições moderadas (condicional + verbo no futuro, condicional + locução verbal fraca, verbo fraco em tempo verbal diferente do presente – “A escola **poderá se tornar** um lugar melhor”) ou, então, aqueles acompanhados de advérbio que indique baixa intensidade ou dúvida (pouco, ligeiramente, possivelmente, talvez, etc.).

Em relação à terceira subdivisão, termos avaliativos, fizemos a adaptação, na qual, em vez de somente avaliar a benevolência ou malefício, estes termos foram compreendidos como a caracterização de uma das tendências pedagógicas a partir da concepção manifestada sobre o objeto de avaliação em cada unidade de registro.

A título de exemplificação, trazemos a seguinte assertiva: “A aprendizagem acontece no contato do aluno com os conhecimentos

transmitidos pelos professores”. Conforme os critérios de análise expostos, temos as três subdivisões assim compostas:

- Objeto de avaliação: “A aprendizagem”, que se enquadra na subunidade de contexto “Pressupostos da Aprendizagem”;
- Intensidade da avaliação: “acontece”, verbo de ação no presente sem advérbio, o que indica um valor “+3” para esse componente;
- Avaliação: “no contato do aluno com os conhecimentos transmitidos pelos professores”, que consideramos como tendência liberal tradicional, em que o conhecimento pode ser transmitido pelo mestre ao aluno.

Nesse contexto, essa unidade de registro trazida como exemplo nos mostra uma posição do interlocutor muito favorável à tendência pedagógica tradicional no contexto dos pressupostos de aprendizagem. Após a análise de todas as unidades de registro identificadas em cada questionário respondido, fizemos a organização delas por subunidade de contexto. Em cada subunidade de contexto, calculamos a média da intensidade do discurso para cada tendência pedagógica. Obtivemos a tendência pedagógica média de cada professor para cada uma das seis subunidades de contexto.

Para compreender e delinear o perfil pedagógico de cada professor, calculamos o valor médio de intensidade de discurso a favor ou contra cada uma das sete tendências pedagógicas delineadas nas seis subunidades de contexto analisadas de forma independente e com o mesmo nível de prevalência.

Após a análise individual dos discursos, fizemos um resumo das tendências pedagógicas dominante e secundária das respostas. Para isso, consideramos virtualmente empatadas aquelas com diferença de intensidade média de até 0,15 pontos (5% do valor máximo de intensidade a favor ou contra). Conseguimos fazer as comparações e relações dos perfis pedagógicos de todos os professores sujeitos da pesquisa.

Resultados e Discussões

Na primeira apresentação da proposta de pesquisa às equipes gestoras, tivemos um total de seis escolas interessadas em participar, sendo que cinco delas se localizam na Zona Leste da cidade de Alegrete-RS, região periférica da cidade, onde vivem diversas famílias em condições sociais, econômicas e culturais mais limitadas. A única escola externa à Zona Leste que se manifestou interessada também está localizada em região de periferia e sujeita a questões microssociais similares. Então, fizemos a visita a todas as escolas interessadas e, também, a outras escolas municipais que, apesar de não terem manifestado interesse inicialmente, possuíam critérios compatíveis com os buscados nessa pesquisa. Nessa visita, outra escola da Zona Leste da cidade se manifestou interessada em participar da atividade, enquanto a que se localiza em região periférica diferente desistiu da participação.

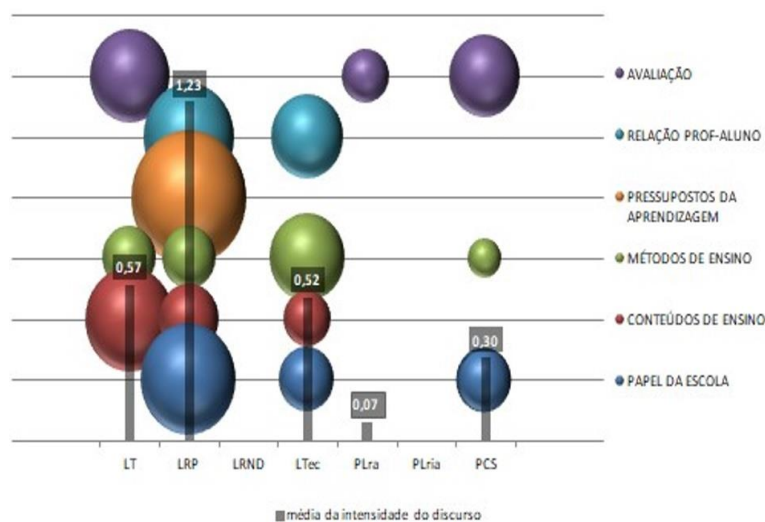
Mantivemo-nos com seis escolas participantes e convidamos um total de cinquenta e um professores dessas escolas para responde-

rem ao questionário proposto. Desses, trinta e um declararam interesse em contribuir com a pesquisa e, efetivamente, treze entregaram o questionário respondido e o TCLE assinado.

Vários foram os aspectos utilizados como justificativa para aqueles que não fizeram a devolutiva do questionário respondido, sendo que todos tiveram a questão da falta de tempo como motivo central. Embora não tenhamos a intenção de nos alongar sobre o tema, a justificativa da falta de tempo do professor para desenvolver atividades diferenciadas, participar de formações continuadas, aprimorar suas competências e habilidades é recorrente em situações cotidianas e, também, em trabalhos na área da Educação (Cavalcante; Vilar; Costa, 2013; Lima; Vasconcelos, 2008; Franchin *et al.*, 2006; Santos; Ostermann, 2005), existindo, inclusive, pesquisa que demonstra pela análise dos discursos que essa falta de tempo pode ser falaciosa (Laburu; Barros; Kanbach, 2007).

A análise dos questionários nos trouxe um total de duzentas e oitenta e uma (281) unidades de registro, as quais foram distribuídas de acordo com as suas características nas seis subunidades de contexto propostas. Após a análise individual das unidades e agrupamento em suas subunidades de contexto, calculamos as médias de cada tendência pedagógica em cada subunidade de contexto de cada professor. A título de ilustração, trazemos os resultados obtidos pela análise do questionário do professor P1 na forma da Figura 1.

Figura 1 – Gráfico da Tendência Pedagógica de P1



Fonte: Coleta e análise de dados dos autores.

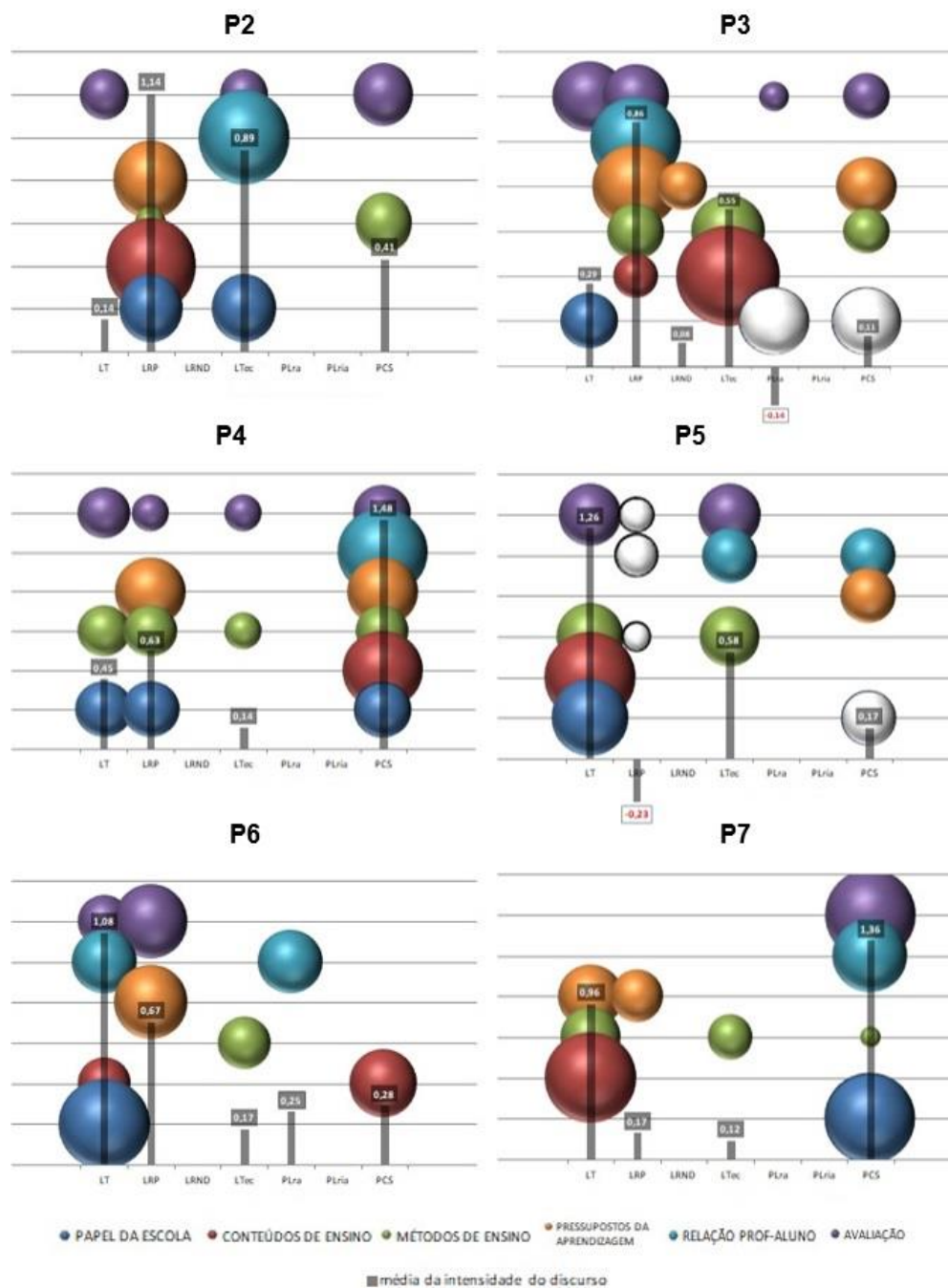
Nesse gráfico, cruzamos as tendências pedagógicas (horizontal) e as subunidades de contexto (vertical), marcando a codificação do discurso com bolhas, cujo tamanho é proporcional à intensidade,

sendo que bolhas preenchidas representam postura favorável e bolhas vazadas, postura contrária. Já o gráfico de barras sobreposto quantifica a intensidade média do discurso do docente para cada tendência pedagógica. Podemos verificar que a tendência pedagógica que emergiu com maior intensidade média (+1,23) e maior frequência (5 bolhas) nas respostas de P1 foi a LRP. Algumas respostas de P1 foram que a escola tem como função (i) “o desenvolvimento das potencialidades físicas, cognitivas e afetivas do indivíduo”, a (ii) “aprendizagem é o processo pelo qual as competências, habilidades, conhecimentos são adquiridos ou modificados, como resultado de estudo, experiência, formação, raciocínio e observação, a partir de diferentes perspectivas” e se dá a partir da (iii) “motivação pessoal, [...] orientação do professor e investigação própria” e que “é preciso que o professor crie situações comuns do dia a dia ao aluno e faça-o interagir ativamente”. Essas afirmações indicam que, para P1 a escola deve retratar a vida, estabelecendo conteúdos em função das vivências dos alunos, com foco no seu interesse, características cristalinhas da LRP.

Outras quatro tendências foram abrangidas pelo seu discurso, embora todas elas possuam codificador abaixo de 1,00, manifestando discurso com intensidade fraca. As tendências LT (+0,57) e LTec (+0,52) são suas principais tendências secundárias e se manifestaram em frases como (iv) “o conteúdo é o conjunto de valores, conhecimentos, habilidades e atitudes que o professor deve ensinar”, (v) “o material didático pode ser definido como instrumento e produto pedagógico utilizado em sala de aula, especificamente como material instrucional que se elabora com finalidade didática” e que a avaliação é “atividade que consiste em reunir, de maneira consistente, dados de interesse para o desempenho de tarefas de estudo, planejamento, pesquisa, desenvolvimento, experimentação”, mostrando clara mistura de tendências pedagógicas de vertente liberal.

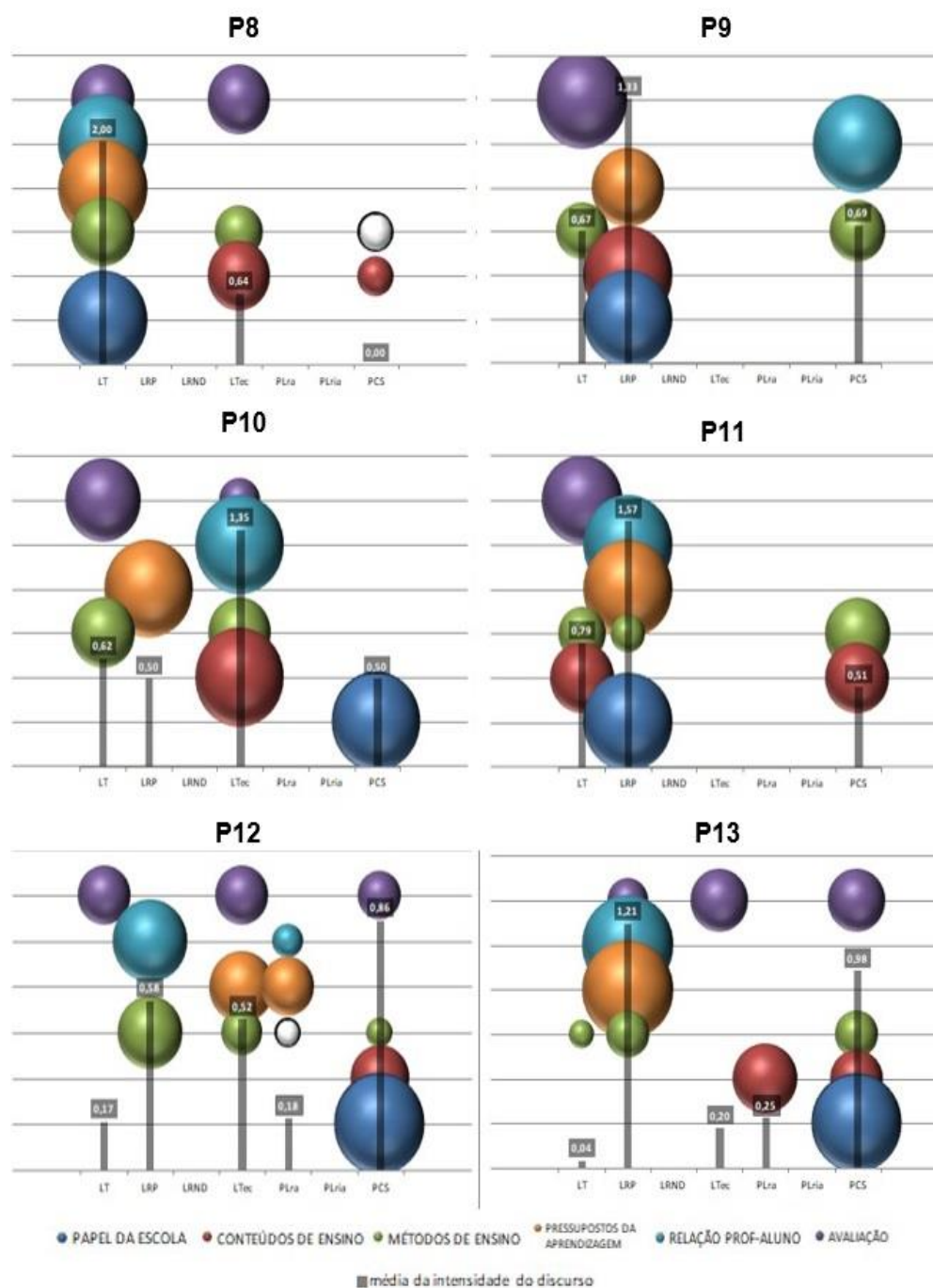
Após mostrarmos a análise individualizada de P1, visando demonstrar a técnica, apresentamos as figuras 2 e 3 contendo os gráficos dos outros doze professores entrevistados, numerados de P2 a P13 para sintetizar análise e discussão.

Figura 2 – Gráfico da Tendência Pedagógica de P2 a P7



Fonte: Coleta e análise de dados dos autores.

Figura 3 – Gráfico da Tendência Pedagógica de P8 a P13



Fonte: Coleta e análise de dados dos autores.

Logo de imediato é possível perceber que há bastante abrangência nas tendências dos professores pesquisados, tanto na análise individual, quanto comparando entre todos os participantes. Essa dissonância na organização teórico-metodológica dentro dos condicionantes especificados já foi notada em outras pesquisas. Silva e Santana (2022, p. 18), por exemplo, mostraram pesquisa qualitativa com professores de matemática do 8º ano do Ensino Fundamental na qual “as declarações da maioria dos professores expõem inconsistência em suas práticas pedagógicas”, pois muitas vezes as respostas indicam informações contraditórias em relação à sua postura pedagógica.

No Quadro 6, fazemos a demonstração da frequência de aparecimento de cada tendência, destacando as 2 tendências de maior intensidade em cada discurso dos docentes.

Quadro 6 – Incidência das Tendências Pedagógicas nos Discursos Docentes

Tendência	Incidência por docente / por subunidade	Intensidade principal	Intensidade secundária ⁱⁱ
Liberal Tradicional	13 / 34	3	4
Liberal Renovada Progressivista	12 / 38 ⁱⁱⁱ	6	4
Liberal Renovada Não-Diretiva	1 / 1	-	-
Liberal Tecnicista	11 / 27	1	6
Progressista Libertadora	5 / 8 ^{iv}	-	-
Progressista Libertária	0	-	-
Progressista Crítico-Social	13 / 38 ^v	3	3

Fonte: Coleta e análise de dados dos autores.

Essas informações evidenciam que 4 tendências pedagógicas se misturam no discurso da grande maioria (84,62%) dos docentes participantes, reforçando a ideia de que as suas práticas pedagógicas não têm uma fundamentação teórica claramente definida.

É imprescindível salientar o que nos traz Libâneo (2014, p. 21) quando diz que “é necessário esclarecer que as tendências não aparecem em sua forma pura, nem sempre são mutuamente exclusivas, nem conseguem captar toda a riqueza da prática concreta”. Disso, percebemos que é natural que a formação profissional do docente e sua atuação englobe diversas tendências pedagógicas. Essas particularidades entre a teoria e a prática não prejudicam a análise enquanto instrumento de compreensão da prática docente e tampouco a potencial percepção da necessidade de mudanças na ação pedagógica em direção à democratização da escola pública.

A presença concomitante de direcionamentos claramente antagônicos como, por exemplo, as tendências LT e PCS no discurso da maioria dos professores é um potencial indicador da necessidade de formação continuada para consolidar o alicerce conceitual da práxis docente. É importante, nesse caso, trazer a posição de Bigge (1977) sobre a dificuldade que um professor sem sólida formação teórica pode ter de ir além de ocupar os alunos com o conteúdo, em vez de con-

tribuir com a sua apropriação. Saviani (2007) também salienta e defende que, para que sejam superados os conhecimentos pedagógicos adquiridos exclusivamente pela experiência docente é de grande importância que o educador se aproprie de embasamento teórico que auxilie a sua prática.

Com este arcabouço intelectual melhor desenvolvido e partindo da percepção e superação dessa hibridização de concepções aparentemente contraditórias, maiores serão as oportunidades e possibilidades desse docente oferecer situações didático-pedagógicas que permitam aos estudantes uma apropriação crítica dos conhecimentos estruturados, contribuindo para a democratização desse conhecimento e, então, da própria escola.

Outro ponto interessante de ressaltar na análise é que 75% dessas tendências prioritárias são de caráter liberal. São resultados que acabam colocando a prática docente em direção contrária em relação à pesquisa brasileira, quando comparamos com os resultados de Bazzo (2022, p.13), onde “conclui-se que os autores brasileiros vêm demonstrando uma necessidade de superação da concepção liberal, acrítica e conservadora como *modi operandi* da formação docente”. Essa prioridade manifestada no ideário dos professores prejudica o contexto de democratização na escola pública periférica, visto que a hipervalorização do conhecimento científico historicamente construído e a desvalorização da cultura comum trazida pelos discentes fragiliza a representatividade dos últimos e cria uma barreira no desenvolvimento da sua autonomia individual e na possibilidade de construção de um pensamento coletivo emancipatório diante dos dilemas da sociedade.

Também é notável que três tendências pedagógicas tiveram baixíssima presença nos discursos, incluindo a tendência progressista libertadora, caracterizada principalmente nas obras de Paulo Freire. É indispensável relembrar características das teorias progressistas libertadora e libertária que “partindo de uma análise crítica das realidades sociais, sustentam implicitamente as finalidades sociopolíticas da educação” e “têm em comum o antiautoritarismo, a valorização da experiência vivida” (Libâneo 2014, p.33), as quais legitimam preceitos primordiais da democratização em direção ao exercício de uma cidadania reflexiva e participativa.

Discorrendo sobre a intensidade do discurso, percebemos que essas mesmas quatro tendências pedagógicas que mais apareceram no geral foram, também, as mais intensas. Destaque para a LRP que foi a mais intensa em quase metade (46,15%) dos professores que participaram da pesquisa e, se considerarmos as tendências primárias e secundárias, sua intensidade se apresenta em quase 77% dos docentes, resultado que encontra eco em outras pesquisas similares (Silva; Goi, 2017; Silva; Santana, 2022).

Nesse sentido, inferimos que esses docentes da nossa educação básica podem não estar aplicando os conhecimentos produzidos em

pesquisas feitas na academia ou sequer estão sendo alcançada por elas, perpetuando correntes antidemocráticas.

Também é importante destacar que, apesar de alguns professores citarem que buscam trabalhar de forma contextualizada ao menos parte dos seus conteúdos, em nenhum momento do discurso superou-se o aspecto demonstrativo e/ou verificativo da contextualização aplicada. Ou seja, a contextualização serve apenas como forma de suscitar ou de confirmar a teoria científica, sem a problematização ou reflexão crítica acerca da realidade, essenciais para que possamos permitir a emancipação dos nossos alunos frente aos problemas que possam surgir e, por conseguinte, atender a critérios fundamentais que consolidam uma educação democrática e democratizante.

Isso nos permite perceber que as pedagogias liberais (ainda) estão em posição de grande dominância nas ações pedagógicas, se comparadas com as pedagogias progressistas, indicando que a apropriação de linhas de ação progressistas ainda não está acontecendo junto às escolas públicas de educação básica analisadas. Como o evidenciado em outros estudos, essa situação se demonstra um pouco preocupante, pois indica uma operacionalização tradicional e sem reflexão crítica do movimento pedagógico (Bazzo, 2022; Souza, 2021).

A percepção da hegemonia das pedagogias escolanovista, tecnicista e tradicional nos dias de hoje também expõe a dificuldade do docente em perceber fragilidades dessas correntes no aspecto epistemológico e, também, no aspecto didático-pedagógico. O pressuposto epistemológico do escolanovismo reduz o docente a uma posição meramente mediadora, onde os discentes, pela sua própria motivação e interesse individual e/ou do grupo, selecionará organicamente aquilo que pretende aprender em uma forma de “autoeducação”. Nas outras duas tendências hegemônicas, os pressupostos de ambas nos trazem a adoração ao conteúdo, que tem seu valor e importância culturais indiscutíveis e que precisam ser transmitidos para os alunos para que os mesmos se tornem sujeitos mais eruditos (tradicional) ou melhores preparados para o mercado de trabalho (tecnicista).

E, mesmo levando em consideração o caráter revolucionário da pedagogia renovada à época de seu surgimento, tê-la como predominante no discurso do grupo de docentes é questionável, visto que não faltam argumentos questionando até onde ela pode ser considerada válida e onde estão as suas limitações. Os principais problemas trazidos (Libâneo, 2014) para demonstrar as fragilidades dessa concepção escolanovista são:

- a) a crença de que o estudante por livre descoberta e investigação é capaz de desvelar ou inventar espontaneamente os conhecimentos por eles ainda não apropriados;
- b) a não-diretividade no estabelecimento dos conteúdos e dos métodos de ensino, pois os conteúdos devem emergir das experiências dos alunos e a função do professor é, unicamente, proporcionar oportunidades para que os discentes em grupo, possam refletir so-

bre um problema experimental e desenvolver os conhecimentos ainda não adquiridos; e

- c) o sutil adestramento resultante da ausência de garantia para os discentes que adquiram conhecimentos/conteúdos que possam instrumentalizá-los para a prática democrática em suas vidas, lutando por seus direitos e reivindicando a libertação de um mundo real de domínio de umas classes sobre outras em uma relação totalmente contrária a essa não-diretividade proposta.

Outro aspecto destacado da análise é que uma expressiva maioria de docentes possui um discurso que compreende três ou mais tendências pedagógicas diferentes. Esse resultado é similar ao de outras pesquisas que buscaram compreender a tendência pedagógica manifestada pelos docentes (Silva; Goi, 2017). É natural que se perceba certa variedade de orientações pedagógicas na prática docente, inclusive como forma de apropriação de soluções para problemas de diferentes origens (cognitiva, socioafetiva, motora) e, inclusive, é importante que os professores se apropriem das várias tendências pedagógicas existentes para que possam escolher, dentre elas, aquela que mais se assemelhe às suas concepções didático-pedagógicas em cada aspecto da educação. Back e Teixeira (2019), inclusive, nos trazem que

é possível que os profissionais façam uso das diversas tendências para construir suas ações educativas buscando dessa forma uma mudança em sua metodologia ou reconstruí-la. No entanto, a leitura formativa torna-se fundamental. O professor do futuro precisa ser criativo e inovador e ser um pesquisador e fazer de sua sala de aula um campo de pesquisa constante (Back; Teixeira, 2019, p. 154).

Até mesmo documentos de referência, como a Base Nacional Comum Curricular, possuem características de tendências pedagógicas variadas em suas competências gerais, novamente prevalecendo as pedagogias liberais (Apolinario; Tarrago; Ferst, 2021). Cabe ressaltar que, embora a nova Base Curricular busque se revestir como “novidade”, Duarte (2001) nos indica que a corrente contemporânea da pedagogia das competências e do “aprender fazendo” são apenas novas roupagens para linhas pedagógicas liberais baseadas no escolanovismo.

E para que possamos perceber a incongruência e as armadilhas desses modismos, é fundamental que os discursos e práticas pedagógicas tenham fundamentação teórica e não sejam tão antagônicos. Nesse sentido, Souza (2021, p. 117) nos traz uma importante reflexão quando diz que o estudo e apropriação das tendências pedagógicas

[...] são de grande valia para que o professor, ao longo de toda a sua formação, possa se construir como um profissional munido e que fundamente suas ações naquilo que acredita ser mais adequado às suas concepções pedagógicas e à situação concreta onde trabalha. Nesse caso, a ausência de um corpo filosófico-pedagógico coerente e sistematizado leva a uma prática docente espontânea, que assume o senso comum como orientador.

Nessa direção, embora se esteja falando cada vez mais de tendências pedagógicas nas pesquisas científicas brasileiras em âmbito de graduação e pós-graduação (Bazzo, 2002; Apolinario; Tarrago; Ferst, 2021; Paula; Sostisso, 2021; Muniz; Muniz; Braga, 2020; Gaya; Freitas, 2020), esses estudos não aparentam estar se inserindo de modo fluido na educação básica. E assim, Da Silva (2018, p. 104) é cirúrgica ao apontar que

[...] compreender as diferentes concepções pedagógicas não significa apenas ler o que diferentes teóricos e pensadores falam ou escrevem sobre elas, significa compreender a prática educativa próxima ao contexto vivido de forma que a reflexão possibilite discutir e agir para a transformação.

Libâneo (2014) nos mostra que a luta pela democratização da escola pública se fez a partir da tentativa de superação das pedagogias liberais voltadas à produção de mão de obra para o mercado de trabalho em direção a pedagogias progressistas de caráter crítico-libertador, moldadas na perspectiva de emancipação humana nas condicionantes sociopolíticas. Nesse sentido, se faz fundamental que os docentes conheçam (e se reconheçam) as diversas tendências pedagógicas que regem o seu processo didático e metodológico. Desse modo, será possível se posicionar como educador – e também educando – para poder mediar o processo de aprendizagem e desenvolver sujeitos críticos, reflexivos e transformadores da sociedade.

Por isso, a reflexão do professor sobre sua própria prática é fundamental para que se possibilite a compreensão de o que, por que, para que e para quem estamos ensinando, para poder superar suas limitações e contradições e, ainda, se manter em formação profissional permanente, com o horizonte permanentemente apontando para a emancipação das classes populares e para a democratização da aprendizagem na escola.

Considerações Finais

Diante dos aspectos analisados e percebidos, e levando em conta as tendências pedagógicas cuja manifestação a favor tiveram maior intensidade (liberal tradicional, liberal renovada progressivista, liberal tecnicista e progressista crítico-social dos conteúdos), entendemos que a percepção de educação pelos sujeitos da pesquisa possui um aspecto majoritariamente positivista, dando-se enorme valor ao conhecimento científico puro durante o processo de ensino-aprendizagem, seja ele diretivo (pedagogias tradicional e tecnicista) ou não-diretivo (pedagogia renovada).

Considerando que nosso problema de pesquisa era “as tendências pedagógicas dos professores das escolas públicas de periferia interferem positiva ou negativamente na democratização dessas escolas?”, ao refletirmos sobre as três visões pedagógicas liberais que se sobressaem nos discursos, nos deparamos com um grande risco à democratização da escola pública, visto que não é possível contemplar com qualquer uma delas um ato pedagógico democrático baliza-

do pelos princípios anteriormente citados de autonomia, representatividade, participação e exercício da cidadania por todos os atores do processo pedagógico. Além da perspectiva liberal excessivamente aséptica, a grande variedade de tendências pedagógicas presentes em discursos individuais docentes denota fortemente a necessidade de desenvolvimento pedagógico permanente com a finalidade de superar a perspectiva empirista que por vezes norteia o ato pedagógico.

Para além dessa constatação, também devemos salientar a importância da construção de um compromisso docente coletivo (e isso envolve não somente os professores regentes, mas também as equipes gestoras dos estabelecimentos de ensino e, ainda, os núcleos pedagógicos da instituição mantenedora), visto que uma ação transformadora na educação – e suas consequências positivas para a democratização escolar – exige dedicação de todos os atores vinculados e responsáveis pelo sucesso educacional. O compromisso com a autoformação deve ser a baliza a referenciar o caminho que o professor deve trilhar, pois a capacidade de formar pessoas é consequência de uma formação pessoal apropriada e a formação pessoal não deve se construir apenas por ofertas externas de formação, mas também por iniciativa pessoal e autogestão das próprias necessidades de desenvolvimento.

Evidentemente, esse trabalho possui diversas limitações. A pequena parcela de professores que respondeu efetivamente ao questionário limita a possibilidade de inferências mais generalistas, ficando os resultados, discussões e conclusões limitados apenas ao grupo de sujeitos dessa pesquisa. Além disso, ao analisar somente o discurso (e não a prática pedagógica), acabamos nos baseando apenas na visão do próprio professor sobre a sua prática, que aumenta os riscos de vieses. A escolha de apenas um autor de referência para embasar a descrição das tendências também pode ser considerada um limitante, visto que as definições têm diferenças na abordagem de distintos autores.

Com essas percepções e limitações, reforçamos a necessidade de uma evolução conceitual e pedagógica com a intencionalidade pautada na democratização do conhecimento e da cultura social, histórica e concreta, sem deixar de compreender a função primária da escola de garantir a apropriação dos saberes pelos alunos, mas repensando sobre esses saberes e o quanto eles contribuem efetivamente para a emancipação dos alunos-sujeitos frente às relações sociais a que estão e estarão submetidos dentro da sociedade contemporânea. Sugerimos, ainda, a produção de pesquisas sobre as tendências pedagógicas de docentes em diferentes níveis da educação, desde o nível básico até o superior, em estabelecimentos de ensino públicos e privados, em diferentes localidades e que atendam a estudantes com diferentes características socioeconômicas. Também sugerimos a realização de trabalhos que, além do discurso, possam avaliar as ações pedagógicas dos professores junto aos alunos para comparar discurso e prática do docente.

Recebido em 23 de abril de 2023
Aprovado em 18 de janeiro de 2024

Notas

- ¹ Acrônimo oriundo do inglês Evaluative Assertion Analysis.
- ² Há mais de 13 incidências secundárias, pois consideramos empate quando intensidades de diferentes tendências tem diferença menor de 5% da amplitude (0,15).
- ³ LRP: Três citações com avaliação negativa.
- ⁴ PL: Duas citações com avaliação negativa.
- ⁵ PCS: Três citações com avaliação negativa.

Referências

- APOLINARIO, Josimere de Souza Lima; TARRAGO, Saiuri Totta; FERST, Enia Maria. Tendências Pedagógicas e Competências Gerais da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Básica: implicações para o currículo. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 7, n. 3, p. 33227-33240, 20 mar., 2021.
- BACK, Giselle Pupim Jorge; TEIXEIRA, Maria Ilmalúcia. Formação Continuada e as Tendências Pedagógicas. **Id on Line Revista Multidisciplinar e de Psicologia**, Jaboatão dos Guararapes, v. 13, n. 47, p. 139-155, 20 out., 2019.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BAZZO, Jilvania Lima dos Santos. Das Tendências Pedagógicas à Didática na Ciberultura: ou formação docente, currículo e ensino on-line em debate. **Em-Rede**, v. 9, n. 1, p. 01-15, jan./jun. 2022.
- BIGGE, Morris. **Teorias de Aprendizagem para Professores**. São Paulo: EPU/EDUSP, 1977.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e bases da Educação Nacional., **Diário Oficial da União**, Brasília seção 1, p. 27839-28945, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 17 mar. 2020.
- CAVALCANTE, Márcia de Farias; VILAR, Evelyn Larisse da Silva; COSTA, Josefa Betânia Vilela. Fatores que Dificultam o Uso da Prática Laboratorial no Ensino de Biologia como Indicador na Formação Científica dos Alunos do Ensino Médio. **Ambientale**, Arapiraca, ano 3, v. 2, p. 31-38, 13 dez., 2013.
- DA SILVA, Aracéli Girardi. Tendências Pedagógicas: perspectivas históricas e reflexões para a educação brasileira. **Unoesc & Ciência**, Joaçaba, v. 9, n. 1, p. 97-106, jan./jun. 2018.
- DUARTE, Newton. As Pedagogias do “Aprender a Aprender” e Algumas Ilusões da Assim Chamada Sociedade do Conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 18, p. 35-40, set./dez. 2001.
- FRANCHIN, Vanessa *et al.* A Importância do Professor como Agente Multiplicador de Saúde Bucal. **Revista da ABENO**, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 102-108, jul./dez. 2006.
- GAYA, Daniele de Jesus; FREITAS, Edilene Aparecida Simão. Tendências Pedagógicas de Libâneo e Saviani: possíveis influências na educação contemporânea. **Revista Científica Eletrônica de Ciências Aplicadas da FAIT**, Itapeva, n. 2, p. 1-13, 30 nov. 2020.

GUEDES, Neide. A Importância do Projeto Político Pedagógico no Processo de Democratização da Escola. **Ensino em Perspectiva**, Fortaleza, v. 2, n. 2, p. 1-9, 2021.

LABURU, Carlos Eduardo; BARROS, Marcelo Alves; KANBACH, Bruno Gusmão. A Relação com o Saber Profissional do Professor de Física e o Fracasso da Implementação de Atividades Experimentais no Ensino Médio. **Investigações em Ensino de Ciências**, Porto Alegre, v. 12, n. 3, p. 305-320, 13 dez. 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 28. ed. São Paulo: Loyola, 2014.

LIMA, Kênio Costa; VASCONCELOS, Simão. O Professor de Ciências das Escolas Municipais de Recife e suas Perspectivas de Educação Permanente. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 14, n. 2, p. 347-364, 2008.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da educação**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MAIA, Ana Cláudia Bortolozzi. **Questionário e Entrevista na Pesquisa Qualitativa**: elaboração, aplicação e análise de conteúdo. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020.

MOREIRA, Carlos Felipe Nunes. **Trabalho, Educação e Democracia**: tendências do debate sobre democratização da política educacional brasileira nos últimos trinta anos. 2018. 316 f. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Faculdade de Serviço Social, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

MUNIZ, Rita de Fátima; MUNIZ, Sheila Maria; BRAGA, Adriana Eufrásio. Tendências Pedagógicas: da Síntese Conceitual à Mediação da Aprendizagem na Pós-Graduação. **Docentes**, Fortaleza, v. 5, n. 13, p. 74-83, 13 dez. 2020.

PAULA, Marlúbia Correa de; SOSTISSO, Alessandra Fabian. As Tendências Pedagógicas e o Ensino de Matemática: um Estudo Qualitativo. **Debates em Educação**, Maceió, v. 13, n. 31, p. 451-467, jan./abr. 2021.

RIBEIRO, Elisa. A Perspectiva da Entrevista na Investigação Qualitativa. **Evidência**: olhares e pesquisas em saberes educacionais, Araxá, v.4, n. 4, p. 129-148, 20 maio 2008.

SANTOS, Flávia Resende Valle dos; OSTERMANN, Fernanda. A Prática do Professor e a Pesquisa em Ensino de Física: novos elementos para repensar essa relação. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, Florianópolis, v. 22, n. 3, p. 316-337, 15 dez. 2005.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. São Paulo: Cortez, 1985.

SAVIANI, Dermeval. **Tendências Pedagógicas Contemporâneas**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 19. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SILVA, Francisco dos Santos; GOI, Lourdes Lúcia. Concepções Pedagógicas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e a Prática Educativa. **Revista Multidebates**, Palmas, v. 1, n. 1, p. 127-145, 13 set. 2017.

SILVA, Reilan Bomfim da; SANTANA, Eurivalda. Tendências Pedagógicas no Ensino de Estatística: perspectiva de professores. *REMat*, São Paulo, v. 19, n. 01, p. 01-19, 2022.

SNYDERS, Georges. *Pedagogia Progressista*. Coimbra: Almedina, 1974.

SOUZA, José Vitor Rossi. *As Tendências Pedagógicas e o Ensino de Geografia: entre rupturas e continuidades*. 2021. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado e Licenciatura em Geografia) - Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2021.

Paulo Sérgio Pereira Bagestero é Licenciado em Química, Especialista em Tecnologias Aplicadas à Educação Presencial, Mestre em Educação em Ciências e doutorando em Educação em Ciências. Professor de Informática Educativa e Ciências da Natureza na Rede Municipal de Educação de Santa Maria/RS. Professor de Química da Rede Estadual de Educação do Rio Grande do Sul.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0279-8920>

E-mail: paulospbagestero@gmail.com

Daniel Henrique Roos é Graduado em Ciências Biológicas, Mestre em Bioquímica Toxicológica e Doutor em Bioquímica Toxicológica. Professor Adjunto da Universidade Federal do Pampa - *campus* Uruguaiana.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3413-8863>

E-mail: danielroos@unipampa.edu.br

Robson Luiz Puntel é Graduado em Ciências Biológicas, Mestre em Bioquímica Toxicológica e Doutor em Bioquímica Toxicológica. Professor Associado da Universidade Federal do Pampa - *campus* Uruguaiana.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9047-2906>

E-mail: robsonpuntel@unipampa.edu.br

Disponibilidade dos dados da pesquisa: o conjunto de dados de apoio aos resultados deste estudo está publicado no próprio artigo.

Editora responsável: Carla Karnoppi Vasques

