



INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS
CAMPUS MACEIÓ
COORDENAÇÃO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

ANDRESON SILVA DA PAZ

**A ATUAÇÃO DOCENTE SOB A PERSPECTIVA DISCENTE: ANÁLISE DAS
TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS NOS CURSOS DE LICENCIATURA DO IFAL -
*CAMPUS MACEIÓ***

MACEIÓ, AL

2024

ANDRESON SILVA DA PAZ

A ATUAÇÃO DOCENTE SOB A PERSPECTIVA DISCENTE: ANÁLISE DAS
TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS NOS CURSOS DE LICENCIATURA DO IFAL -
CAMPUS MACEIÓ

Trabalho de Conclusão de Curso a ser
apresentado para obtenção do Título de
Licenciado em Ciências Biológicas pelo Instituto
Federal de Alagoas – Campus Maceió.

Orientadora: Ma.Profa. Karina Dias Alves.

Coorientadora: Ma.Profa. Danielle da Silva
Ferreira

MACEIÓ, AL

2024



**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação Instituto
Federal de Alagoas
Campus Maceió
Biblioteca Benevides Monte**

570.72

P348a Paz, Andreson Silva da.

A atuação docente sob a perspectiva discente [recurso eletrônico] : análise das tendências pedagógicas nos cursos de licenciatura do IFAL – Campus Maceió / Andreson Silva da Paz. – Dados eletrônicos (1 arquivo : 1,59 MB). – 2025.

Sistema requerido: Adobe Acrobat Reader.

Modo de acesso: Internet.

Orientação: Profa. Ma. Karina Dias Alves

Coorientação: Profa. Ma. Danielle da Silva Ferreira.

Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Ciências Biológicas) – Instituto Federal de Alagoas, *Campus Maceió*, Maceió, 2025.

1. Ciências Biológicas. 2. Atuação docente. 3. Tendências pedagógicas – Ensino Superior. 4. Ensino – Percepções discentes. I. Título.

**Franciane Monick Gomes de França Bibliotecária –
CRB 4/1831**

ANDRESON SILVA DA PAZ

A atuação docente sob a perspectiva discente: Análise das tendências pedagógicas nos cursos de licenciatura do IFAL - Campus Maceió

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do Instituto Federal de Alagoas, Campus Maceió, como requisito para obtenção do grau de Licenciado em Ciências Biológicas.

Aprovada em 11/12/2024

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente



KARINA DIAS ALVES
Data: 01/04/2025 20:51:17-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Me. Karina Dias Alves (Orientadora)
Instituto Federal de Alagoas – IFAL

Documento assinado digitalmente



DANIELLE DA SILVA FERREIRA
Data: 31/03/2025 18:54:11-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Me. Danielle da Silva Ferreira (Co-Orientadora)
Instituto Federal de Alagoas - IFAL

Documento assinado digitalmente



ANA CRISTINA SANTOS LIMEIRA
Data: 31/03/2025 18:19:22-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Ana Cristina Santos Limeira
Instituto Federal de Alagoas - IFAL

Documento assinado digitalmente



MERYLANE PORTO DA SILVA
Data: 01/04/2025 08:27:14-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Me. Merylane Porto da Silva
Instituto Federal de Alagoas – IFAL

Dedico este trabalho à memória de meu pai, Célio José da Paz, falecido em 28/10/2024. Obrigado por todo o apoio e por tudo o que fez por mim e por nossa família.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por me dar forças para superar as dificuldades enfrentadas ao longo dessa jornada;

À minha família: meu pai, Célio; minha mãe, Marinilza; meu irmão, Alan; meu primo, Luan; minha cunhada, Roberta; e minha tia, Maria Cícera, pelo apoio incondicional e por não permitirem que eu desistisse do curso;

À minha orientadora, Karina, pela paciência e compreensão, especialmente nos momentos em que precisei de um tempo para priorizar questões pessoais;

À minha coorientadora, Danielle, que, junto com Karina, apontou os meus erros e mostrou como eu poderia melhorar o meu trabalho;

Aos meus amigos Pedro, Israel, Mariana, Jaíne, Cibele e Neto, pela ajuda indispensável nesta última etapa do curso.

Muito obrigado a todos!

RESUMO

O presente trabalho investiga as percepções de estudantes sobre a atuação docente e as tendências pedagógicas predominantes nos cursos de licenciatura (presenciais) do IFAL Campus Maceió. O objetivo é identificar se, segundo a visão dos alunos das licenciaturas do IFAL, os professores do referido campus enquadram-se em abordagens pedagógicas progressistas ou liberais. A pesquisa foi realizada com uma metodologia mista, combinando métodos qualitativos e quantitativos. Foram aplicados questionários a discentes dos cursos de licenciatura em Ciências Biológicas, Física, Letras-Português, Matemática e Química do IFAL, especificamente para alunos a partir do terceiro período, selecionados por sua experiência no componente Didática Geral. O referencial teórico abrange desde a Pedagogia Liberal até abordagens progressistas, explorando as contribuições de autores como Libâneo (1986), Saviani (2005), Mizukami (1986) e Aranha (2006). A revisão de literatura expõe as características das abordagens tradicionais e renovadas, destacando o papel da escola, metodologias e a relação professor-aluno. Os resultados apontam, que há a presença de dois campos pedagógicos, liberal e progressista, entre os professores. Eles também evidenciam uma predominância das abordagens progressistas nos aspectos relacionados ao conteúdo e à interação professor-aluno. No entanto, práticas de caráter liberal mostram-se particularmente marcantes nos quesitos de avaliação e metodologias de ensino.

Palavras-chave: Percepções discentes. Atuação docente. Tendências pedagógicas. Ensino superior.

ABSTRACT

This study investigates students' perceptions of teaching performance and the predominant pedagogical trends in undergraduate teaching programs (in-person) at IFAL Campus Maceió. The objective is to identify whether, according to the students' perspective in these programs, the teachers at this campus align with progressive or liberal pedagogical approaches. The research employed a mixed-methods methodology, combining qualitative and quantitative approaches. Questionnaires were administered to students enrolled in undergraduate programs in Biological Sciences, Physics, Portuguese Language and Literature, Mathematics, and Chemistry at IFAL, specifically targeting those in their third semester or later, selected for their experience with the General Didactics component. The theoretical framework encompasses Liberal Pedagogy and progressive approaches, drawing on contributions from authors such as Libâneo (1986), Saviani (2005), Mizukami (1986), and Aranha (2006). The literature review outlines the characteristics of traditional and renewed approaches, emphasizing the role of schools, methodologies, and the teacher-student relationship. The results indicate the presence of two pedagogical fields, liberal and progressive, among the teachers. They also highlight a predominance of progressive approaches in aspects related to content and teacher-student interaction. However, liberal practices are notably evident in evaluation and teaching methodologies.

Keywords: Students' perceptions. Teaching performance. Pedagogical trends. Higher education.

RESUMEN

El presente trabajo investiga las percepciones de los estudiantes sobre el desempeño docente y las tendencias pedagógicas predominantes en los cursos de licenciatura (presenciales) del IFAL Campus Maceió. El objetivo es identificar si, según la visión de los estudiantes de licenciatura del IFAL, los profesores de dicho campus se enmarcan en enfoques pedagógicos progresistas o liberales. La investigación se realizó con una metodología mixta, combinando métodos cualitativos y cuantitativos. Se aplicaron cuestionarios a estudiantes de los cursos de licenciatura en Ciencias Biológicas, Física, Letras-Portugués, Matemáticas y Química del IFAL, específicamente a alumnos a partir del tercer período, seleccionados por su experiencia en el componente de Didáctica General. El marco teórico abarca desde la Pedagogía Liberal hasta enfoques progresistas, explorando las contribuciones de autores como Libâneo (1986), Saviani (2005), Mizukami (1986) y Aranha (2006). La revisión de la literatura expone las características de los enfoques tradicionales y renovadores, destacando el papel de la escuela, las metodologías y la relación profesor-alumno. Los resultados apuntan a la presencia de dos campos pedagógicos, liberal y progresista, entre los profesores. También evidencian una predominancia de los enfoques progresistas en los aspectos relacionados con el contenido y la interacción profesor-alumno. Sin embargo, las prácticas de carácter liberal se muestran particularmente marcadas en los criterios de evaluación y metodologías de enseñanza.

Palabras clave: Percepciones estudiantiles. Desempeño docente. Tendencias pedagógicas. Educación superior.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	12
1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO ASSUNTO.....	13
1.2 OBJETIVOS.....	14
1.2.1 Objetivo Geral.....	14
1.2.2 Objetivos Específicos.....	14
1.3 JUSTIFICATIVA E CONTRIBUIÇÃO.....	14
2 REFERENCIAL TEÓRICO.....	16
2.1 TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS.....	17
2.2 PEDAGOGIA LIBERAL.....	18
2.2.1 Tendência Liberal Tradicional.....	19
2.2.2 Tendência Liberal Renovada Progressivista.....	22
2.2.3 Tendência Liberal Renovada (ou não-diretiva).....	24
2.2.4 Tendência Liberal Tecnicista.....	27
2.3 PEDAGOGIA PROGRESSISTA.....	29
2.3.1 Tendência Progressista Libertadora.....	30
2.3.2 Tendência Progressista Libertária.....	33
2.3.3 Tendência Progressista Crítico-social dos Conteúdos.....	36
3 METODOLOGIA.....	40
3.1 PÚBLICO ALVO.....	40
3.1.1 Histórico do Campus e das Licenciaturas no IFAL Campus Maceió.....	40
3.1.2 Informações preliminares sobre o público-alvo.....	41
3.2 ANÁLISE ESTATÍSTICA PARA GARANTIA DE CONFIANÇA DA PESQUISA.....	42
3.3 INSTRUMENTO DE COLETA.....	43
4 ANÁLISE DOS RESULTADOS GERAIS.....	44
4.1 PERFIL DOS PARTICIPANTES.....	45
4.2 MANIFESTAÇÕES DAS TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS NA PRÁTICA DOCENTE...	50
4.2.1 Autores discutidos no ambiente educacional.....	50

4.2.2 Conteúdos e a sua relação com o contexto social.....	52
4.2.3 Interações professor-aluno no ambiente de ensino.....	55
4.2.4 Estratégias de ensino e avaliação.....	57
4.2.5 Percepção discente acerca do campo de ensino de seus professores.....	61
5 ANÁLISE DOS RESULTADOS DO QUESTIONÁRIO APLICADO COM OS DISCENTES DO CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS.....	63
5.1 PERFIL DOS PARTICIPANTES DO CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS.....	63
5.2 MANIFESTAÇÕES DAS TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS NA PRÁTICA DOCENTE NO CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS.....	68
5.2.1 Autores discutidos no ambiente educacional segundo os discentes do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas.....	68
5.2.2 Conteúdos e a sua relação com o contexto social na percepção dos discentes do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas.....	69
5.2.3 Interações professor-aluno no ambiente de ensino na percepção dos discentes do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas.....	70
5.2.4 Estratégias de ensino e avaliação observadas pelos discentes do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas.....	73
5.2.5 Percepção dos discente do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas acerca do campo de ensino de seus professores.....	76
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	78
REFERÊNCIAS.....	82
APÊNDICES.....	85
ANEXOS.....	89

1 INTRODUÇÃO

Escrever algo que simbolize o encerramento de uma jornada não é uma tarefa fácil, especialmente quando se trata de uma trajetória de conhecimento. Essa jornada não apenas nos forma como profissionais, mas também como cidadãos, permitindo-nos contribuir para a construção e transformação da sociedade em que vivemos.

Durante a formação acadêmica, somos apresentados a uma infinidade de temas. Mesmo em áreas da ciência vistas como homogêneas na educação básica, ao adentrarmos mais profundamente, percebemos as inúmeras nuances que compõem cada campo do conhecimento. Essas particularidades ampliam nosso entendimento e aprimoram nossa prática na profissão escolhida ao longo dessa caminhada.

A ideia inicial para este trabalho surgiu nos primeiros anos do curso, a partir de conversas informais entre colegas, momentos de desabafo sobre metodologias de ensino e avaliações específicas. No entanto, algo chamou minha atenção: não foram poucas as vezes em que ouvimos, ou até mesmo afirmamos, que determinado professor "não tinha didática". Mesmo sem compreender todas as complexidades da educação, sentíamos-nos aptos a avaliar nossos professores.

No ensino superior, fui surpreendido por algo inédito em minha formação básica: alguns professores solicitaram que avaliássemos suas metodologias de ensino, formas de avaliação e abordagens pedagógicas. Para alguém vindo de uma educação tradicional, baseada em aulas expositivas, exercícios e provas, foi algo inovador ter contato com docentes interessados em ouvir seus estudantes.

Durante o curso, temas diversos foram abordados, mas o estágio supervisionado merece destaque, especialmente nos cursos de licenciatura. É por meio do estágio que o estudante vivencia pela primeira vez a realidade de ser professor. No estágio inicial, os discentes são convidados a observar práticas docentes em sala de aula. Nesse contexto, buscam compreender aspectos como a relação aluno-professor, metodologias aplicadas, formas de avaliação e a dinâmica geral do ambiente escolar.

Com base nesse raciocínio, o presente trabalho tem como objetivo explorar as percepções dos estudantes sobre o ensino ministrado por seus professores, os quais possuem

papel essencial na formação dos futuros docentes. Assim, por meio da análise das relações aluno-professor, das metodologias e avaliações utilizadas, buscamos compreender se os docentes dos cursos de licenciatura do Instituto Federal de Alagoas (IFAL) Campus Maceió adotam predominantemente abordagens pedagógicas progressistas ou liberais.

1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO ASSUNTO

A educação é extremamente complexa e cada ator que a compõe é um ser distinto, com características que o tornam único. Por esse motivo, no que tange ao ato educativo, cada indivíduo tem sua própria maneira de ensinar e aprender. A análise desse processo é de extrema relevância, por isso, Libâneo (2006) entende que ela deve se basear na investigação dos fundamentos, condições e modos pelos quais se realiza a instrução e o ensino, que, segundo o autor, ocorrem sob a responsabilidade da didática.

É importante salientar que o aprender e o ensinar não se limitam aos ambientes formais de ensino, nem se restringem apenas às interações entre professor e aluno. A convivência com os mais diversos grupos sociais ajuda o ser humano a se definir e a se educar, pois “cada geração assimila a herança cultural dos antepassados e estabelece projetos de mudança” (ARANHA, 2006, p.6). Assim, por meio de grupos diversos, são fornecidos múltiplos conhecimentos sobre o mundo ao redor, sobre formas de convívio em sociedade e outros assuntos relevantes.

Destaca-se que o conhecimento apresentado nos ambientes de ensino, formais ou informais, possui uma intenção: ele não é mediado de forma neutra, seja no âmbito familiar, seja nas escolas formais. Assim, “a educação não é, portanto, um fenômeno neutro, mas sofre os efeitos do jogo do poder, por estar de fato envolvida na política” (ARANHA, 2006, p. 11).

A educação possui diversas nuances. Cada professor, ao decidir como exercer sua profissão, opta, consciente ou inconscientemente, por seguir um caminho específico, que influencia a maneira como desempenha sua atividade docente. Essa atuação sofre os efeitos da sociedade em que o indivíduo está inserido. Luckesi (1994) acrescenta que a educação é uma instância dialética, mediadora e idealizadora de um projeto de sociedade, que pode ser conservador ou transformador, autoritário ou democrático.

Dado que os estudantes estão sob influência direta dos métodos pedagógicos de seus professores e possuem a capacidade de avaliar aspectos didáticos, este trabalho busca

investigar como percebem a atuação docente em seus cursos. Assim, definiu-se o seguinte problema de pesquisa:

Sob a ótica dos estudantes de licenciatura do IFAL Campus Maceió, modalidade presencial, a qual campo pedagógico os professores de graduação se aproximam?

1.2 OBJETIVOS

1.2.1 Objetivo Geral

Analisar as percepções dos estudantes de licenciatura sobre a atuação docente nos cursos de licenciatura do IFAL - Campus Maceió e verificar em que medida os professores seguem tendências pedagógicas progressistas ou liberais.

1.2.2 Objetivos Específicos

Considerando o objetivo geral e a busca ao problema deste estudo, especificam-se os seguintes objetivos:

- identificar as características pedagógicas adotadas pelos docentes das licenciaturas presenciais do Instituto Federal de Alagoas (IFAL) - Campus Maceió segundo os estudantes;
- levantar informações sobre as tendências pedagógicas manifestadas nas práticas docentes dos professores dos cursos de licenciatura presencial do IFAL Campus Maceió, com base nas percepções dos discentes, por meio da aplicação de questionários;
- investigar a presença de abordagens tradicionais e renovadas na prática docente, avaliando a relação professor-aluno, metodologias, e conteúdos.

1.3 JUSTIFICATIVA E CONTRIBUIÇÃO

Compreender se a abordagem predominante é progressista ou liberal auxilia na análise do impacto dessa formação sobre o desempenho docente futuro e o projeto de sociedade promovido pelos professores. Por isso, este estudo pode fornecer subsídios para identificar as

percepções dos estudantes dos cursos de licenciatura presenciais do IFAL Campus Maceió, contribuindo para práticas pedagógicas alinhadas às demandas de uma sociedade democrática e inclusiva.

1.4 ESTRUTURA DO TRABALHO

Para fins de organização da análise da leitura do trabalho, o texto foi organizado da seguinte maneira:

1 - O primeiro capítulo contém a introdução, já apresentada, com as justificativas para a realização do trabalho, o problema que o norteia e os objetivos a serem alcançados.

2 - No segundo capítulo, será apresentada a metodologia utilizada neste trabalho, bem como uma breve descrição dos sujeitos que compõem a população pesquisada, a fim de obter as informações necessárias para responder ao problema proposto.

3 - No terceiro capítulo apresenta a revisão bibliográfica, que serviu para elencar as características a serem analisadas, baseando-se nas tendências pedagógicas e em termos discutidos pelos diversos autores selecionados.

4 - O quarto e o quinto capítulos apresentam os resultados obtidos, detalhando os dados sobre a percepção dos discentes.

5 - Na última parte, são apresentadas as considerações finais, seguidas das referências bibliográficas, anexos e apêndices.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

É necessário traçar alguns elementos básicos para a compreensão do tema e identificar o campo de estudo ao qual esta pesquisa pretende contribuir. Primeiramente, é importante compreender que a educação pode ocorrer de duas formas: intencional e não-intencional. A forma não-intencional refere-se às influências do contexto social e aos conhecimentos transmitidos sem a intenção consciente de fazê-lo. A forma intencional diz respeito aos atos conscientes do educador em relação ao educando (LIBÂNEO, 2006). Ambas podem ocorrer em instituições formais de ensino ou em situações de aprendizagem não formais.

A educação escolar constitui uma forma de educação intencional (LIBÂNEO, 2006), e é nesse contexto que o campo de estudo escolhido se insere.

Dentre os diversos campos de estudo da educação, foi escolhida a Pedagogia, que é a área do conhecimento dedicada a estudar a natureza das finalidades dos fenômenos educativos em uma determinada sociedade, bem como os meios para torná-las adequadas à vida social (LIBÂNEO, 2006). A Didática, por sua vez, um dos ramos de estudo da Pedagogia, tem a função de investigar os fundamentos, condições e modos de realização da instrução. Ela atua como a mediação entre a teoria pedagógica e a prática educativa, selecionando conteúdos e métodos de ensino em função de objetivos sociopolíticos. Além disso, visa estabelecer as relações entre ensino e aprendizagem, com o objetivo de promover o desenvolvimento dos alunos (LIBÂNEO, 2006).

Assim, chega-se ao ponto central desta pesquisa: as Tendências Pedagógicas, conceituadas como Abordagens Pedagógicas por Mizukami (1986). Segundo a autora, são linhas que podem fornecer diretrizes para a ação docente, mesmo considerando a elaboração individual e intransferível de cada professor. Elas englobam múltiplos aspectos da dimensão humana, histórica, técnica, cognitiva, emocional, sociopolítica e cultural (Mizukami, 1986).

Para compreender melhor as relações que envolvem o ato educativo, buscou-se trazer uma visão ampla sobre o tema, correlacionando as obras de diversos autores para esclarecer as diferentes vertentes e suas nomenclaturas. Dentre elas, foi escolhida a abordagem de Libâneo (1986), denominada Tendências Pedagógicas, termo também utilizado por Luckesi (1994).

Considerou-se que a denominação 'tendência' é a mais adequada para o que esta pesquisa pretende demonstrar. Segundo o dicionário digital Dicio, tendência significa:

Disposição natural que leva algo ou alguém a se mover em direção a outra coisa ou pessoa; Evolução de alguma coisa num sentido determinado;

Propensão que orienta alguém a fazer ou realizar determinada coisa; Direcionamento comum de um grupo determinado. (DICIO¹, 2024)

Segundo Libâneo (1986), grande parte dos professores, provavelmente a maioria, baseia sua prática em prescrições pedagógicas que se tornaram senso comum, incorporadas durante sua passagem pela escola ou mediada por colegas mais experientes. No entanto, essa prática contém pressupostos teóricos implícitos. Para Luckesi (1994), esse senso comum é uma configuração espontânea, fragmentada e acrítica do pensamento e do entendimento, e não representa a melhor ou mais adequada forma de compreender a realidade.

2.1 TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS

Com os conceitos básicos compreendidos, são apresentados os termos utilizados pelos autores escolhidos para compor este referencial, os quais, em seus escritos, delinearam as características dos atos educacionais e os organizaram em grupos.

Saviani (2016) conceitua as concepções pedagógicas como as diferentes formas pelas quais a educação é compreendida, teorizada e praticada. Para Flach & Behrens (2010), o ato educativo pode ser visto como um paradigma educacional e um paradigma tem o poder de determinar comportamentos em todas as áreas do conhecimento.

Pacheco (2021) também classifica esses conceitos como paradigmas educacionais, os quais considera necessários por fornecerem um referencial para a organização da sociedade, especialmente para a comunidade científica. Mizukami (1986) discute as diferentes linhas pedagógicas ou tendências no ensino brasileiro como abordagens de ensino que fornecem diretrizes para a ação docente, ainda que cada professor elabore essas diretrizes de forma individual e intransferível.

Com as diferenças de nomenclatura explicitadas para classificar as características do ato educativo, será utilizado o termo 'Tendência Pedagógica', conforme mencionado no início deste tópico.

O presente referencial foi baseado no livro “*Democratização da escola pública: A pedagogia crítico-social dos conteúdos*”, escrito por Libâneo (1986), no livro “*Ensino: as abordagens do processo*”, escrito por Mizukami (1986) e no artigo “*As concepções pedagógicas na história da educação brasileira, texto elaborado no âmbito do projeto de pesquisa ‘O espaço acadêmico da pedagogia no Brasil’*”, escrito por Saviani (2005).

¹ Acesso em 19/03/2024 às 13:35.

Além dos trabalhos citados, outras obras foram utilizadas para complementar os pontos necessários, todas elas listadas nas referências.

Antes de apresentar o referencial, Libâneo (1986) ressalta que as tendências pedagógicas raramente aparecem em sua forma pura; elas não são mutuamente exclusivas e não conseguem captar toda a complexidade da prática escolar. Ele também destaca que essas limitações são inerentes a qualquer tentativa de classificação e que a categorização e descrição das tendências podem servir como instrumento de análise para que o professor avalie sua prática em sala de aula.

Libâneo (1986) subdivide o ato educativo em dois grandes blocos: a Pedagogia Liberal (tradicional, renovada progressivista, renovada não-diretiva e tecnicista) e a Pedagogia Progressista (libertadora, libertária e crítico-social dos conteúdos, também chamada de histórico-crítica).

2.2 PEDAGOGIA LIBERAL

A pedagogia liberal, em suas diversas formas, têm em comum a preservação da sociedade em que está inserida. Os problemas decorrentes dessa sociedade não são abordados no conjunto de conhecimentos a serem explorados, criando, assim, uma separação entre a situação real e aquela na qual o estudante está inserido. Essa separação possui um objetivo muitas vezes não claro para os responsáveis pela execução da educação, que, nas palavras de Libâneo, trata-se de:

[...] justificativa do sistema capitalista que, ao defender a predominância da liberdade e dos interesses individuais na sociedade, estabeleceu uma forma de organização social baseada na propriedade privada dos meios de produção, também denominada sociedade de classes. (Libâneo, 1986, p. 5-6)

Um agravante nessa abordagem liberal é que, além de excluir a realidade dos sujeitos de suas políticas, a educação se distancia da sociedade em que está inserida. Embora se diga neutra, ela promove os interesses da sociedade historicamente estabelecida e mantida por diversos instrumentos. Aranha (2006, p.15) comenta: “A educação não é, portanto, um fenômeno neutro, mas sofre os efeitos do jogo do poder, por estar de fato envolvida na política.”

Como um desses instrumentos, cabe à educação formal, realizada nos centros educacionais, gerar os condicionantes para que não seja possível promover mudanças significativas na realidade do aluno e, conseqüentemente, na realidade que o cerca. Seu papel

é favorecer os objetivos daqueles que a utilizam para propagar sua forma de pensar. Para Luckesi, a educação concebida dessa maneira seria:

[...], uma instância quase que exterior à sociedade, pois, de fora dela, contribui para o seu ordenamento e equilíbrio permanentes. A educação, nesse sentido, tem por significado e finalidade a adaptação do indivíduo à sociedade. Deve ‘reforçar os laços sociais, promover a coesão social e garantir a integração de todos os indivíduos no corpo social’. (LUCKESI, 1994, p. 38)

Para manter essa predominância, surgiram diversas tendências ao longo do tempo. No entanto, de modo geral, as pedagogias de cunho liberal podem ser divididas em dois campos distintos quanto ao direcionamento do ensino: um campo foca no **objeto do ensino**, e o outro, no **sujeito do ensino**. Esses campos foram denominados por Mizukami (1986) como **empiristas** (primado do objeto) e **nativismo, apriorismo ou inatismo** (primado do sujeito).

Quando o foco está no **objeto**, Saviani (2005) considera essas tendências pautadas na centralidade da instrução (formação intelectual). A escola era concebida como uma agência centrada no professor, cuja tarefa era transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade, de acordo com uma gradação lógica, cabendo aos alunos assimilar os conteúdos que lhes eram transmitidos.

Por outro lado, quando o foco está no **sujeito**, Saviani (2005) conceitua essas tendências como centradas no educando, concebendo a escola como um espaço aberto à iniciativa dos alunos, que, ao interagir entre si e com o professor, realizam sua própria aprendizagem, construindo seus conhecimentos. Assim, essas pedagogias configuram-se como uma teoria da educação que estabelece o primado da prática sobre a teoria.

Em relação a essas tendências liberais, pode-se destacar as seguintes subdivisões:

- **Tendência Liberal Tradicional** (foco no objeto)
- **Tendência Liberal Tecnicista** (foco no objeto)
- **Tendência Liberal Renovada Progressivista** (foco no sujeito)
- **Tendência Liberal Renovada Não-diretiva** (foco no sujeito)

2.2.1 Tendência Liberal Tradicional

A tendência liberal tradicional, uma das mais antigas, tem suas raízes na antiguidade clássica (gregos e romanos) e foi introduzida no Brasil com a educação jesuítica (Saviani, 2016). Sua ênfase recai sobre todos os campos do saber, privilegiando modelos de

especialistas, com uma visão pedagógica centrada no professor (Saviani, 2016). Nessa perspectiva, o adulto é visto como um ser humano "completo", enquanto o aluno é considerado "um adulto em miniatura" (Mizukami, 1968). O ensino tem como objetivo a realização pessoal, alcançada pelo próprio esforço (Libâneo, 1986). A abordagem concentra-se em aspectos externos ao sujeito, desconsiderando suas experiências de vida, e o aluno apenas executa o que lhe é transmitido (Mizukami, 1986).

De acordo com Libâneo (1986), a educação nessa tendência consiste na transmissão de conhecimento, partindo do pressuposto de que a capacidade de assimilação da criança é equivalente à do adulto. Mizukami (1986) destaca que o foco está nas situações de aula, onde o aluno é "instruído" e "ensinado" pelo professor, uma vez que a ideia de que a experiência imediata pode se transformar em conhecimento é considerada equivocada, sendo a mediação do professor indispensável no processo de ensino.

Um ponto relevante, segundo Mizukami (1986), é o isolamento da escola em relação à sociedade e a padronização das atividades, que ignoram as diferenças individuais. Isso resulta, como apresentado por Libâneo (1986), em uma aprendizagem repetitiva e mecânica, frequentemente recorrendo à coação.

Para Mizukami (1986), nessa tendência, a escola é vista como o local principal onde ocorre o ensino, com o objetivo de perpetuar a sociedade e a cultura, ao mesmo tempo em que busca tornar as pessoas mais eficientes, ampliando e aprofundando as áreas do conhecimento. Ainda segundo a autora, a função da escola consiste na preparação intelectual e moral dos alunos para que assumam suas posições sociais, com foco exclusivo na transmissão cultural, sem considerar seu caráter social.

Conforme Libâneo (1986), há apenas um caminho para alcançar o saber; aqueles que não conseguem superar suas dificuldades e acompanhar os mais capacitados devem buscar outras formas de ensino.

Segundo Mizukami (1986), a tendência tradicional considera o ser humano como uma tábula rasa, sendo-lhe transmitidas informações úteis, que são recepcionadas de maneira passiva até que possam ser repetidas para outros que ainda não as possuem. Ainda conforme a autora, esse conhecimento é externo ao indivíduo, que o absorve por meio da educação formal. Libâneo (1986) complementa afirmando que esse conhecimento é dissociado da realidade do aluno, consistindo em valores sociais acumulados e transmitidos como verdades, na forma de disciplinas, determinadas pela sociedade e pela legislação.

Mizukami (1986) acrescenta que o aluno não desempenha um papel significativo no processo de construção dos conteúdos, que lhe são entregues de maneira pronta para serem

memorizados. Esses conteúdos são compostos de ideias selecionadas e organizadas em disciplinas, sendo que, nesta tendência, algumas disciplinas são consideradas mais importantes que outras.

Mizukami (1986) caracteriza a relação entre professor e aluno como vertical, com o professor detendo todo o poder decisório. A autora também destaca que, nessa tendência, não há a ideia de grupos em que os alunos possam interagir entre si. Para Libâneo (1986), cabe ao professor transmitir o conteúdo de forma absoluta ao aluno, sendo sua função absorvê-lo. O autor ainda ressalta que a disciplina é imposta nos ambientes de ensino, para garantir a atenção e o silêncio.

Pacheco (2021) afirma que o professor deve assegurar a transmissão do conhecimento, independentemente do interesse ou da vontade do aluno. Esse, conforme Flach e Behrens (2008), é visto como um ouvinte passivo e receptivo. Na visão de Mizukami (1986), numa abordagem tradicional, o professor deve guiar os estudantes em direção aos objetivos estabelecidos pela escola e/ou pela sociedade, sendo esses externos tanto ao aluno quanto ao professor.

Para Mizukami (1986), as metodologias predominantemente visam à reprodução exata do que foi ensinado em sala de aula, pois a reprodução automática e sem variações é considerada um indicador eficiente de aprendizagem. Segundo Flach e Behrens (2008), as metodologias buscam apresentar o conteúdo de maneira pronta, por meio de aulas expositivas, cabendo ao aluno escutar, ler, decorar e repetir.

Mizukami (1986) explica que a sala de aula é vista como um auditório, onde, por meio de demonstrações e aulas expositivas, o professor apresenta o conteúdo pronto para que o aluno o absorva passivamente. Após a exposição, o assunto é considerado encerrado, independentemente de o aluno ter compreendido ou não, sendo prolongado apenas por meio de exercícios. Estes, conforme Libâneo (1986), são necessários para que os alunos possam responder a novas situações de forma semelhante às que foram apresentadas anteriormente. No que diz respeito às avaliações, Libâneo (1986) destaca que, além de possuírem um caráter punitivo e classificatório, elas ocorrem de duas formas: a curto prazo (exercícios, questionamentos e tarefas) e a longo prazo (provas e trabalhos de casa).

Para Libâneo (1986), essa tendência está presente de maneira marcante nas escolas contemporâneas. Saviani (2016) divide a tendência liberal tradicional em dois grandes grupos: o religioso, que mantém os ideais tradicionais sob uma perspectiva religiosa, seja na educação católica ou protestante; e o leigo, presente em escolas que defendem os ideais liberais sob uma perspectiva laica.

2.2.2 Tendência Liberal Renovada Progressivista

De acordo com Pacheco (2021), há diversas correntes dentro dessa tendência, mas todas compartilham o objetivo de superar o ensino liberal. Segundo Mizukami (1986), essa abordagem possui uma natureza predominantemente interacionista. Saviani (2016) observa que, nessa perspectiva, o foco foi deslocado do intelecto para a vivência, dos conteúdos para os métodos, da direção do professor para a iniciativa do aluno, e do lógico para o psicológico.

Embora haja um esforço para dissociar-se dos pressupostos das tendências liberais, Mizukami (1986) salienta que, apesar da preocupação com as relações sociais, essas ainda estão desvinculadas dos problemas contemporâneos, o que faz com que essa abordagem seja considerada uma tendência tradicional.

Libâneo (1986) destaca que essa tendência entende a educação como um processo interno, que parte das necessidades e interesses individuais. Segundo Mizukami (1986), busca-se assegurar a autonomia intelectual de cada aluno, garantida pelo desenvolvimento da personalidade e pela aquisição de ferramentas lógico-rationais. Dessa forma, não se trata de transmitir verdades, informações ou modelos prontos, mas sim de possibilitar que o aluno aprenda a conquistar essas verdades por si mesmo, mesmo que precise cumprir todos os pressupostos das atividades reais.

Mizukami (1986) define que o ensino deve ser pautado em situações-problema, com o objetivo de desenvolver a inteligência do aluno por meio de atividades que considerem o indivíduo em uma situação social. A aprendizagem só ocorre quando o aluno elabora seu conhecimento, em vez de simplesmente memorizar fórmulas, nomenclaturas ou definições. A autora também afirma que, nesse processo, são consideradas as formas como os indivíduos lidam com estímulos ambientais, organizam dados, sentem, resolvem problemas, adquirem conceitos e empregam símbolos necessários à aprendizagem.

Assim, o ponto central da pedagogia progressivista é o protagonismo do aluno, que é visto como um participante ativo no processo de aprendizagem, construindo conhecimento a partir de suas experiências, questionamentos e interações com o meio.

Nesta tendência, não existe um modelo ideal de sociedade. Os fatos sociais variam de grupo para grupo e se constituem com base no nível de estruturação lógica das pessoas, das regras, valores, normas e símbolos que compõem a infraestrutura social. Intervenções podem gerar desequilíbrios, e sua superação, um novo equilíbrio. O objetivo é alcançar os

mecanismos fundamentais para a democracia: deliberação coletiva, discussão e revisão de compromissos (Mizukami, 1986).

Segundo Mizukami (1986), na perspectiva progressivista, a escola deve centrar o ensino no aluno, oferecendo-lhe a oportunidade de aprender por si próprio. Isso implica que a motivação para aprender deve ser intrínseca ao aluno, e não imposta de fora. A escola deve promover o desenvolvimento dos estudantes em diversos aspectos, como o motor, verbal e mental, para que, no futuro, eles possam intervir no processo sociocultural.

Libâneo (1986) ressalta que a escola deve adequar as necessidades individuais ao contexto social, ajustando suas atividades para refletir a vida em sociedade. Mizukami (1986) acrescenta que é fundamental, para atingir esses objetivos, que haja cooperação entre os alunos, interesse nas atividades (espontaneidade) e uma sequência didática que vise apenas à criação de situações de aprendizagem (diretividade sequencial).

Mizukami (1986) considera essa abordagem de caráter interacionista, onde o conhecimento é o produto da interação entre o ser humano e o mundo. Nessa interação, o ser humano modifica o mundo ao seu redor e, ao fazê-lo, modifica a si mesmo. Saviani (2016) afirma que, na visão moderna, essa tendência, representada no Brasil, considera a natureza humana como mutável, em que o homem é completo desde o nascimento, mas inacabado até a morte. Mizukami (1986) apresenta essa abordagem no construtivismo interacionista de Piaget, no qual não há um ponto de partida absoluto, e a transição de um estado de desenvolvimento para outro gera novas estruturas, que são assimiladas a partir do estado anterior.

Desse modo, os conteúdos resultam dos interesses e necessidades dos alunos, sendo estabelecidos em função das suas vivências. Assim, aprende-se a "aprender a aprender", ou seja, o processo de aprendizagem é mais importante que o conhecimento em si (Libâneo, 1986). O conhecimento é visto como uma construção contínua e ativa, embora, de acordo com Mizukami (1986), esteja dissociado dos problemas contemporâneos.

Mizukami (1986) afirma que o professor deve conviver com seus alunos para auxiliar tanto a aprendizagem quanto o desenvolvimento deles. O professor deve também ajudar na construção do conhecimento, conhecendo profundamente sua disciplina para propor problemas que conduzam o aluno à aprendizagem da maneira mais independente possível. Ao aluno, segundo Mizukami (1986), cabe ser um sujeito ativo nas situações de aprendizagem. O aluno deve observar, analisar, comparar, levantar hipóteses, argumentar, entre outras atividades. Ele também deve ser tratado de acordo com seu desenvolvimento mental e social, que são particulares a cada indivíduo.

Com base na teoria piagetiana, Mizukami (1986) explica que a metodologia dessa tendência busca demonstrar que a apreensão da realidade parte do indivíduo, e que sua inteligência se constrói a partir de suas trocas com o meio. As ações do indivíduo são o centro de seu desenvolvimento, e, para atingir esse objetivo, o ambiente escolar precisa gerar os desequilíbrios necessários para estimular a motivação intrínseca do aluno. Cabe ao educador planejar situações de ensino que promovam esse desenvolvimento, adotando métodos coerentes com o nível de inteligência de cada aluno.

Segundo Libâneo (1986), essa metodologia propõe métodos que incentivam a aprendizagem ativa, adequados à natureza do aluno e às etapas de seu desenvolvimento mental. Libâneo (1986) define as etapas do método de ensino ativo da seguinte forma:

a) colocar o aluno numa situação de experiência que tenha um interesse por si mesma; b) o problema deve ser desafiante, como estímulo à reflexão; c) o aluno deve dispor de informações e instruções que lhe permitam pesquisar a descoberta de soluções; d) soluções provisórias devem ser incentivada e ordenadas, com a ajuda discreta do professor; e) deve-se garantir a oportunidade de colocar as soluções à prova, a fim de determinar sua utilidade para a vida. (Libâneo, 1986, p. 11-12)

Mizukami (1986) ressalta que, ao aplicar essa metodologia, é importante estar ciente de que cada aluno tem uma forma própria de resolver problemas e cabe a ele encontrar suas soluções.

Quanto à avaliação, Mizukami (1986) afirma que o processo avaliativo deve visar ao controle de aproveitamento com base em critérios variados, extraídos da própria teoria. A avaliação deve verificar se o aluno adquiriu noções, conservações, realizou operações e relações, considerando os esforços e êxitos. O professor deve levar em conta diversas soluções, sejam elas corretas, incorretas, incompletas ou distorcidas, pois o foco é a interpretação do aluno, que varia conforme seu estágio de desenvolvimento.

2.2.3 Tendência Liberal Renovada (ou não-diretiva)

Assim como ocorre com a Tendência Liberal Progressivista, essa tendência subdivide-se em diversas vertentes, sendo as mais conhecidas as de Neil e Rogers. Segundo Mizukami (1986), ambas apresentam grande enfoque nas relações interpessoais e no crescimento advindo dessas relações, além de enfatizarem a vida psicológica, a orientação

interna e uma visão autêntica de si. Para Libâneo (1986), essa tendência orienta-se pela busca da autorrealização e das relações interpessoais.

De acordo com Mizukami (1986), a educação é entendida como um processo amplo, centrado na pessoa, e não apenas em alguém inserido em uma situação escolar. Trata-se de um processo interno, que parte das necessidades e interesses individuais necessários à adaptação ao meio, sendo uma parte integrante da experiência humana. A autora destaca que o objetivo dessa tendência é criar condições que facilitem a autoaprendizagem, promovendo o desenvolvimento intelectual e emocional em busca da autonomia.

Nas palavras de Mizukami (1986), o modelo de ensino dessa abordagem é centrado no uso de técnicas não diretivas, possibilitando que o indivíduo se estruture e aja em busca de suas próprias experiências. Além disso, essa abordagem baseia-se na confiança e no respeito pelo aluno.

Segundo Libâneo (1986), a educação é um processo centrado no aluno, cujo objetivo é formar sua personalidade por meio de experiências significativas, desenvolvendo características inerentes à sua natureza. Para o autor, trata-se de um ato interno de autorrealização, em que aprender implica modificar suas percepções.

Para Libâneo (1986), nessa tendência, a escola visa ao desenvolvimento das aptidões individuais, proporcionando um ambiente favorável para promover mudanças no indivíduo. A ênfase recai sobre a formação de atitudes, enquanto questões pedagógicas e sociais assumem um papel secundário. Segundo Mizukami (1986), a escola deve respeitar o educando tal como ele é, oferecendo condições para seu desenvolvimento no processo de "vir-a-ser", com foco na autonomia do aluno.

Como mencionado anteriormente, as principais correntes dessa tendência são as de Neil e Rogers. Segundo Mizukami (1986), a perspectiva de Neil não busca a adequação dos alunos a uma ordem vigente ou a uma sociedade idealizada. Já na visão de Rogers:

[...], Rogers coloca que a única autoridade necessária aos indivíduos é a de estabelecer qualidade de relacionamento interpessoal. Os indivíduos que são submetidos às condições desse tipo de relacionamento tornam-se mais auto-responsáveis, e apresentam progressos em direção a auto-realização, tornando-se igualmente mais flexíveis e adaptáveis, criativamente. (Mizukami, 1986, p. 42)

Segundo Mizukami (1986), essa abordagem considera os indivíduos como projetos inacabados que podem se atualizar, crescer e desenvolver-se em busca da autorrealização e do pleno uso de suas potencialidades. Assim, o mundo é um projeto do homem, e este, ao configurá-lo, desempenha um papel fundamental no desenvolvimento do potencial humano,

sendo que cada indivíduo percebe o mundo de forma diferente. Essa interpretação, por sua vez, pode não corresponder à realidade objetiva.

Nesse contexto, essa proposta educacional crítica a simples transmissão de conteúdos, mas não elimina informações. Ao contrário, facilita os meios para que o aluno busque ativamente essas informações. Os conteúdos são significativos e mutáveis, podendo ser criticados, aperfeiçoados ou substituídos.

Ainda segundo Mizukami (1986), o conhecimento é inerente à atividade humana, cabendo ao sujeito o papel central em sua elaboração e criação. Dessa forma, os conteúdos externos assumem importância secundária, privilegiando-se a interação entre as pessoas envolvidas no processo de ensino-aprendizagem.

Para Libâneo (1994), o professor atua como facilitador e estimulador das aprendizagens, valorizando a atividade espontânea do aluno e sua interação com o ambiente. O professor é responsável por criar situações que motivem o aluno a aprender, desenvolvendo suas potencialidades e assumindo a condução de sua própria aprendizagem. Além disso, Mizukami (1986) ressalta que o professor deve ser autêntico, congruente e empático, estabelecendo relações singulares com seus alunos, ele é o único considerado capaz de usar eficientemente os seus propósitos e os da sociedade na educação dos outros.

O aluno, segundo Libâneo (1994), é visto como sujeito principal do processo educativo, sendo estimulado a participar ativamente na construção de seu conhecimento, pois ele aprende mais pela descoberta e pela experiência do que pela transmissão direta do saber. Mizukami (1986) complementa que o aluno deve ser compreendido como um ser que se autodesenvolve e assume responsabilidade por seus próprios objetivos de aprendizagem, que devem ser significativos para ele.

Segundo Mizukami (1986), por considerar o indivíduo capaz de se autodirigir, a ênfase dessa abordagem é na relação pedagógica, buscando um ambiente que promova liberdade para aprender. Assim, as estratégias pedagógicas tornam-se secundárias, sem a priorização de técnicas ou métodos específicos para facilitar a aprendizagem.

Conforme Libâneo (1986), os métodos tradicionais são dispensados e prevalece o esforço do professor em desenvolver métodos próprios para facilitar a aprendizagem. O trabalho escolar foca-se no aprimoramento do relacionamento interpessoal, como condição para o crescimento pessoal.

Em relação à avaliação, Mizukami (1986) afirma que, como apenas o próprio indivíduo pode reconhecer sua experiência, essa só pode ser julgada com base em critérios internos. Dessa forma, o aluno assume a responsabilidade pela avaliação de sua própria

aprendizagem, verificando se seus objetivos estão sendo atingidos. Para Libâneo (1986), a avaliação escolar perde seu sentido tradicional, sendo substituída por métodos de autoavaliação.

Segundo Libâneo (1986), um exemplo prático dessa tendência são as escolas inspiradas no modelo de Summerhill, de A. Neill. Ela ainda está em funcionamento no Reino Unido. No Brasil, um exemplo que apresenta características semelhantes é a Escola Lumiar, localizada em São Paulo.

2.2.4 Tendência Liberal Tecnicista

Mizukami (1986) aborda essa tendência como uma abordagem comportamentalista, uma vez que se foca na modelagem do comportamento humano para atender a padrões preestabelecidos. Segundo a autora, esses modelos são desenvolvidos a partir da análise dos processos pelos quais o comportamento humano é modelado e reforçado. Além disso, implicam o uso de recompensas e controle, bem como o planejamento cuidadoso das contingências da aprendizagem, das sequências de atividades e da modelagem do comportamento humano, com base na manipulação de reforços, desconsiderando os elementos não observáveis ou subjacentes a esse comportamento.

Saviani (2005) entende que, na pedagogia tecnicista, o elemento principal passou a ser a organização racional dos meios, relegando o professor e o aluno a uma posição secundária. Essa organização racional visa garantir a eficiência, compensando e corrigindo as deficiências do professor e maximizando os efeitos de sua intervenção.

Libâneo (1986) apresenta a educação, na tendência tecnicista, como subordinada à sociedade, tendo como função a preparação de "recursos humanos" (mão de obra para a indústria). Segundo Saviani (2005), a educação se baseia em justificativas teóricas derivadas do behaviorismo, sendo planejada de modo a dotá-la de uma organização racional, capaz de minimizar as interferências subjetivas que comprometeriam sua eficiência.

Nesse contexto, Mizukami (1986) destaca que o behaviorismo visa aumentar as contingências de reforço e sua frequência, utilizando sistemas organizados e pragmáticos que se valem de reforços secundários associados aos naturais, com o objetivo de alcançar produtos preestabelecidos.

Para Mizukami (1986), a educação tem como finalidade básica promover mudanças desejáveis e relativamente permanentes nos indivíduos, que implicam tanto a aquisição de novos comportamentos quanto a modificação dos já existentes. Nessa abordagem, a

aprendizagem é garantida pela programação, com o ensino consistindo no arranjo e planejamento das contingências de reforço. Segundo Libâneo (1986), aprender é modificar o desempenho, e o bom ensino depende da organização eficiente das condições estimuladoras.

Segundo Mizukami (1986), na abordagem tecnicista, a cultura é vista como um espaço experimental para o estudo do comportamento. A escola é representada como um veículo de transmissão cultural, responsável por transmitir conhecimentos, comportamentos éticos, práticas sociais e habilidades consideradas essenciais para o controle e manipulação do mundo (cultural, social, etc.), com base em critérios decididos fora do ambiente de ensino-aprendizagem.

Luckesi (1994) complementa que a escola, nessa perspectiva, é responsável pela reprodução da mão de obra tanto quantitativamente quanto qualitativamente, sendo um dos principais instrumentos de reprodução da força de trabalho que a sociedade capitalista necessita. Segundo Libâneo (1986), a escola, assim, atua como modeladora do comportamento humano e agente de aperfeiçoamento da ordem social vigente, articulando-se com o sistema produtivo e com o objetivo imediato de formar indivíduos "competentes".

Em suas considerações sobre a visão de mundo na abordagem comportamentalista, Mizukami (1986) baseia-se nos estudos de Skinner, argumentando que a realidade é um fenômeno objetivo: o mundo já está construído, e o homem é produto do meio. A autora complementa essa ideia ao afirmar que o meio pode ser manipulado e, conseqüentemente, o comportamento humano pode ser alterado ao se modificarem as condições que o determinam, ou seja, ajustando os elementos do ambiente.

Libâneo (1986) reforça que, no tecnicismo, acredita-se que a realidade contém suas próprias leis, e cabe aos homens descobri-las e aplicá-las. O essencial não é o conteúdo em si, mas as técnicas de descoberta e aplicação. Dessa forma, os conteúdos, segundo Libâneo (1986), decorrem de uma ciência objetiva e são planejados por especialistas em uma sequência lógica e psicológica, baseados em experiências planejadas.

Libâneo (1986) descreve que, na abordagem tecnicista, as relações professor-aluno são estruturadas e objetivas, com papéis bem definidos. O professor administra as condições de transmissão do conhecimento de forma eficiente, e o aluno recebe, aprende e fixa as informações. A comunicação entre professor e aluno tem um caráter técnico, voltado para garantir a eficácia da transmissão do conhecimento, sem espaço para debates ou questionamentos.

Mizukami (1986) complementa que, nesse contexto, cabe ao professor planejar e desenvolver o sistema de ensino-aprendizagem de forma a maximizar o desempenho do aluno, levando em conta fatores como economia de tempo, esforço e custos. O aluno, por sua vez, tem um papel passivo, respondendo ao que lhe é esperado. Ele é uma peça numa máquina planejada e controlada, realizando a função que se espera seja realizada de maneira eficiente.

Mizukami (1986) explica que, metodologicamente, o tecnicismo dá grande ênfase à programação. A metodologia envolve a definição de objetivos de aprendizagem e o planejamento de passos para alcançá-los. O comportamento humano é modelado e reforçado por meio da manipulação de contingências, desprezando elementos não observáveis ou subjacentes.

A avaliação, segundo Mizukami (1986), é contínua e visa verificar se o aluno atingiu os objetivos propostos. O processo de avaliação ocorre no início, durante e ao final do ensino. A pré-testagem é usada para identificar os comportamentos prévios do aluno, e as avaliações intermediárias servem para ajustar as estratégias pedagógicas. Ao final, verifica-se se os comportamentos desejados foram adquiridos.

Libâneo (1986) menciona que o Programa Brasileiro-Americano de Auxílio ao Ensino Elementar (PABAAE) constitui uma manifestação dessa tendência tecnicista. Além disso, as leis nº 5.540/68 e nº 5.692/71, que reorganizaram o ensino superior e o ensino de 1º e 2º graus no Brasil, marcaram a implementação desse modelo no sistema educacional.

2.3 PEDAGOGIA PROGRESSISTA

Ao citar Snyders, Libâneo (1986) considera como progressistas as tendências que, a partir de uma análise crítica das realidades sociais, sustentam implicitamente as finalidades sociopolíticas da educação.

Para Mizukami (1986), nessa tendência não há uma pré-formação, seja ela endógena (inata) ou exógena (empirista), mas sim um desenvolvimento contínuo de elaborações sucessivas que implicam a interação de ambas as posições. Existe uma relação dinâmica entre a bagagem genética do indivíduo e sua adaptação ao meio em que se desenvolve. Do ponto de vista interacionista (interação sujeito-objeto), o conhecimento é considerado uma construção contínua. Além desses fatores, as tendências com viés progressista possuem, segundo Luckesi (1994), a capacidade de:

[...] compreender a educação como mediação de um projeto social. Ou seja, por si, ela nem redime nem reproduz a sociedade, mas serve de meio, ao lado de outros meios, para realizar um projeto de sociedade; projeto que pode ser conservador ou transformador. No caso, essa tendência não coloca a educação a serviço da conservação. Pretende demonstrar que é possível compreender a educação dentro da sociedade, com os seus determinantes e condicionantes, mas com a possibilidade de trabalhar pela sua democratização. (LUCKESI, 1994, p.48)

Vale ressaltar que “na abordagem sócio-cultural, no entanto, o aspecto técnico da educação não é descartado. É considerado relacionado a todo um processo do qual não pode ser focado como independente, tampouco ser priorizado.” (Mizukami, 1986, p.102)

Para Libâneo (1986), a pedagogia progressista tem-se manifestado em três principais tendências: a Libertadora, a Libertária e a Crítico-Social dos Conteúdos.

2.3.1 Tendência Progressista Libertadora

Mizukami (1986) considera a Tendência Libertadora como uma abordagem interacionista, que enfatiza o sujeito como elaborador e criador do conhecimento, destacando aspectos sociopolíticos e culturais. Essa tendência promove um trabalho que possibilita a real participação do povo como sujeito de um processo cultural. Segundo Flach e Behrens (2008), essa tendência busca a formação do homem concreto, cidadão do seu país e do mundo, capaz de transformar sua própria realidade.

Libâneo (1986) afirma que, na visão libertadora, aprender é um ato de conhecimento da realidade concreta, ou seja, da situação real vivida pelo educando, e só faz sentido quando resulta de uma aproximação crítica dessa realidade. Essa aproximação é motivada pela codificação de uma situação-problema, que é distanciada para ser analisada criticamente.

De acordo com Mizukami (1986), para que a ação educativa seja válida, ela deve ser precedida por uma reflexão sobre o homem e uma análise do meio de vida desse homem concreto, a quem se deseja auxiliar em seu processo de educação. Nessa tendência sociocultural, o homem é o sujeito da educação, que assume um caráter amplo e não se restringe às situações formais de ensino-aprendizagem.

Mizukami (1986) entende a cultura como a aquisição sistemática da experiência humana, sendo essa aquisição crítica e criadora, e não simplesmente o armazenamento de informações desconexas que não foram integradas ao indivíduo. Assim, o homem cria cultura à medida que, ao se integrar às condições de seu contexto de vida, reflete sobre ele e responde aos desafios que encontra.

O homem alienado não se relaciona com a realidade objetiva, como um verdadeiro sujeito pensante: o pensamento é dissociado da ação. O homem alienado é atraído pelo estilo de vida da sociedade dominante e não se compromete com seu mundo real. (Mizukami, 1986, p. 90)

A autora propõe que, nos moldes de Paulo Freire, a educação assume um caráter amplo, que não se limita à escola ou ao processo de educação formal. Nesse contexto, a escola deve ser vista como um local de conhecimento mútuo entre professores e alunos, dentro do processo de conscientização. Mizukami (1986) conclui que:

[...] para Paulo Freire é uma instituição que existe num contexto histórico de uma determinada sociedade. Para que seja compreendida é necessário que se entenda como o poder que se constitui na sociedade e a serviço de quem está atuando. (Mizukami, 1986, p. 96)

Mizukami (1986) compreende que o homem se torna sujeito ao refletir sobre seu ambiente concreto: quanto mais ele reflete sobre a realidade e sua própria situação, mais consciente e comprometido se torna com a intervenção para mudá-la. Para que a educação seja válida, deve-se considerar tanto a vocação do homem de ser sujeito quanto o contexto em que ele vive. Como sujeito de sua própria educação, toda ação educativa deve promover o desenvolvimento do indivíduo, e não ser um instrumento de ajuste à sociedade.

Libâneo (1986) afirma que, nesta tendência, os conteúdos tradicionais são recusados, pois “cada pessoa, cada grupo envolvido na ação pedagógica dispõe em si próprios, ainda que de forma rudimentar, dos conteúdos necessários dos quais se parte” (Libâneo, 1986, p. 22). Para o autor, os conteúdos são extraídos dos "temas geradores", que surgem da problematização das práticas de vida dos educandos.

Mizukami (1986) argumenta que a elaboração e desenvolvimento desses conteúdos estão relacionados ao processo de conscientização. Para a autora, o homem se constrói à medida que se integra ao seu contexto, reflete sobre ele e se compromete com a tomada de consciência de sua historicidade. Esse processo visa superar a dicotomia entre sujeito e objeto, em uma trajetória sempre inacabada, contínua e progressiva, que busca uma aproximação crítica da realidade.

Além disso, Mizukami (1986) destaca que o homem é constantemente desafiado pela realidade e deve responder a esses desafios de maneira original. A autora afirma que não há receitas ou modelos de respostas, mas múltiplas respostas possíveis, sendo possível encontrar diferentes soluções para um mesmo desafio. A resposta dada pelo homem não apenas modifica a realidade em que ele está inserido, mas também a si mesmo, de forma contínua e sempre renovada.

Mizukami (1986) compreende que, na efetivação do processo educativo, que por sua vez é um processo de conscientização, há uma preocupação com cada aluno individualmente. O ser humano assume a posição de sujeito de sua própria educação, e, para que isso ocorra, ele deve estar conscientizado de si e do processo educativo em que está inserido. Segundo Libâneo (1986), esse processo deve ser mediado pelo diálogo, considerado o método básico, e se dá em uma relação horizontal, na qual educador e educandos se posicionam como sujeitos do ato de conhecimento.

Mizukami (1986) ressalta que, em uma visão libertadora da educação, o ensino-aprendizagem se pauta em uma perspectiva dialógica, em que o educador é sempre um sujeito cognoscente, tanto ao se preparar quanto ao se encontrar dialogicamente com os educandos. Estes, desde o início, devem assumir o papel de sujeitos criadores, para que, por meio da problematização, possam realizar um constante ato de desvelamento da realidade.

Assim, por meio de um esforço permanente, os indivíduos vão percebendo criticamente como estão inseridos no mundo. Dessa forma, desenvolvem a consciência crítica e a liberdade como meio de superar as contradições da educação bancária, conferindo ao ensino e à aprendizagem um significado amplo, sem se restringir às situações formais de instrução.

Mizukami (1986) entende que a metodologia nessa tendência procura transformar o que consiste em uma maneira de viver no contexto real em um objeto de análise no contexto teórico, sem contradizer a dialogicidade da educação libertadora. Sendo dialógica e conscientizadora, essa metodologia não apenas permite a apreensão dos temas geradores, mas também a conscientização sobre eles. À medida que os indivíduos participam ativamente da exploração de suas temáticas, sua consciência crítica da realidade se aprofunda.

Libâneo (1986) sintetiza os passos da aprendizagem na tendência libertadora em três etapas: codificação, decodificação e problematização da situação. Esses passos permitem aos educandos um esforço de compreensão do "vivido" até alcançarem um nível mais crítico de conhecimento de sua realidade, sempre por meio da troca de experiências em torno da prática social. Essa experiência é promovida com o auxílio de grupos de discussão, nos quais o professor deve se colocar no mesmo nível dos alunos.

Para Mizukami (1986), na tendência libertadora, o processo formal de notas, exames e outros mecanismos tradicionais de avaliação perde o sentido. A verdadeira avaliação consiste na autoavaliação e/ou avaliação mútua e permanente da prática educativa por parte de professores e alunos. Por meio desse processo, tanto alunos quanto professores identificam suas dificuldades e progressos. Assim, a avaliação passa a ter um caráter formativo.

Segundo Libâneo (1986), a pedagogia libertadora, inspirada por Paulo Freire, influenciou significativamente movimentos populares e sindicatos, além de se associar amplamente às experiências de educação popular no Brasil. Embora originalmente direcionadas à educação de adultos e à educação popular, suas ideias têm sido adaptadas por muitos professores em diferentes níveis de ensino formal. Freire, ao longo de sua trajetória, aplicou pessoalmente seus conceitos em diversos países, como Chile e alguns países do continente africano.

2.3.2 Tendência Progressista Libertária

Kassick (2008) afirma que, antes de estudar os pressupostos da educação libertária, é necessário entender seu papel no contexto de oposição anarquista à estrutura social do início do século passado. Nesse sentido, a educação libertária caminhava junto a outras formas de ativismo, como jornais, centros de estudos sociais, militância, panfletagem e greves. Todas essas atividades visavam, em essência, à transformação da sociedade opressora e exploradora na qual viviam os operários.

Oliveira (2011) conceitua a tendência pedagógica progressista libertária como possuindo um sentido e significado sociopolítico, com um pensamento contestador das estruturas de poder. A ênfase na autogestão e na autonomia humana ultrapassa os limites pedagógicos.

Segundo Saviani (2005), a educação no ideário libertário ocupa uma posição central, manifestando-se em um duplo e concomitante movimento: a crítica à educação burguesa e a formulação de uma concepção pedagógica própria. Essa concepção se materializa na criação de escolas autônomas e autogeridas, que, no aspecto propositivo, estudam autores libertários, extraíndo deles conceitos como "educação integral" e "ensino racionalista". No aspecto crítico, denuncia o uso da escola como instrumento de sujeição dos trabalhadores por parte do Estado, da Igreja e dos partidos.

A tendência libertária denunciava a escola oficial como reprodutora dos interesses da Igreja e do Estado, enquanto promovia uma renovação dos métodos e valores. Nesse contexto, a pedagogia libertária desempenhava um papel fundamental ao contribuir para a conscientização e emancipação da classe trabalhadora (Pascal, 2006).

Os libertários consideravam que a educação e a profissionalização estruturavam melhor as formas de luta e resistência dos trabalhadores, ressaltando sua importância para a revolução social (Pascal, 2006). A educação, portanto, contribuiria efetivamente para a

transformação social, formando indivíduos críticos que não se deixariam expropriar (Oliveira, 2011).

Calvassara (2012) conceitua a educação a partir de várias dimensões: formal e não formal, ambas igualmente importantes. A diversidade do projeto educacional anarquista merece destaque, pois abrangia simultaneamente aspectos culturais, educativos e literários.

Os libertários defendem a assimilação crítica das contribuições de companheiros estrangeiros, discutindo amplamente, dentro do movimento de organização dos trabalhadores, a validade dessas ideias (Kassick, 2008). A teoria e a prática se interpenetram, modificando-se no contato com a própria experiência revolucionária (Kassick, 2008).

A transformação da sociedade e o propósito da revolução social alimentavam a educação libertária (Pascal 2006), sua construção apoiava-se em grande parte nas idéias de uma educação nova, feita em outras bases e valores, tais como o respeito à liberdade, à individualidade e sobretudo à criança (Pascal 2006). “Existe um nítido e autêntico anseio por transformação social, política e educacional.” (Oliveira, 2011, p. 100)

Para Kassick (2008), as ideias libertárias, introduzidas no movimento sindicalista brasileiro pelos trabalhadores anarquistas imigrantes, representaram a frente de luta mais significativa nas duas primeiras décadas do século XX contra a exploração dos operários brasileiros. Segundo o autor, essa luta constante baseava-se na crença de que uma sociedade justa só seria possível se as novas gerações compreendessem as causas do desequilíbrio social, o que não ocorreria caso a educação continuasse a ser oferecida de forma desigual às diferentes classes sociais.

Saviani (2006) caracteriza as escolas libertárias como autônomas e autogeridas. Pascal (2006) observa que, em um período em que a educação era baseada em preconceitos, estereótipos e dogmas, surgiram as escolas anarquistas, pautadas no respeito à liberdade. Essas escolas possuíam salas de aula mistas, abertas a todas as classes sociais, com ensino racional e integral. Entre suas características, Libâneo (1986) destaca o papel transformador da escola libertária, tanto no âmbito pedagógico quanto no político, com ênfase na autogestão.

Kassick (2008) afirma que as escolas buscavam oferecer às crianças uma base de conhecimento ampla, permitindo-lhes, no futuro, fazer uma escolha profissional consciente, fundamentada nas ciências, para escapar do dogmatismo religioso da época. Além do ensino regular para crianças, essas escolas também ofereciam educação profissional para adultos.

Oliveira (2011) afirma que a tendência libertária entende o indivíduo como um produto social e busca reiterar sua autonomia, possibilitando a autogestão e a resistência contra a burocracia e outras formas de dominação, apresentando um caráter político.

Segundo Libâneo (1986), os conteúdos propriamente ditos emergem das necessidades e interesses manifestados pelo grupo. Esse conhecimento é baseado no estudo de autores ligados ao movimento libertário (Saviani, 2016).

Calvassara (2012) defende que, nessa tendência, o professor questiona as grandes verdades apresentadas na escola oficial, sem preocupações de qualquer natureza "e sem olhar às consequências". Além disso, os alunos deveriam aprender por meio da experiência, criando sua própria educação, em vez de tê-la imposta. Por essa razão, a escola racional não deveria esconder nenhuma verdade demonstrada pela experiência. Os racionalistas propunham pesquisar métodos educativos adequados à sua proposta de educação.

Calvassara (2012) sintetiza a perspectiva metodológica da educação libertária em três princípios: 1) libertar a criança do envenenamento moral progressivo transmitido pela educação religiosa ou governamental; 2) desenvolver o caráter junto à inteligência, apoiando-se na solidariedade como valor moral; 3) permitir que o professor trabalhe com autonomia e dinamismo, sem esconder verdades científicas ou falsificar a história.

A metodologia dessas escolas enfatizava a coeducação dos sexos, a convivência entre diferentes classes sociais, a formação moral e o ensino não dogmático, baseado nas ciências naturais. Contudo, essa ênfase também gerou críticas devido ao caráter acentuado do positivismo (Pascal, 2006).

Segundo Libâneo (1986), o critério de relevância do saber sistematizado é seu uso prático, tornando desnecessária qualquer tentativa de avaliação formal da aprendizagem, ao menos em termos de conteúdo.

A pedagogia libertária abrange quase todas as tendências anti-autoritárias. Entre os estrangeiros devemos citar Vasquez e Oury entre os mais recentes, Ferrer y Guardia entre os mais antigos. Particularmente significativo é o trabalho de C. Freinet. Entre os estudiosos e divulgadores da tendência libertária pode-se citar Mauricio Tragtemberg, apesar da tônica de seus trabalhos não ser propriamente pedagógica, mas de crítica das instituições em favor de um projeto autogestionário. Em termos propriamente pedagógicos, inclusive com propostas efetivas de ação escolar, citamos Miguel Gonzales Arroyo. (Libâneo, 1986, p. 28-29)

Pascal (2006) destaca que, no Brasil, as escolas libertárias não apenas contestavam a pedagogia tradicional, mas também representavam uma das poucas opções educacionais para a classe trabalhadora, devido à omissão do Estado.

2.3.3 Tendência Progressista Crítico-social dos Conteúdos

Saviani (2016) considera a tendência histórico-crítica, também conhecida como a crítica social dos conteúdos, como uma concepção dialética, fundamentada no materialismo histórico. Em relação às suas bases psicológicas, essa tendência possui fortes afinidades com a psicologia histórico-cultural, desenvolvida pela "Escola de Vigotski". Em termos mais simples, isso significa que a educação é entendida como uma mediação dentro da prática social global. Dessa forma, a prática social constitui tanto o ponto de partida quanto o ponto de chegada da prática educativa (Saviani, 2016).

Segundo Libâneo (1994), ensinar e aprender formam uma unidade, embora cada um desses processos tenha sua especificidade. Do ponto de vista didático, o ensino consiste na mediação entre objetivos, conteúdos e métodos, garantindo o encontro formativo entre os alunos e as matérias escolares, fator decisivo para a aprendizagem. O ensino tem como tarefa proporcionar aos alunos o desenvolvimento de suas capacidades e habilidades intelectuais, por meio da transmissão e assimilação ativa dos conteúdos escolares, articulando, no mesmo processo, a aquisição de noções sistematizadas e as qualidades individuais dos alunos, permitindo-lhes a autoatividade e a busca independente e criativa do conhecimento.

Assim, o objeto da educação, segundo Saviani (2011), refere-se, por um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos para que se tornem humanos e, por outro lado, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo.

Libâneo (1986) define que, dentro da visão da pedagogia dos conteúdos, aprender consiste em desenvolver a capacidade de processar informações e lidar com os estímulos do ambiente, organizando os dados disponíveis da experiência. Nesse sentido, admite-se o princípio da aprendizagem significativa, que pressupõe, como passo inicial, verificar o que o aluno já sabe.

Para Saviani (2011), a escola ocupa uma posição privilegiada, capaz de identificar a dimensão pedagógica presente na prática social global. O autor destaca que a escola é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado, o que significa que se

refere ao conhecimento elaborado, não ao espontâneo; ao saber sistematizado, não fragmentado; e à cultura erudita, não à cultura popular.

Libâneo (1994) afirma que a Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos assume os interesses majoritários da sociedade, atribuindo à instrução e ao ensino a função de proporcionar aos alunos o domínio dos conteúdos científicos, dos métodos de estudo e das habilidades de raciocínio científico. Isso permite que os alunos formem uma consciência crítica em relação às realidades sociais e se tornem agentes ativos na transformação da sociedade e de si mesmos. Essa abordagem representa uma síntese superadora, que considera os interesses sociais em jogo no contexto das relações sociais vigentes (Libâneo, 1994).

Assim, segundo Libâneo (1986), a função primordial da escola é a difusão de conteúdos, mas não conteúdos abstratos; devem ser vivos, concretos e indissociáveis das realidades sociais. Valorizar a escola como um instrumento de apropriação do saber é o melhor serviço prestado aos interesses populares, pois a própria escola pode contribuir para eliminar a seletividade social e torná-la democrática. Sendo parte do todo social, agir dentro da escola é também agir rumo à transformação da sociedade. No entanto, segundo Libâneo (1994), não basta incluir a problemática social cotidiana como conteúdo escolar; é necessário que os alunos dominem os conhecimentos, habilidades e capacidades mentais para interpretar e reelaborar suas experiências de vida conforme os interesses de classe.

Saviani (2011) explica que, nessa tendência, busca-se compreender e explicar como são produzidas as relações sociais e suas condições de existência, incluindo a inserção da educação nesse processo. A educação, sendo uma mediação na prática social global, deve possibilitar que as novas gerações incorporem os elementos herdados de forma que se tornem agentes ativos no processo de desenvolvimento e transformação das relações sociais.

Para alcançar esse objetivo, Libâneo (1986) afirma que o conhecimento é transmitido por meio de conteúdos culturais universais, que se constituíram como domínios de saber relativamente autônomos, incorporados pela humanidade e permanentemente reavaliados frente às realidades sociais. O autor destaca que o acesso aos conteúdos deve estar ligado à experiência concreta do aluno e, ao mesmo tempo, fornecer elementos de análise crítica que ajudem o aluno a ultrapassar estereótipos e pressões da ideologia dominante. Dessa forma, os conteúdos não devem ser apenas ensinados; precisam ser vinculados à sua significação humana e social.

Libâneo (1986) argumenta que, na relação professor-aluno, ambos desempenham papéis específicos, e que é por meio da colaboração que as trocas necessárias para o alcance do conhecimento acontecem. Essas trocas resultam da interação entre o meio (natural, social,

cultural) e o sujeito. No entanto, destaca-se a participação do aluno no processo, especialmente em torno da análise dos conteúdos, excluindo a não-diretividade como forma de orientação escolar, já que o diálogo entre adulto e aluno é desigual. Nesta concepção, "*Professor e alunos são tomados como agentes sociais*" (Saviani, 1980, p. 60).

Para Libâneo (1986), o papel do professor é insubstituível, pois ele tem mais experiência sobre as realidades sociais, possui formação para ensinar e detém conhecimentos que deve analisar em confronto com as realidades sociais. O professor não deve apenas atender às necessidades imediatas dos alunos, mas também despertar novas necessidades, estimular o esforço de estudo, e propor conteúdos compatíveis com a experiência dos alunos. Esse esforço exige um envolvimento com o estilo de vida dos alunos, sendo sensível aos contrastes culturais entre professor e aluno.

Por sua vez, o papel do aluno é igualmente importante, já que sua experiência imediata, inserida em um contexto cultural, contribui na busca da verdade ao confrontar essa experiência com os conteúdos e modelos apresentados pelo professor (Libâneo, 1986).

Libâneo (1986) considera que os métodos de ensino devem se subordinar aos conteúdos. Se o objetivo é privilegiar a aquisição de saberes vinculados às realidades sociais, os métodos devem favorecer a correspondência dos conteúdos com os interesses dos alunos, permitindo que eles reconheçam, nesses conteúdos, ferramentas para a compreensão da realidade (prática social).

Além disso, o autor defende que o trabalho escolar precisa ser avaliado, não como um julgamento definitivo por parte do professor, mas como uma comprovação para o aluno de seu progresso em direção a noções mais sistematizadas.

A metodologia proposta por essa tendência pode ser exemplificada pelo modelo de Saviani, que apresenta seu método em cinco passos: prática social; problematização; instrumentalização; catarse; e prática social. Esses passos estão inter-relacionados e orientam o processo educativo de forma dialética.

[...], decorre um método pedagógico que parte da prática social onde professor e aluno se encontram igualmente inseridos ocupando, porém, posições distintas, condição para que travem uma relação fecunda na compreensão e encaminhamento da solução dos problemas postos pela prática social, cabendo aos momentos intermediários do método identificar as questões suscitadas pela prática social (problematização), dispor os instrumentos teóricos e práticos para a sua compreensão e solução (instrumentação) e viabilizar sua incorporação como elementos integrantes da própria vida dos alunos (catarse). (Saviani, 2016, p. 36-37)

Ora, através do processo acima indicado, a compreensão da prática social passa por uma alteração qualitativa. Conseqüentemente, a prática social referida no ponto de partida (primeiro passo) e no ponto de chegada (quinto

passo) é e não é a mesma. É a mesma, uma vez que é ela própria que constitui ao mesmo tempo o suporte e o contexto, o pressuposto e o alvo, o fundamento e a finalidade da prática pedagógica. E não é a mesma, se considerarmos que o modo de nos situarmos em seu interior se alterou qualitativamente pela mediação da ação pedagógica; e já que somos, enquanto agentes sociais, elementos objetivamente constitutivos da prática social, é lícito concluir que a própria prática se alterou qualitativamente. É preciso, no entanto, ressaltar que a alteração objetiva da prática só pode se dar a partir da nossa condição de agentes sociais ativos, reais. A educação, portanto, não transforma de modo direto e imediato e sim de modo indireto e mediato, isto é, agindo sobre os sujeitos da prática. (Saviani, 1980, p. 61)

Segundo Libâneo (1986), os principais representantes da pedagogia histórico-crítica incluem, de forma pioneira, Makarenko; entre os autores contemporâneos, destacam-se B. Charlot, Suchodolski, Manacorda e G. Skyders. No contexto brasileiro, o destaque é Dermeval Saviani. Além desses teóricos, também representam as propostas dessa pedagogia inúmeros professores da rede pública de ensino, que, de maneira competente, desenvolvem uma pedagogia de conteúdos articulada com métodos que garantem a participação dos alunos. Esses educadores, muitas vezes sem se darem conta, contribuem para a democratização efetiva do ensino para as camadas populares.

3 METODOLOGIA

Para se chegar às respostas do problema, é fundamental entender o objeto de estudo e dispor de ferramentas que auxiliem no alcance do objetivo proposto. Para esse fim, foi escolhida uma metodologia que combina a análise qualitativa com a sistematização quantitativa dos dados. Buscou-se ter variáveis operacionalmente definidas, para assim obter uma medição objetiva e facilitar quantificação dos resultados (GODOY, 1995), e dessa forma aprofundar e esclarecer os dados coletados visando demonstrar as nuances que o tema proporciona (CÂMARA, 2013).

Os pontos analisados neste estudo foram: as manifestações na prática escolar com base em autores do referencial; a relação entre conteúdos e o contexto social; a interação professor-aluno e os respectivos papéis no processo educativo; bem como as metodologias e avaliações utilizadas.

3.1 PÚBLICO ALVO

Com o objetivo de compreender essa realidade, os estudantes dos cursos de licenciatura, na modalidade presencial do IFAL Campus Maceió, foram escolhidos como fonte de informação para o desenvolvimento desta pesquisa. Responderam ao questionário alunos dos cursos de Ciências Biológicas, Física, Letras-Português, Matemática e Química.

Para trazer maior criticidade aos dados coletados, foram selecionados apenas alunos que já cursaram ou estão cursando o componente curricular Didática Geral. Assim, participaram da pesquisa alunos a partir do terceiro período dos cursos de Ciências Biológicas e Física, e a partir do quarto período, os discentes de Química, Letras-Português e Matemática.

3.1.1 Histórico do Campus e das Licenciaturas no IFAL Campus Maceió

Localizado atualmente na Rua Mizaél Domingues, 530, Centro, Maceió - AL, 57020-600, o Instituto Federal de Alagoas (IFAL) Campus Maceió é uma instituição centenária. Suas atividades tiveram início em 23 de setembro de 1909, quando funcionava como uma Escola de Aprendizes e Artífices. Em 1937, passou a ser denominado Liceu de Artes e Ofícios. Posteriormente, em 1968, foi transformado na Escola Técnica Federal de

Alagoas (ETFAL). No ano de 2002, foi instituído o Centro Federal de Educação Tecnológica de Alagoas (CEFET-AL), substituindo a ETFAL e ampliando a oferta de cursos superiores tecnológicos.

Finalmente, em 2008, por meio da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, a instituição foi transformada no Instituto Federal de Alagoas (IFAL).

Além das atividades mencionadas, o IFAL Campus Maceió oferece à população cursos de educação básica na modalidade técnico integrado, cursos subsequentes, superiores e de pós-graduação.

A Lei nº 11.892/08², em seu artigo 2º, define os Institutos Federais como instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializadas na oferta de educação profissional e tecnológica em diferentes modalidades de ensino, conjugando conhecimentos técnicos e tecnológicos com práticas pedagógicas. No artigo 6º, a mesma lei estabelece que tais instituições devem promover a integração e verticalização da educação básica à educação profissional e superior, qualificando cidadãos para atuação em diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional.

Baseando-se nos dispositivos legais, o Campus Maceió implantou cursos de licenciatura presencial. Segundo o **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Física**, a oferta de licenciaturas iniciou-se em 2010, com os cursos de Matemática, Química e Ciências Biológicas. Em 2011, foi implantado o curso de Letras-Português e, em 2017, o curso de Licenciatura em Física.

3.1.2 Informações preliminares sobre o público-alvo

De acordo com dados do Departamento de Ensino Superior/Cmac (Anexo I), no semestre 2024.1, estavam matriculados 687 estudantes ativos, ou seja aqueles que estão matriculados em ao menos um componente curricular. A distribuição por curso era a seguinte: 175 estudantes em Letras-Português, 162 em Ciências Biológicas, 67 em Física, 157 em Matemática e 126 em Química. Os dados fornecidos pelo referido órgão não dispunham de informações detalhadas quanto ao número de alunos por período, que poderiam estar dentro do escopo desta pesquisa.

² Acesso em 04/01/2025 às 08:00.

Excluindo-se os estudantes que ingressaram no semestre 2024.1, um total de 161 alunos (36 de Biologia, 22 de Física, 36 de Letras-Português, 35 de Matemática e 35 de Química), a população total apta a participar da pesquisa pode contar com, no máximo, 531 discentes.

De acordo com dados coletados no Portal de Dados Abertos do IFAL, em uma pesquisa realizada no ano de 2022, aproximadamente 52% dos estudantes têm mais de trinta anos, e cerca de 70% possuem experiência profissional, sendo que a maioria dessas experiências não está relacionada à área do curso que eles estão cursando atualmente. Ainda segundo os dados abertos, 60% dos discentes trabalham, sendo que uma minoria (cerca de 17%) exerce atividades relacionadas ao curso superior ao qual estão vinculados.

Assim, o perfil dos estudantes do IFAL Campus Maceió consiste, em sua maioria, de alunos trabalhadores.

3.2 ANÁLISE ESTATÍSTICA PARA GARANTIA DE CONFIANÇA DA PESQUISA

Para aumentar a confiabilidade dos resultados, foi utilizada a calculadora amostral Comento, com o intuito de determinar o número de participantes necessário para obter um nível de confiança adequado.

O tipo de amostragem escolhido foi a amostragem estratificada não proporcional, que, segundo Gil (2008), caracteriza-se pela seleção de uma amostra de cada subgrupo da população, com uma extensão que não é proporcional à dos estratos em relação ao universo. Nesta pesquisa, o critério utilizado foi selecionar alunos que já cursaram ou estão cursando o conteúdo programático de Didática Geral, e a não proporcionalidade foi escolhida devido à ausência de dados prévios sobre o número total de alunos em cada estrato.

A população total da pesquisa era de 531 alunos, dos quais foram coletados 89 questionários. Com base no número de participantes e levando em consideração a heterogeneidade da população, obteve-se um nível de confiança de 90% e uma margem de erro de 8%.

Além da análise geral dos resultados, foi realizado um recorte específico com dados do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas. O total de discentes elegíveis no curso era de 126, dos quais 50 responderam ao questionário. A análise estatística, com base na calculadora amostral, indicou um nível de confiança de 95% e uma margem de erro de 11%.

3.3 INSTRUMENTO DE COLETA

O instrumento de coleta escolhido foi o questionário (Apêndice I), pois esse método permite obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, entre outros (Gil, 2008). Ele possibilita atingir um grande número de pessoas, reduz os gastos operacionais, garante o anonimato dos participantes, permite que respondam no momento de sua escolha e não expõe o participante à influência da opinião do pesquisador (Gil, 2008).

Foram utilizadas questões de múltipla escolha do tipo estimativa ou avaliação, pois elas “apresentam uma série de possíveis respostas, abrangendo várias facetas do mesmo assunto” (Marconi e Lakatos, 2003, p. 206).

O questionário aplicado aos participantes incluiu um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice I). Conforme Marconi e Lakatos (2003), é essencial incluir uma nota que explique a natureza da pesquisa, sua relevância e a necessidade de obter respostas. Isso visa despertar o interesse dos participantes e garantir que o questionário seja preenchido e devolvido dentro de um prazo razoável.

4 ANÁLISE DOS RESULTADOS GERAIS

Com base no referencial teórico, foram traçados cinco pontos principais a serem analisados, com o intuito de identificar quais características das diferentes tendências educacionais ainda influenciam a educação contemporânea e se manifestam no ambiente de ensino das licenciaturas.

O primeiro ponto analisado refere-se ao conhecimento dos participantes sobre os representantes das tendências pedagógicas mencionadas. O segundo ponto aborda como os conteúdos de ensino são trabalhados com os estudantes em relação às suas realidades sociais. O terceiro ponto discute as interações entre professores e alunos no ambiente escolar. O quarto ponto avalia as metodologias e os objetivos das avaliações realizadas. O quinto ponto trata da percepção dos alunos sobre o campo pedagógico de seus professores em relação às tendências pedagógicas.

Para alcançar esse objetivo, foram elaboradas 14 perguntas, sendo 7 relacionadas diretamente ao tema e 7 referentes ao perfil dos estudantes. O questionário foi aplicado aos discentes dos cursos de licenciatura do IFAL entre os dias 10/09/2024 e 10/10/2024.

Responderam ao questionário 94 estudantes, dos quais quatro eram de outros cursos superiores e cursaram as disciplinas em conjunto com os alunos de licenciatura. Um discente estava fora do escopo definido para a pesquisa. Portanto, da população total que esta pesquisa buscou abranger, foram coletadas 89 respostas que atendiam aos pré-requisitos estabelecidos para a realização deste trabalho.

Todas as perguntas a serem discutidas estão disponíveis no apêndice I. Em todas as respostas, foi permitido aos discentes selecionar mais de uma alternativa, ou deixar a questão em branco caso nenhuma das opções correspondesse ao que foi observado no ambiente escolar.

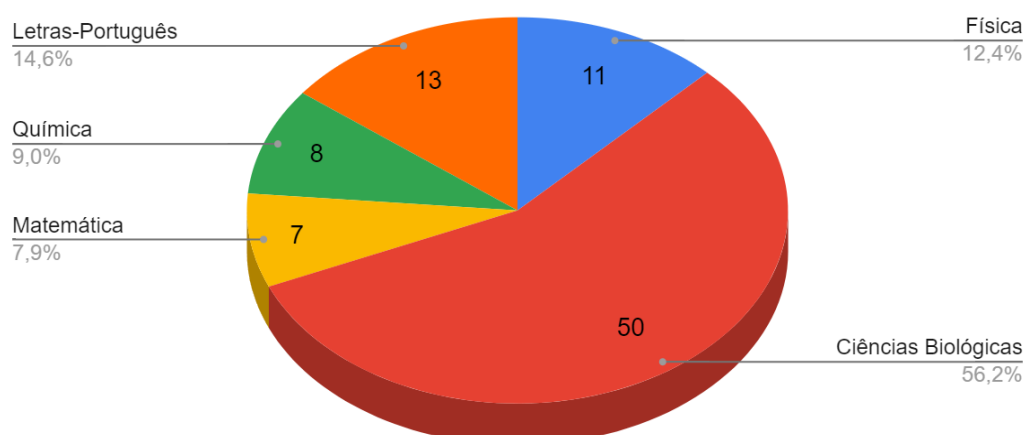
Reconhecendo que não seria possível abranger todas as situações, nas perguntas onde uma maior diversidade de informações poderia contribuir para o objetivo da pesquisa, foi incluída a opção "outros", com espaço para que os respondentes pudessem expressar suas opiniões de maneira mais livre.

A apresentação dos resultados foi organizada em dois blocos. O primeiro bloco traz uma análise predominantemente quantitativa sobre o perfil dos participantes. O segundo bloco apresenta as percepções dos discentes em relação à atividade docente, com base em

características descritas no referencial teórico. Vale destacar que os números apresentados nas representações gráficas correspondem a valores absolutos.

4.1 PERFIL DOS PARTICIPANTES

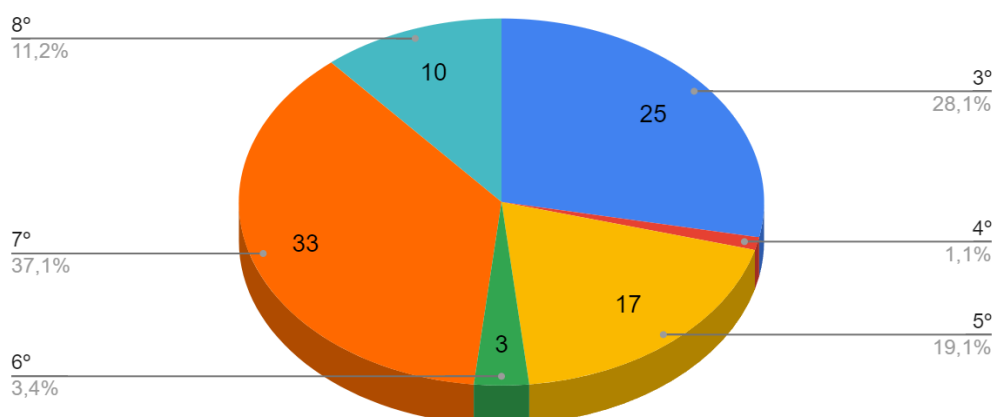
Gráfico - 1 Curso dos Participantes



Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

O Gráfico 1 apresenta o percentual e o quantitativo dos participantes em relação aos cursos presenciais de licenciatura do IFAL - Campus Maceió.

Gráfico 2 - Período Coursado pelos Participantes

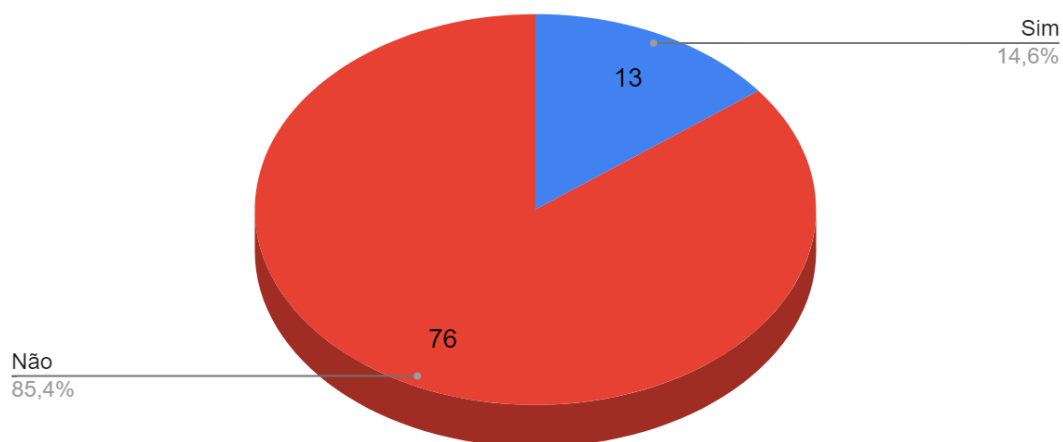


Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

O Gráfico 2 indica os períodos cursados pelos participantes da pesquisa. Em termos numéricos, 25 discentes estão no 3º período, 1 no 4º, 17 no 5º, 3 no 6º, 33 no 7º e 10 no 8º. No IFAL, as disciplinas são ofertadas de forma anual. No momento da realização da

pesquisa, que coincidiu com o período 2024.1, os conteúdos programáticos ofertados regularmente aos discentes correspondiam aos 1º, 3º, 5º e 7º períodos. A partir dessa informação, ao analisar o gráfico, é possível concluir que pelo menos 14 estudantes estavam fora do período regular.

Gráfico 3 - Exercem a Profissão Docente

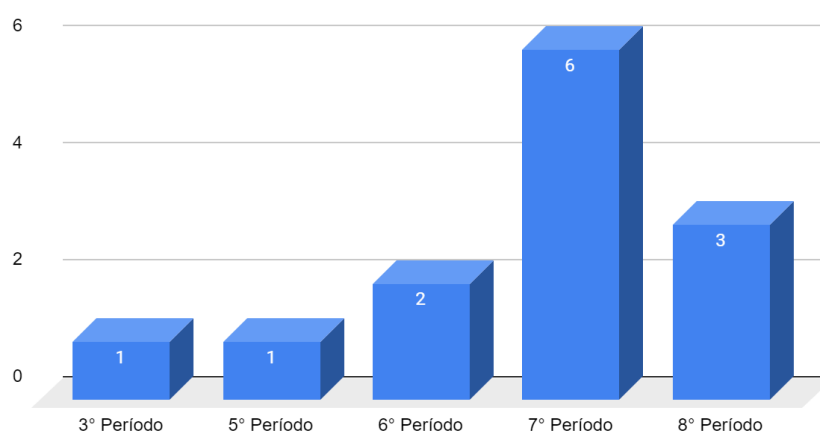


Fonte:

Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

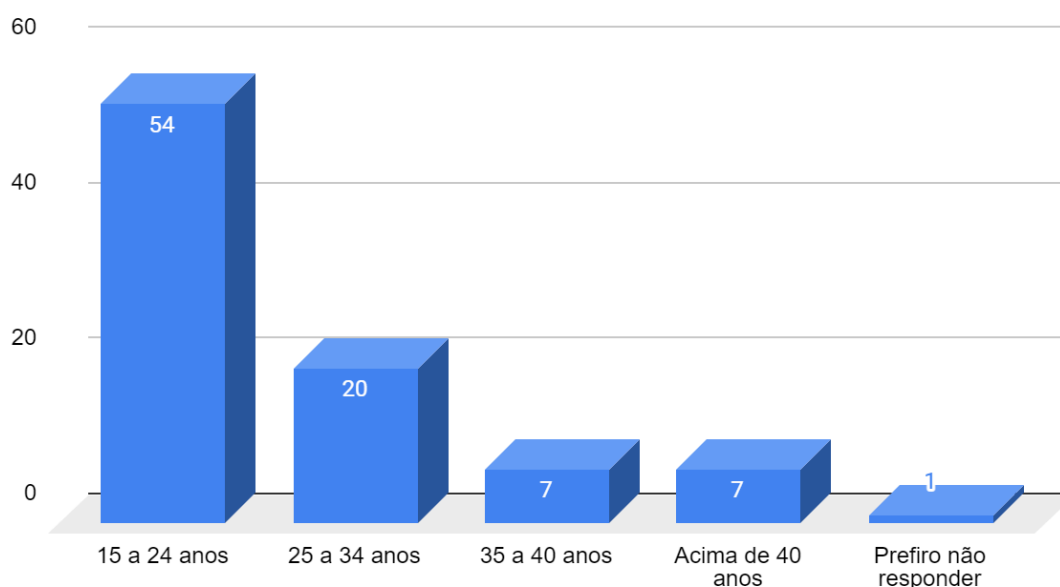
Com base no que é apresentado no Gráfico 3, constata-se que há uma parcela de estudantes que já exercem a profissão docente. Conforme o Gráfico 4, a maioria desses docentes está concentrada no terço final do curso.

Gráfico 4 - Discentes que exercem a Profissão docente por período cursado



Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

Gráfico 5 - Faixa etária dos participantes



Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

O Gráfico 5 apresenta a faixa etária dos participantes. Constatou-se que 74 dos respondentes possuem menos de 35 anos, sendo que a maioria está na faixa etária entre 15 e 24 anos. Esses dados evidenciam que a população acadêmica dos cursos de licenciatura do IFAL é predominantemente jovem.

TABELA 1 - Correlação período, profissão docente e faixa etária

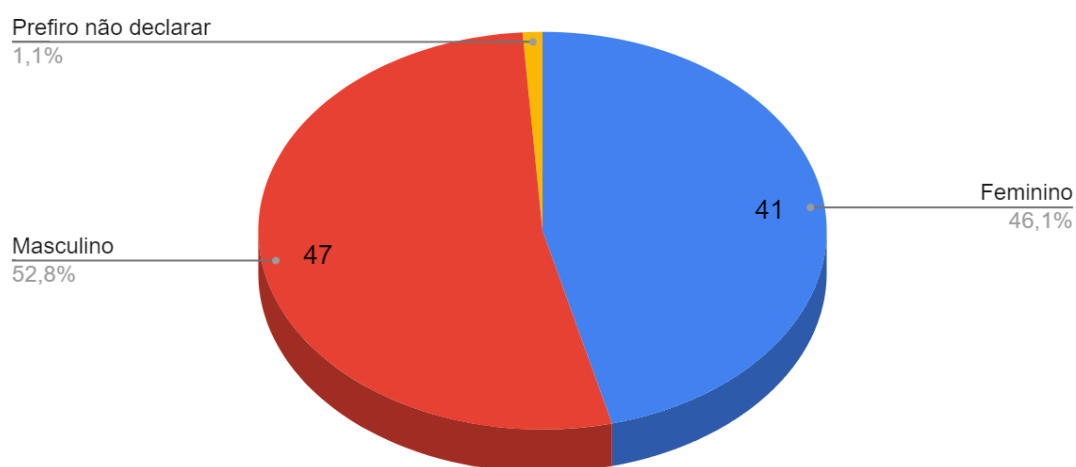
Curso	Período	Faixa etária
Licenciatura em Ciências Biológicas	7º	25 a 34 anos
Licenciatura em Ciências Biológicas	7º	15 a 24 anos
Licenciatura em Ciências Biológicas	8º	15 a 24 anos
Licenciatura em Física	3º	15 a 24 anos
Licenciatura em Física	8º	15 a 24 anos
Licenciatura em Letras-Português	6º	15 a 24 anos
Licenciatura em Letras-Português	7º	15 a 24 anos
Licenciatura em Matemática	5º	15 a 24 anos
Licenciatura em Matemática	7º	25 a 34 anos
Licenciatura em Matemática	7º	25 a 34 anos

Licenciatura em Matemática	7º	25 a 34 anos
Licenciatura em Matemática	8º	15 a 24 anos
Licenciatura em Química	6º	35 a 40 anos

Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

Com base nas informações coletadas nas perguntas de 1 a 4 do questionário, que geraram os Gráficos 1 a 5, foi elaborada a Tabela 1. Esta tabela busca correlacionar o período, o curso e a faixa etária dos discentes que já exercem a profissão docente. Segundo os dados, 8 dos 13 discentes que já atuam como professores frequentam cursos da área de exatas. A tabela também revela que a maioria desses licenciados possui entre 15 e 24 anos.

Gráfico 6 - Sexo dos Participantes



Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

O Gráfico 6 apresenta as respostas obtidas sobre o sexo dos participantes, revelando um maior número de discentes do sexo masculino nos cursos de licenciatura presenciais do IFAL.

Gráfico 7 - Identidade de gênero dos participantes



Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

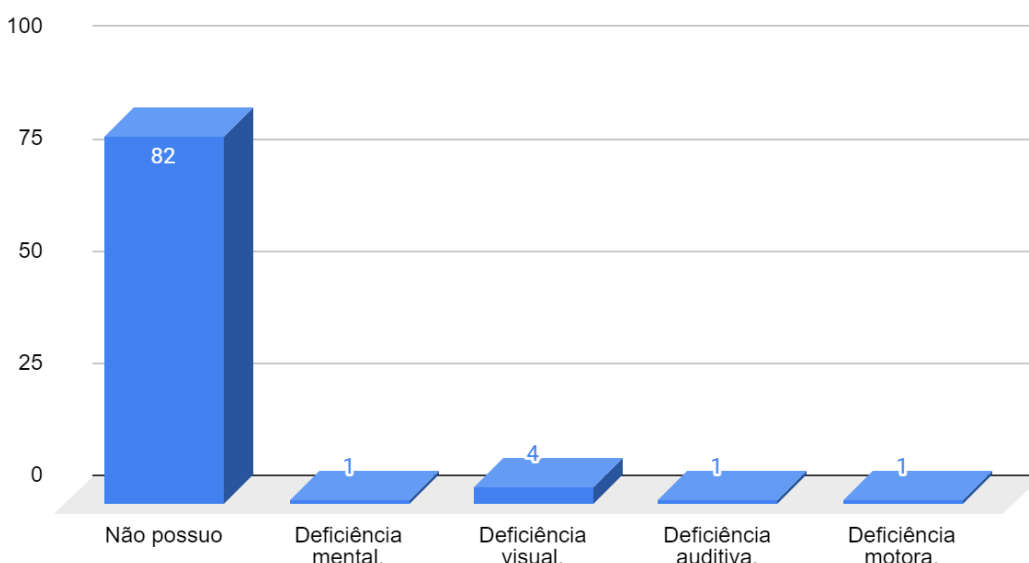
O Gráfico 7 mostra as respostas referentes à sexta pergunta sobre o perfil dos participantes. A maioria deles se identifica como cisgênero, ou seja, reconhecem-se com o sexo atribuído biologicamente. Houve uma resposta de uma pessoa não binária, indicando que não se define no sistema binário de gênero (homem ou mulher). Um ponto a ser destacado é que 11 participantes preferiram não responder essa pergunta.

Para encerrar as perguntas sobre o perfil dos participantes, foi feita uma pergunta sobre a existência de algum tipo de deficiência, conforme disposto na Lei nº 13.146.:

Art. 2º Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. (Lei nº 13.146, 2015)

De acordo com o Gráfico 8, a maioria dos estudantes não possui nenhum tipo de deficiência. No entanto, foi possível identificar a presença de discentes que se consideram PCD (Pessoa com Deficiência), como representado no gráfico. Uma pessoa indicou possuir deficiência motora, outra auditiva, uma com deficiência mental, e quatro com deficiência visual.

Gráfico 8 - Alunos PcD



Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

4.2 MANIFESTAÇÕES DAS TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS NA PRÁTICA DOCENTE

O livro *Tendência Crítico-Social dos Conteúdos*, escrito por Libâneo em 1986, aborda as características das tendências pedagógicas por ele definidas. Além de Libâneo, autores como Mizukami e Saviani também buscam, em seus estudos, identificar e classificar aspectos da educação.

Por meio da pesquisa bibliográfica realizada, diversas características apontadas por esses autores foram reunidas em sete tendências pedagógicas, cada uma subdividida em sete tópicos. Com base nesses tópicos, foram definidos alguns pontos de análise, visando evidenciar quais aspectos pedagógicos são mais marcantes para os estudantes do ensino superior do IFAL. O objetivo foi identificar se as práticas docentes da instituição são mais influenciadas pelo campo progressista ou liberal.

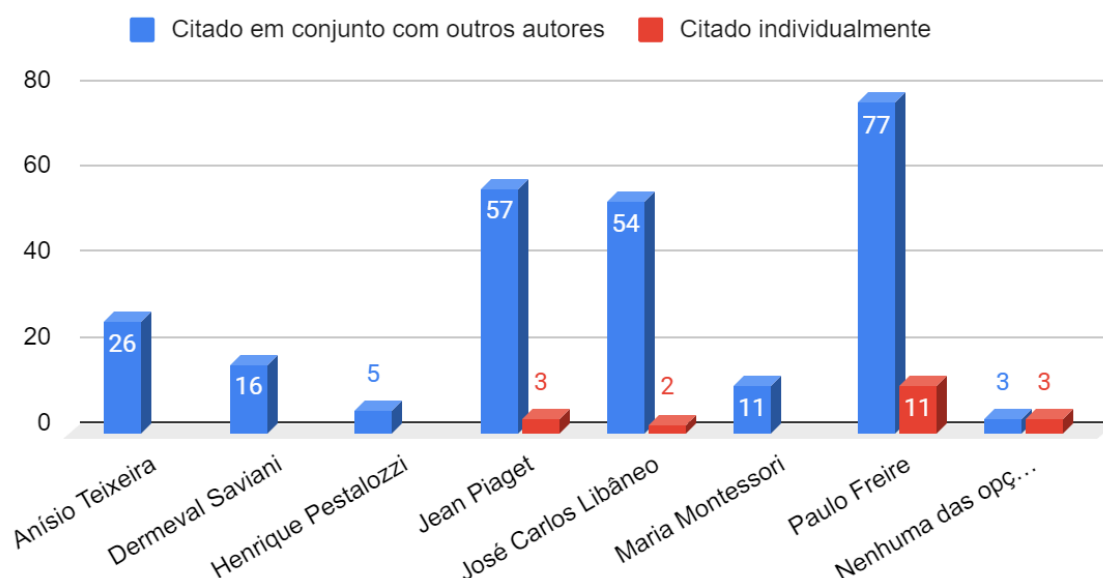
4.2.1 Autores discutidos no ambiente educacional.

A discussão a seguir parte da última pergunta do questionário, que apresentou uma lista de autores, pertencentes tanto ao campo progressista quanto ao liberal, para que os alunos indicassem quais deles tiveram contato durante sua formação, seja por meio de obras ou artigos.

A pergunta formulada foi: “Dos autores abaixo, quais você já leu alguma obra ou artigo sobre sua influência na educação?”. Os autores listados foram: Henrique Pestalozzi, Maria Montessori, Jean Piaget, Anísio Teixeira, Paulo Freire, Dermeval Saviani e José Carlos Libâneo.

Os quatro primeiros pertencem ao campo liberal, enquanto os três últimos são do campo progressista. Esses autores foram selecionados com base no subtópico "manifestações na prática escolar", descrito por Libâneo (1986). Os participantes puderam selecionar mais de um autor, refletindo a diversidade de leituras realizadas.

Gráfico 9 - Autores selecionados pelos estudantes



Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

O Gráfico 9 apresenta o resultado consolidado das respostas. Das 89 respostas recebidas, três ficaram em branco, resultando em uma amostra de 86 respostas válidas. Dentre os autores mais citados, destacam-se Paulo Freire, do campo progressista, seguido por Jean Piaget, do campo liberal, e José Carlos Libâneo, também do campo progressista.

Conforme indicado no Gráfico 9, na seção azul, os autores do campo progressista foram citados 147 vezes, enquanto os do campo liberal foram mencionados 99 vezes. Paulo Freire recebeu destaque, sendo mencionado por 77 participantes.

Na parte vermelha do Gráfico 9, que apresenta as respostas em que apenas um autor foi selecionado, fica ainda mais evidente a influência de Paulo Freire na educação. Nessa categoria, ele aparece em 11 das 19 respostas, número quase três vezes superior ao do único autor liberal citado e cerca de seis vezes maior que o de outro autor progressista.

Com base nesses dados, é possível concluir que os autores mais discutidos nas licenciaturas do IFAL pertencem ao campo progressista, com destaque especial para Paulo Freire, cujas obras parecem ter um impacto mais significativo entre os estudantes.

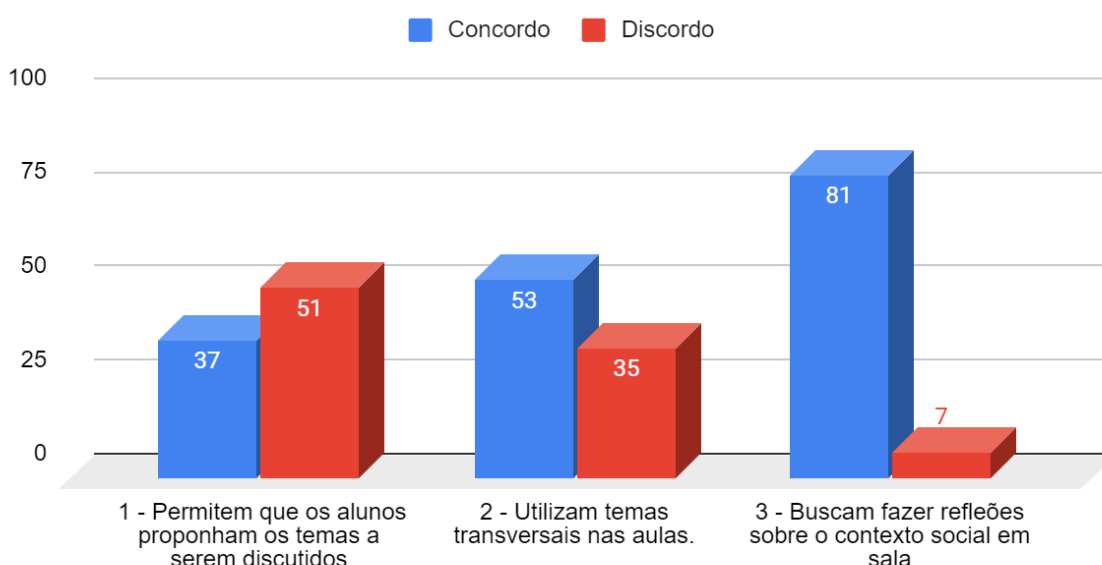
Além dos autores incluídos no questionário, os estudantes mencionaram outros nomes, como Saussure, Bakhtin, David Ausubel, Roxane Rojo, Henri Wallon e Vygotsky. Um breve resumo sobre esses autores foi inserido no Anexo II.

4.2.2 Conteúdos e a sua relação com o contexto social

A educação tem o potencial de transformar a realidade das pessoas. No entanto, ela também pode manter o *status quo*, permitindo que as gerações subsequentes permaneçam nas mesmas posições sociais. Um aspecto crucial nesse processo de transformação ou manutenção está na presença ou ausência das realidades sociais dos indivíduos envolvidos no processo educacional nos temas discutidos em sala de aula. Assim, é importante que, em uma perspectiva transformadora (voltada para o ensino progressista) ou conservadora (focada no ensino liberal), os alunos possam se manifestar sobre aquilo que consideram importante para sua formação.

Segundo Mizukami (1986), a educação pode ampliar o conhecimento, mas corre o risco de se tornar limitada quando os estudantes não participam ativamente da elaboração dos conteúdos. Quando a educação se torna um processo passivo, muitas vezes desconsidera a interação entre o aluno e o mundo, afastando-se de uma abordagem crítica e reflexiva. Libâneo (1986) também ressalta que, para evitar a perpetuação de realidades sociais estáticas, os conteúdos ensinados devem estar ligados ao contexto social e humano dos alunos, não sendo apenas informações isoladas, mas conectadas ao cotidiano concreto dos discentes.

Gráfico 10 - Reflexões sobre o contexto social na sala de aula



Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

No estudo realizado, perguntou-se aos alunos se eles tinham a oportunidade de opinar sobre os temas discutidos em sala de aula. Foram apresentadas três alternativas, cujos resultados estão no Gráfico 10.

A primeira alternativa, o item 1, buscou verificar se os professores permitiam a proposição de temas e conteúdos pelos estudantes. Conforme o Gráfico 10, a maioria dos alunos discordou dessa afirmação, sugerindo uma menor abertura dos professores para a participação ativa dos discentes na escolha dos temas. Esse dado reflete uma prática educativa mais centralizada no professor, o que pode limitar o envolvimento dos alunos no processo de ensino-aprendizagem.

A baixa participação dos estudantes na formulação de temas a serem discutidos pode levar ao isolamento da escola em relação à sociedade. Mizukami (1986) critica essa situação, argumentando que tal isolamento, associado à aplicação de métodos que desconsideram as diferenças individuais dos alunos, prejudica significativamente o processo de aprendizagem.

Contudo, a existência de conteúdos obrigatórios e essenciais à formação docente pode restringir a abertura para a proposição de temas pelos alunos. Considerando esse aspecto, a opção 2 investigou se os professores utilizavam temas transversais em suas aulas. A inclusão de temas transversais é uma estratégia pedagógica que conecta os conteúdos tradicionais com a realidade contemporânea dos alunos, tornando o aprendizado mais relevante. De acordo com o Gráfico 10, a maioria dos estudantes afirmou que seus professores utilizam essa

abordagem, o que indica uma tentativa de ressignificar o ensino e aproximá-lo das vivências dos discentes.

Esse ponto concorda com o que Libâneo (1986) destaca, ao afirmar que o ensino deve ir além da simples transmissão de conteúdos culturais universais, devendo ser continuamente reavaliado à luz das realidades sociais. Para ele, é essencial que o conhecimento esteja conectado à experiência concreta e crítica dos alunos na sociedade.

A terceira alternativa procurou entender se os professores incentivam reflexões sobre o contexto social. Conforme mostrado no Gráfico 10, a maioria dos alunos confirmou essa prática, o que evidencia um esforço para tornar a educação mais crítica e significativa, integrando as vivências reais dos discentes ao ambiente escolar.

Essa proposta educacional busca não apenas transmitir conhecimento, mas formar indivíduos capazes de intervir e transformar a realidade social em que estão inseridos. Assim, a educação deixa de ser um produto fechado e se transforma em um processo de construção contínua, baseado na relação entre o conteúdo acadêmico e as experiências concretas dos alunos.

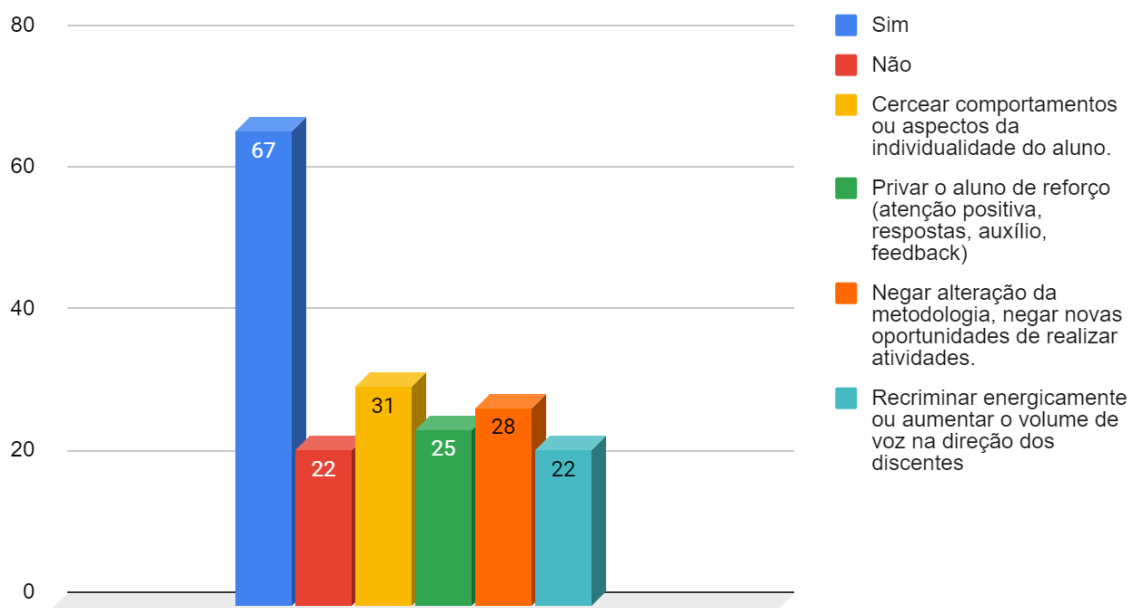
Saviani (2011) vê a educação como uma mediação dentro da prática social global. Para ele, a educação deve permitir que as novas gerações incorporem elementos culturais herdados de maneira crítica, tornando-se agentes ativos na transformação social. Dessa forma, não basta ensinar conteúdos de maneira tradicional e isolada da realidade dos estudantes. A educação deve ser um processo dinâmico, que considera o contexto social e prepara os alunos para atuar de forma crítica e transformadora no mundo.

Com base nos dados do Gráfico 10, **a percepção dos discentes sobre a atuação docente indica uma predominância de características progressistas**, conforme apontado por Mizukami (1986) e Libâneo (1986), ao conectar o conhecimento à realidade social dos estudantes. No entanto, traços de uma abordagem tradicional ainda foram percebidos, limitando a participação ativa dos alunos na proposição de temas. Saviani (2011) ressalta que, para uma educação ser transformadora, é essencial que os estudantes sejam agentes ativos no processo de desenvolvimento e transformação das relações sociais, realidade que ainda não é plenamente alcançada.

4.2.3 Interações professor-aluno no ambiente de ensino

Este tópico aborda a base do processo educativo, focando na relação professor-aluno. A análise foi feita a partir das perguntas dois e três do questionário (apêndice I).

Gráfico 11 - Atitudes coercitivas no ambiente de ensino



Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

A pergunta dois teve como objetivo verificar a existência de situações coercitivas no ambiente de ensino, as quais, de acordo com o referencial teórico, refletem práticas associadas às Tendências Liberal Tradicional e Liberal Tecnicista. Foram apresentadas quatro situações consideradas coercitivas, e os estudantes puderam marcar aquelas que presenciaram. Conforme o Gráfico 11, 67 discentes dos cursos de licenciatura do IFAL relataram ter presenciado alguma forma de coerção, enquanto 22 afirmaram não ter vivenciado nenhuma das situações descritas.

As situações coercitivas mencionadas basearam-se na pesquisa de Glidden e Gross (2016), que discutem o predomínio da autoridade do professor em ambientes tradicionais. As reflexões desses autores estão em consonância com as respostas obtidas no Gráfico 11. Para Libâneo (1986), quando a escola se baseia nessas práticas, ela molda o comportamento humano para atender às exigências da ordem social vigente, impondo a disciplina como meio de assegurar o controle e a eficiência do sistema, daí a necessidade do uso de métodos coercitivos.

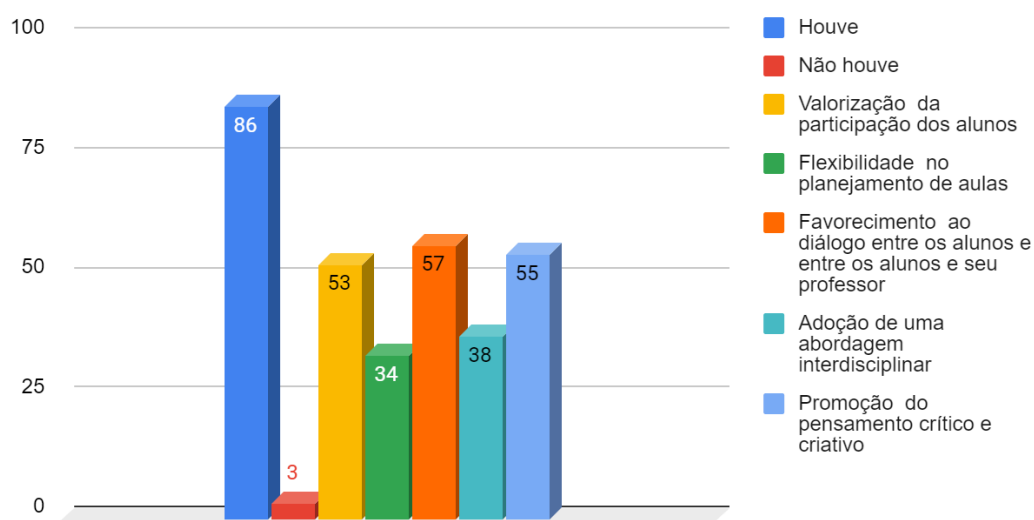
A situação coercitiva menos relatada coincide com o percentual daqueles que não vivenciaram nenhum dos episódios descritos. A presença dessas situações revela traços da

educação liberal, que, como aponta Libâneo (1986), ainda está presente nas instituições de ensino. Ao comparar os dados do Gráfico 11 com o resultado da alternativa 1 do Gráfico 10, observa-se uma das principais críticas da educação progressista e dos defensores das Tendências Progressivista e Liberal Renovada: a invisibilização do papel dos discentes como construtores do processo de ensino-aprendizagem.

Libâneo (1986) argumenta que a educação tecnicista, voltada para a formação de "recursos humanos", subordina-se às demandas da sociedade e adota uma abordagem mecanicista, baseada no behaviorismo, visando minimizar as interferências subjetivas no processo de ensino. Mizukami (1986) acrescenta que, na educação tecnicista, o ensino é programado e o comportamento dos alunos é moldado por meio de reforços, com pouca ênfase na subjetividade ou em elementos críticos, frequentemente recorrendo à coação.

A pergunta três buscou entender as interações entre alunos e professores, apresentando situações que promovem uma relação mais saudável entre as partes. O objetivo foi verificar se, por parte dos professores, havia espaço para dar voz aos estudantes e atender seus anseios.

Gráfico 12 - Valorização da opinião discente no ambiente de ensino



Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

O Gráfico 12 demonstra que quase a totalidade dos discentes acredita que, de alguma forma, seus professores procuram trazer as aspirações dos alunos para a construção dialogada do ensino. A situação mais percebida pelos discentes é o diálogo entre os pares, seguido pela promoção do pensamento crítico e valorização da participação dos estudantes.

Mizukami (1986) ressalta que, numa visão libertadora, o processo educativo deve ser dialógico, com professores e alunos atuando como sujeitos cognoscentes, engajados em uma problematização contínua da realidade. Essa perspectiva progressista defende uma educação

que promova a conscientização crítica dos alunos, permitindo que eles assumam o papel de sujeitos de sua própria educação.

Com base nas situações descritas e apresentadas nos Gráficos 11 e 12, conclui-se que, nas relações professor-aluno no ambiente do IFAL, nos cursos de licenciatura, coexistem tanto características das abordagens liberais quanto das progressistas. No entanto, pela maior presença de opiniões discentes sobre aspectos progressistas, esta parece ser a tendência predominante entre os docentes. Segundo Mizukami (1986), essa abordagem se alinha a um processo de emancipação e conscientização.

4.2.4 Estratégias de ensino e avaliação

Este tópico aborda as perguntas quatro e cinco do questionário (apêndice I), que têm como objetivo compreender a percepção dos discentes sobre os métodos avaliativos e as estratégias de ensino adotadas pelos professores, bem como os objetivos por trás dessas práticas.

A avaliação é uma etapa fundamental no processo de ensino-aprendizagem, com diversas metodologias possíveis. De acordo com o referencial teórico utilizado neste trabalho, elas podem ser classificadas em três grupos principais: somativa, formativa e autoavaliativa.

A **avaliação somativa** tem um caráter predominantemente classificatório, e, segundo Libâneo (1986), assume frequentemente um aspecto punitivo, sendo utilizada como um julgamento definitivo do desempenho do aluno, sem considerar o processo de aprendizagem em si. Mizukami (1986) aponta que essa modalidade valoriza a reprodução exata dos conteúdos abordados em sala e tem uma ênfase classificatória, privilegiando a repetição automática como indicador de aprendizagem.

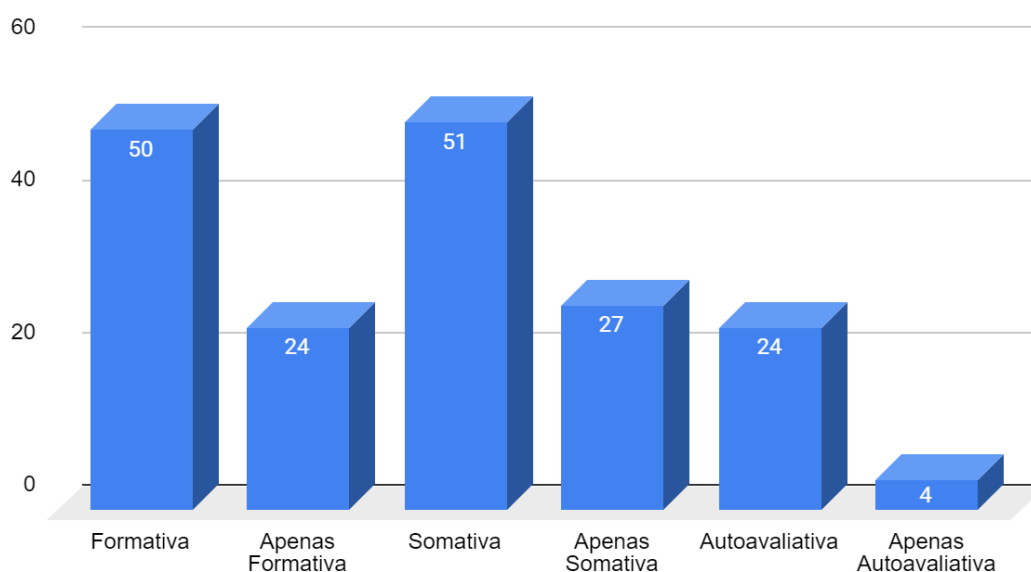
Por outro lado, a **avaliação formativa** visa auxiliar o aluno de forma contínua durante o processo de aprendizado. Libâneo (1986) defende que a avaliação deve ser um meio de verificar o progresso do aluno na sistematização do conhecimento, servindo como suporte para o aprimoramento, e não como julgamento final. Mizukami (1986) complementa que essa forma de avaliação considera diferentes soluções propostas pelos alunos, valorizando tanto as respostas corretas quanto as erradas, que refletem os diversos estágios de desenvolvimento e compreensão.

Já a **autoavaliação** permite que os estudantes reflitam sobre seu próprio aprendizado, assumindo responsabilidade pelo controle de seu progresso. Mizukami (1986) destaca a

importância dessa modalidade, sugerindo que a avaliação ideal é mútua e permanente, envolvendo alunos e professores.

O presente estudo não se propôs a categorizar os tipos de avaliação, mas sim a entender como os discentes percebem as práticas avaliativas adotadas. O gráfico 13 ilustra os resultados obtidos.

Gráfico 13 - Percepção sobre as avaliações



Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

De acordo com o gráfico, não há uma diferença expressiva no uso das avaliações somativas e formativas. A diferença mais significativa é o uso menos frequente da autoavaliação, embora ainda presente. Esses dados sugerem uma aplicação relativamente equilibrada dos métodos avaliativos, somativos e formativos por parte dos docentes. No entanto, a autoavaliação, reconhecida por autores como Mizukami (1986) como um método valioso, ainda é pouco explorada no ambiente de ensino.

Com base nessas informações, apesar da presença de metodologias avaliativas com características progressistas, as avaliações somativas continuam predominando, o que limita a participação ativa dos alunos na proposição de critérios e temas avaliativos. Assim, na percepção dos discentes, as avaliações tendem a ter um caráter somativo e classificatório, alinhado às abordagens tradicionais, conforme Libâneo (1986) e Mizukami (1986).

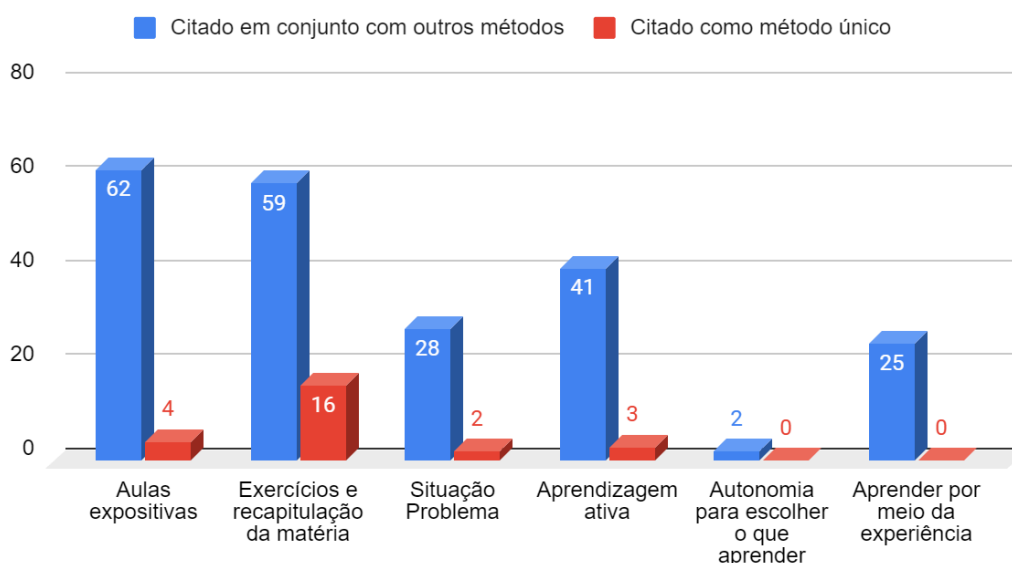
A pergunta cinco (apêndice I) foi formulada para identificar, por meio de exemplos de estratégias de ensino, qual Tendência Pedagógica, segundo a classificação de Libâneo (1986), tinha maior influência entre os professores. Entretanto, devido a um erro de formatação, apenas cinco alternativas foram impressas. A classificação em cinco abordagens corresponde à proposta de Mizukami (1986), que considera a Tendência Libertadora como representante

do campo progressista. Por esse motivo, a classificação da autora será utilizada como referência.

Mesmo com a falha na formulação das alternativas, é possível realizar uma análise quantitativa e qualitativa dos dados obtidos, com base no referencial de Mizukami. As estratégias mencionadas foram:

- Aulas expositivas (Abordagem Tradicional e Abordagem Comportamentalista);
- Exercícios e recapitulação de matéria (Abordagem Tradicional e Abordagem Comportamentalista);
- Situação-problema (Abordagem Cognitivista);
- Aprendizagem ativa (Abordagem Cognitivista);
- Autonomia para escolher o que aprender (Abordagem Humanista);
- Aprender por meio da experiência (Abordagem Sociocultural).

Gráfico 14 - Estratégias para auxiliar a aprendizagem



Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

Na análise quantitativa, dos 89 participantes, 88 responderam à pergunta, sendo que 25 citaram a aprendizagem por meio da experiência. No entanto, essa metodologia nunca apareceu de forma isolada. As aulas expositivas e os exercícios foram os métodos mais citados. A análise do gráfico 14 revela três pontos principais:

1. **Baixa autonomia discente:** Apenas dois alunos mencionaram a autonomia para escolher o que aprender, o que, ao ser comparado com os dados do gráfico 10,

mostra uma pequena abertura para que os alunos proponham conteúdos. Isso indica que a Abordagem Humanista (Tendência Liberal Renovada Não Diretiva) tem pouca relevância nas licenciaturas do IFAL - Campus Maceió.

2. **Predominância de métodos liberais:** Não houve respostas que indicam ausência de um método liberal, demonstrando a força dessa tendência pedagógica, cuja origem, segundo Saviani (2005), remonta à Grécia Antiga.

3. **Foco nos objetos de ensino:** As aulas expositivas e os exercícios foram os métodos mais utilizados, indicando que o foco está no conteúdo, e não nos sujeitos. Conforme Libâneo (1986), essa abordagem visa garantir a aquisição de um saber técnico, desvinculado da realidade social imediata. Saviani (1980) também critica essa reprodução passiva de informações sem reflexão crítica.

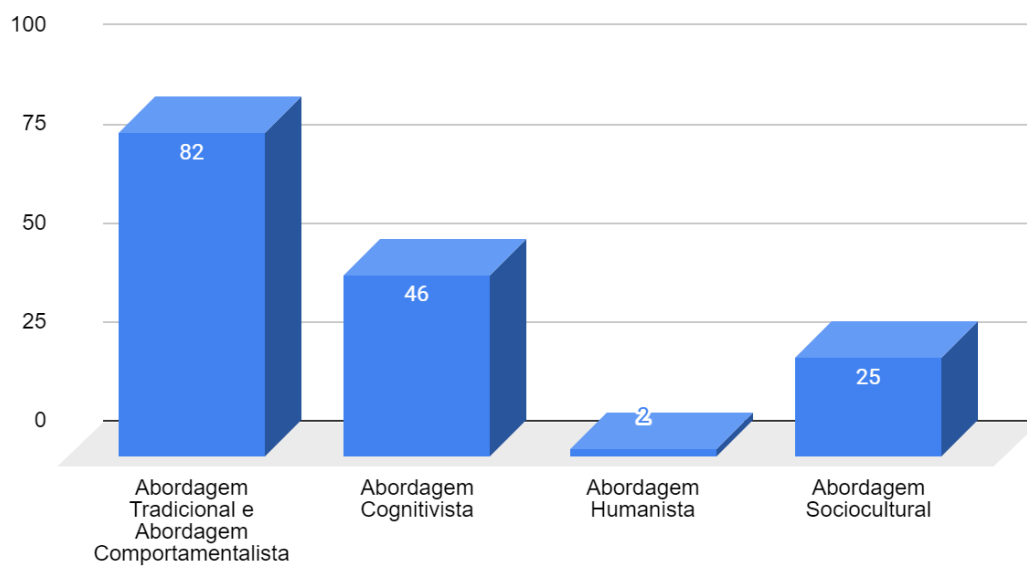
Os seguintes métodos foram mencionados na parte livre:

- Uso de livros e lista de exercícios (Abordagem Tradicional e Abordagem Comportamentalista);
- Rodas de conversa, debates e discussões (Abordagem Sociocultural);
- Seminários (sala de aula invertida) (Abordagem Cognitivista);
- Pressão psicológica (método coercitivo) (Abordagem Tradicional e Abordagem Comportamentalista).

A análise desses métodos reforça a predominância da educação liberal nos cursos de licenciatura presencial do IFAL Campus Maceió, com poucas menções à educação dialógica e reflexiva, características da Abordagem Sociocultural, que, segundo Mizukami (1986), busca promover um ambiente de aprendizagem que incentive a reflexão crítica e ativa.

Por fim, a análise do gráfico 15 evidencia que as estratégias de ensino predominantes no IFAL estão alinhadas majoritariamente às Abordagens Tradicional e Comportamentalista, com pouca presença de métodos progressistas e reduzido espaço para a autonomia discente na escolha do que aprender. Isso reflete a percepção dos estudantes de que não têm grande autonomia no percurso de sua aprendizagem.

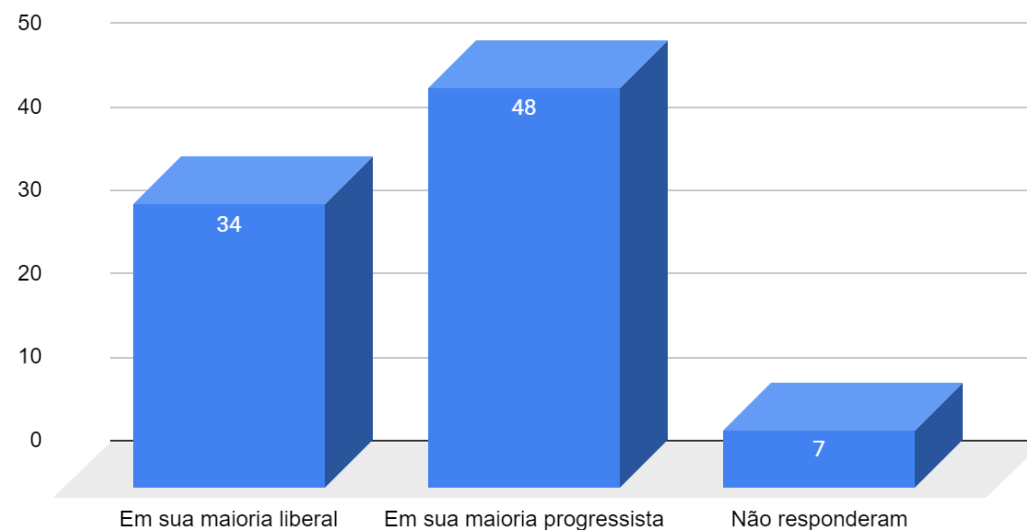
Gráfico 15 - Abordagens pedagógicas



Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

4.2.5 Percepção discente acerca do campo de ensino de seus professores

Gráfico 16 - Tendências Pedagógicas dos Professores na opinião dos discentes



Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

A pergunta 6 (apêndice I) buscou investigar como os discentes percebiam as características das atividades docentes de seus professores. Como apresentado no gráfico 16, 34 alunos identificaram práticas predominantemente liberais em suas aulas, refletindo a forte presença dessas tendências no ensino. Métodos como aulas expositivas e exercícios continuam prevalecendo, características típicas da educação liberal, que visa à transmissão de conteúdos prontos e ao controle do comportamento dos alunos.

Na pedagogia liberal, as práticas docentes são geralmente voltadas para a manutenção da ordem social existente. Essa abordagem se reflete em uma educação que separa os conteúdos ensinados da realidade social. Libâneo (1986) aponta que essa pedagogia contribui para a preservação de uma sociedade de classes ao promover a adaptação dos indivíduos à estrutura social vigente. Luckesi (1994) corrobora essa visão, explicando que a educação liberal busca "reforçar os laços sociais, promover a coesão social e garantir a integração dos indivíduos ao corpo social", mantendo-os em conformidade com o *status quo*. Aranha (2006) também critica a ideia de neutralidade na educação, destacando que, embora formalmente neutra, a educação é usada como um instrumento para perpetuar a sociedade estabelecida.

Por outro lado, foi constatado que 48 participantes percebem características progressistas nas atividades de seus professores, o que indica práticas voltadas para a reflexão crítica e para a interação entre alunos e professores. Esse tipo de prática se orienta pela compreensão crítica da sociedade e pelo desenvolvimento do pensamento reflexivo dos alunos. Luckesi (1994) defende que a educação progressista tem um caráter transformador, sendo um meio de democratização social e de luta por mudanças estruturais. Além disso, Mizukami (1986) argumenta que o conhecimento, nesse contexto, é uma construção contínua, resultante da interação dinâmica entre sujeito e objeto. Esse foco na interação e na construção ativa do conhecimento é central nas pedagogias progressistas, como a libertadora e a crítico-social dos conteúdos, conforme classificadas por Libâneo (1986).

Portanto, percebe-se uma dualidade presente no IFAL: enquanto parte dos discentes identifica nas atividades docentes aspectos majoritariamente liberais, há também uma parcela significativa que enxerga características progressistas, sendo esta a percepção predominante.

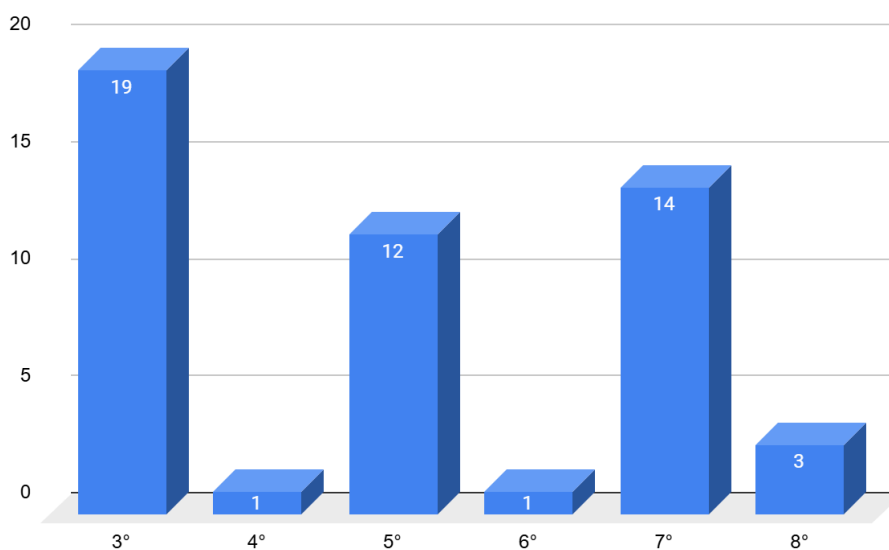
5 ANÁLISE DOS RESULTADOS DO QUESTIONÁRIO APLICADO COM OS DISCENTES DO CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

Na aplicação do questionário, a maioria das respostas obtidas foram dos estudantes da Licenciatura em Ciências Biológicas, modalidade presencial, do Instituto Federal de Alagoas Campus Maceió, motivo pelo qual julgou-se necessário apresentar os dados obtidos deste público de forma separada, outro ponto relevante a essa separação é o fato do presente trabalho ter sido elaborado e orientado por integrantes da Licenciatura em Ciências Biológicas. Desta forma buscou-se fornecer dados que possam auxiliar os docentes da referida licenciatura e aos integrantes do corpo discente dados que possam auxiliá-los na construção de seu conhecimento apresentando a visão dos estudantes das práticas desenvolvidas pelos docentes da referida licenciatura.

O presente capítulo seguirá a mesma distribuição de tópicos do capítulo anterior.

5.1 PERFIL DOS PARTICIPANTES DO CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

Gráfico 17 - Período cursado pelos participantes

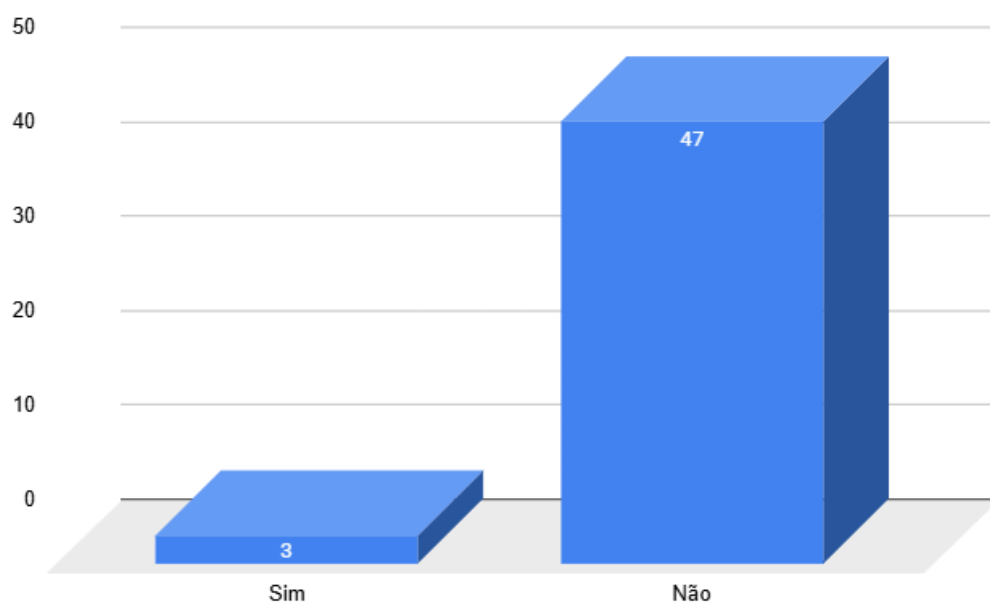


Fonte: Elaborado pelo autor (2025)

O Gráfico 17 apresenta os períodos cursados pelos discentes. Foram analisados 50 alunos, dos quais 19 estão no 3º período, 1 no 4º, 12 no 5º, 1 no 6º, 14 no 7º e 3 no 8º. A

concentração dos discentes nos 3º, 5º e 7º períodos deve-se ao fato de a pesquisa ter sido realizada no semestre 2024.1, quando são ofertados os conteúdos programáticos dos semestres ímpares.

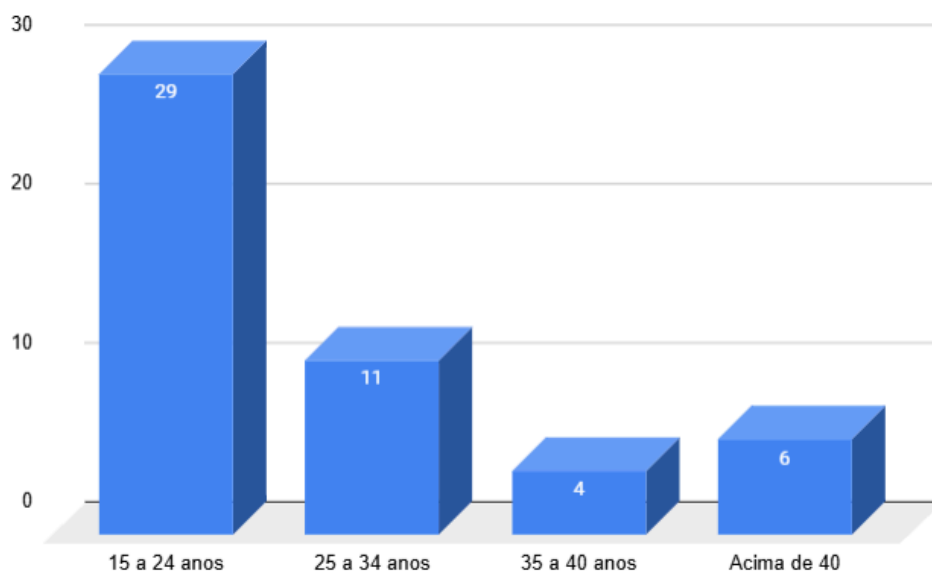
Gráfico 18 - Exercício da profissão docente



Fonte: Elaborado pelo autor (2025)

Conforme ilustrado no **Gráfico 18**, o curso possui três estudantes que já exercem a profissão docente, sendo duas no 7º período e uma no 8º período. Suas idades variam entre 15 e 34 anos. Como apresentado na **Tabela 1**, a maioria dos discentes que exercem sua atividade profissional estão no terço final do curso, especificamente no ano de conclusão.

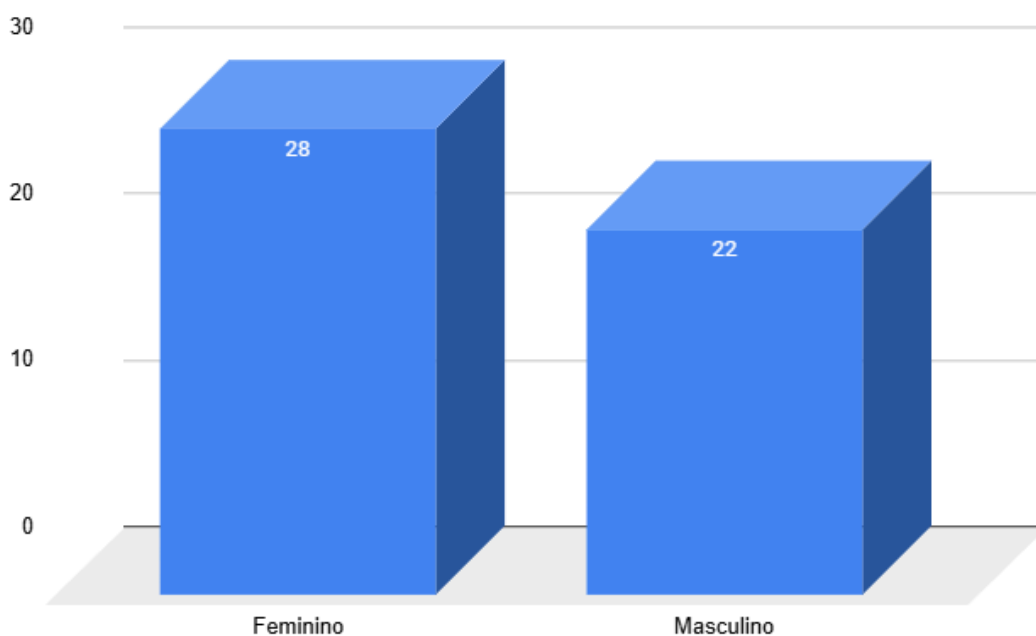
Gráfico 19 - Faixa etária dos participantes



Fonte: Elaborado pelo autor (2025)

O **Gráfico 19** apresenta a faixa etária dos participantes. Dos 50 discentes analisados, 40 possuem menos de 35 anos, com a maioria concentrada entre 15 e 24 anos. Esses dados indicam que a população acadêmica do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do IFAL é predominantemente jovem.

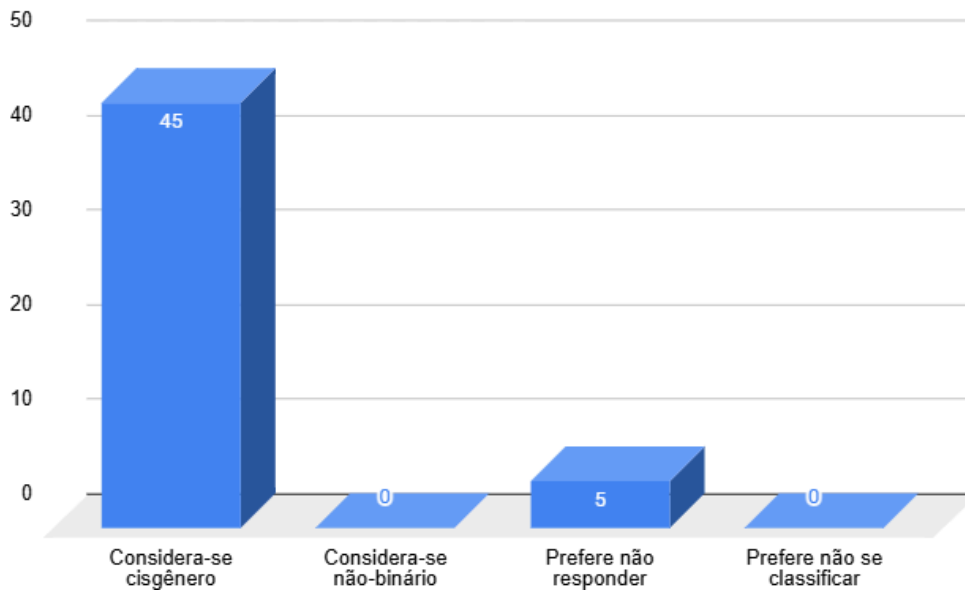
Gráfico 20 - Sexo dos participantes



Fonte: Elaborado pelo autor (2025)

O Gráfico 20 revela uma predominância de discentes do sexo feminino na Licenciatura em Ciências Biológicas. Esse dado contrasta com os resultados obtidos no conjunto dos cursos de licenciatura presenciais do IFAL, nos quais a maioria dos discentes se identificava como do sexo masculino, conforme apresentado no Gráfico 6.

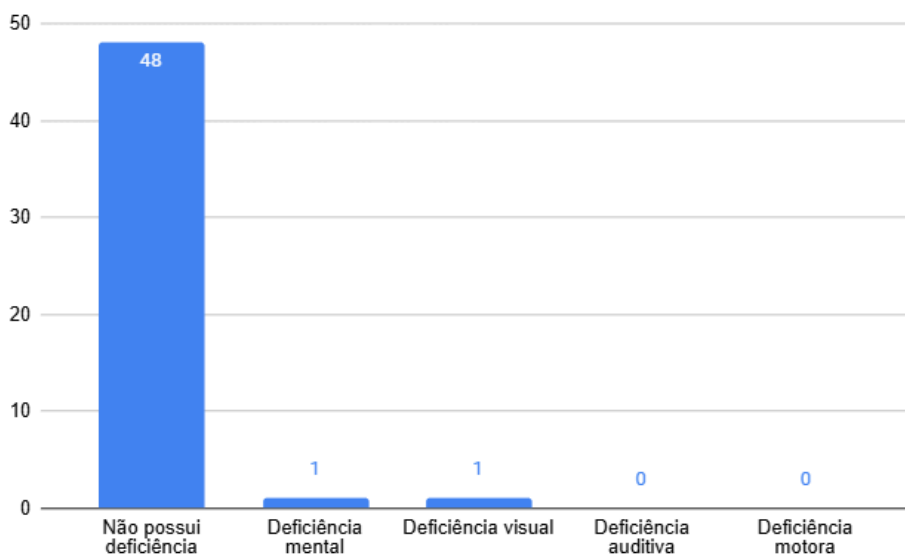
Gráfico 21 - Identidade de gênero dos participantes do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas no Campus Maceió



Fonte: Elaborado pelo autor (2025)

O Gráfico 21 apresenta as respostas referentes à sexta pergunta do perfil dos participantes. A maioria dos discentes se identifica como cisgênero, ou seja, se reconhecem com o sexo definido biologicamente. Cinco estudantes preferiram não responder ao questionamento, isso indica que mesmo numa área da ciência, que possui como um dos seus objetivos auxiliar as pessoas a entender como seu corpo funciona, ainda existe estranhamento sobre o tema.

Gráfico 22 - Alunos PcD



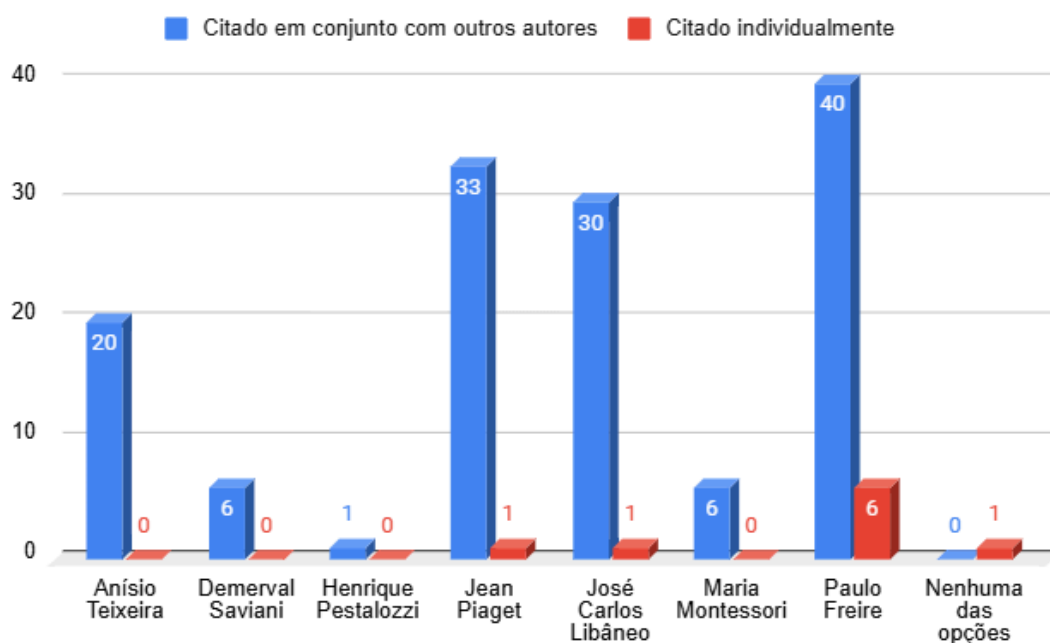
Fonte: Elaborado pelo autor (2025)

De acordo com o Gráfico 22, a maioria dos discentes declarou não possuir nenhum tipo de deficiência. Contudo, foi identificada a presença de estudantes que se consideram pessoas com deficiência (PcD), com as condições relatadas sendo deficiência mental e visual.

5.2 MANIFESTAÇÕES DAS TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS NA PRÁTICA DOCENTE NO CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

5.2.1 Autores discutidos no ambiente educacional segundo os discentes do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas

Gráfico 23 - Autores selecionados pelos estudantes



Fonte: Elaborado pelo autor (2025)

O Gráfico 23 apresenta os resultados da seguinte pergunta: "Dos autores abaixo, quais você já leu alguma obra ou artigo sobre sua influência na educação?" As opções oferecidas foram: Henrique Pestalozzi, Maria Montessori, Jean Piaget, Anísio Teixeira, Paulo Freire, Dermeval Saviani e José Carlos Libâneo. Conforme Libâneo (1986), os quatro primeiros autores integram o campo pedagógico liberal, enquanto os três últimos se inserem no campo progressista. A seleção dos autores baseou-se no subtópico "manifestações na prática escolar" do autor. Os discentes tiveram liberdade para escolher mais de uma opção ou adicionar autores que considerassem relevantes.

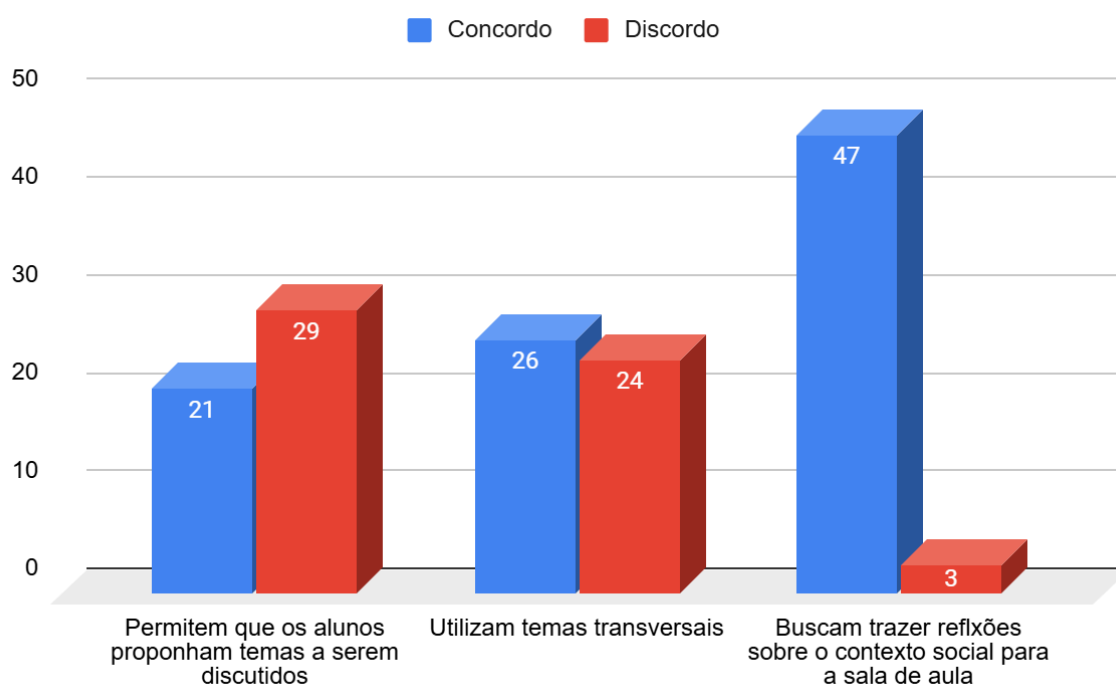
Das 50 respostas coletadas, 49 foram válidas. Dentre os autores mais citados, destacaram-se Paulo Freire e José Carlos Libâneo, do campo progressista, e Jean Piaget, do campo liberal. Observa-se que Paulo Freire foi o autor mais mencionado individualmente,

com seis citações. Esse resultado está alinhado com os dados apresentados no **Gráfico 9**, que também revelou a preferência dos discentes por Paulo Freire.

Portanto, é possível concluir que, no Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do IFAL Campus Maceió, os autores mais discutidos pertencem majoritariamente ao campo progressista, com destaque especial para Paulo Freire. As obras desse autor parecem exercer maior impacto na formação dos estudantes, corroborando uma visão de ensino voltada para a reflexão crítica e a transformação social.

5.2.2 Conteúdos e a sua relação com o contexto social na percepção dos discentes do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas

Gráfico 24 - Reflexões sobre o contexto social na sala de aula



Fonte: Elaborado pelo autor (2025)

A educação, sob uma perspectiva progressista, é concebida como um processo dialógico, no qual professor e aluno constroem o conhecimento em consonância com a realidade dos estudantes (Freire apud Libâneo, 1986). Esse princípio norteou a investigação sobre a percepção discente em relação à presença do contexto social nos conteúdos trabalhados pelos professores.

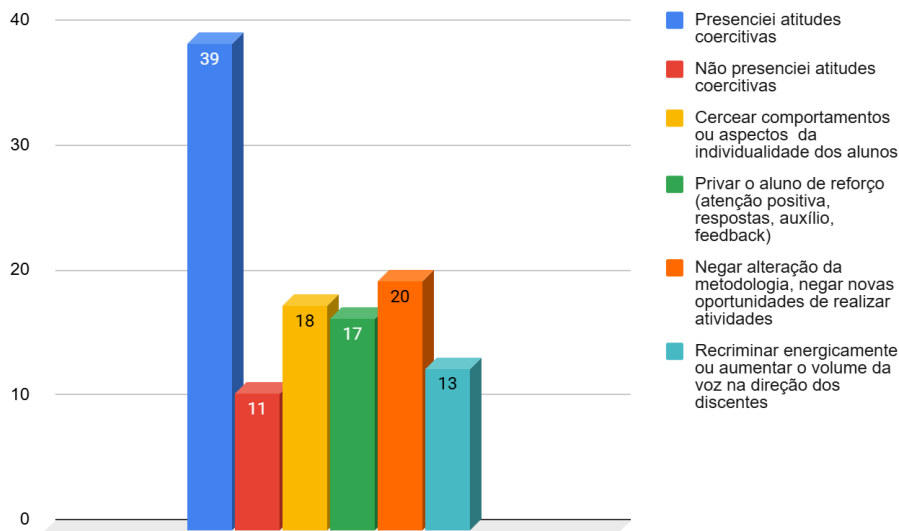
Para alcançar o resultado pretendido, perguntou-se aos alunos como seus professores apresentam o contexto social durante as aulas. O gráfico foi elaborado a partir dos dados obtidos na pergunta 1 do **Apêndice I**. Conforme observado no **Gráfico 24**, a maioria dos estudantes de Ciências Biológicas concorda que seus professores procuram trazer questões da sociedade para o interior da sala de aula. No entanto, os dados indicam que, na perspectiva discente, essa abordagem ocorre de forma engessada, pois a maioria afirma não haver uma ampla abertura para a proposição de temas. Além disso, os conteúdos trabalhados são frequentemente ressignificados por meio dos temas transversais.

Esse cenário reflete, segundo Libâneo (1986), um desafio persistente na efetivação de práticas pedagógicas progressistas. Embora os professores busquem inserir temas sociais no processo educativo, a centralização das decisões e a restrição à autonomia discente limitam a profundidade do diálogo e a contextualização crítica do conhecimento. Mizukami (1986) complementa que a educação deve transcender a transmissão de conteúdos, promovendo a articulação com a realidade social dos estudantes, condição indispensável para o aprendizado significativo.

5.2.3 Interações professor-aluno no ambiente de ensino na percepção dos discentes do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas

Para compreender melhor como ocorrem as interações entre discentes e docentes, foram feitas duas perguntas aos estudantes. A primeira buscou verificar se os participantes da pesquisa perceberam alguma situação coercitiva durante os momentos de ensino. Já a segunda procurou identificar a percepção dos discentes acerca de atitudes que favorecem o diálogo. Essas questões correspondem às perguntas dois e três do questionário (Apêndice I).

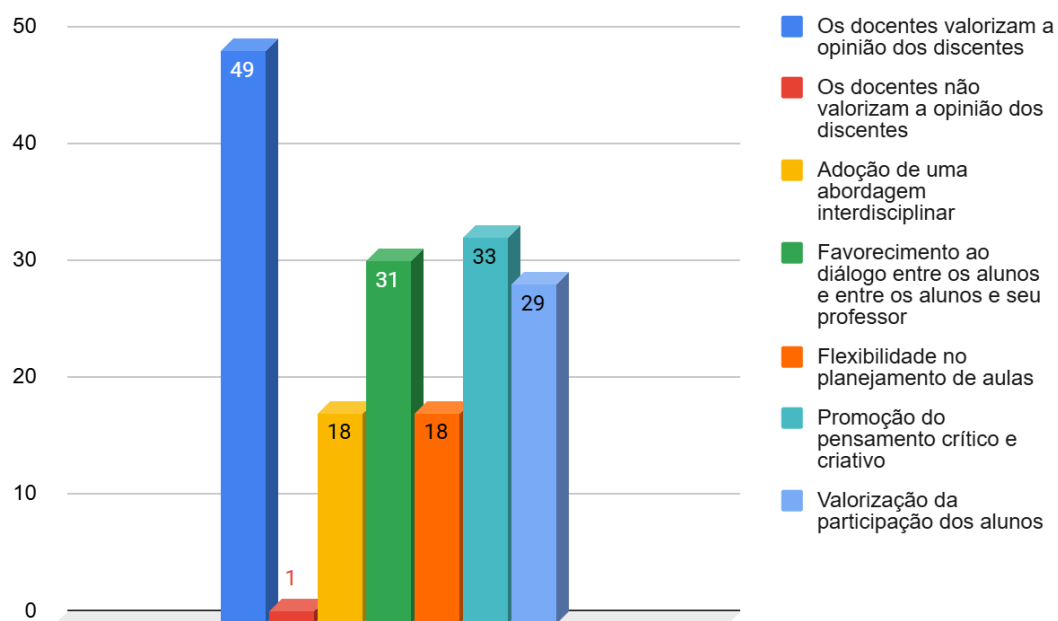
Gráfico 25 - Atitudes coercitivas no ambiente de ensino



Fonte: Elaborado pelo autor (2025)

Conforme observado no Gráfico 25, 39 participantes relataram ter presenciado algum tipo de atitude coercitiva durante seu período de estudo no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas no IFAL – Campus Maceió. Os itens mais citados foram "negar alterações na metodologia e novas oportunidades para realização de atividades".

Gráfico 26 - Valorização da opinião discente no ambiente de ensino



Fonte: Elaborado pelo autor (2025)

O Gráfico 26 demonstra os dados obtidos por meio da análise das respostas à questão 3 do questionário. Conforme observado, quase a totalidade dos estudantes de Licenciatura em Ciências Biológicas considera que seus professores valorizam o diálogo. Entretanto, ao analisar as respostas menos selecionadas, que tratam da flexibilidade no planejamento, e relacioná-las com as informações do Gráfico 24, conclui-se que os discentes percebem uma limitação no diálogo voltado para os temas a serem trabalhados.

Embora a maioria dos discentes reconheça que seus professores utilizam temas transversais, conforme apontado no **Gráfico 24**, a percepção de falta de abertura para abordagens interdisciplinares indica um isolamento dos docentes em seus conteúdos programáticos. Tal prática pode levar a discussões mais superficiais sobre temas relevantes, uma vez que, ao se manterem restritos às suas áreas específicas, os professores comprometem a efetividade do processo educativo. Esse fenômeno se contrapõe ao modelo de educação defendido por Libâneo (1986), pois o autor destaca a importância de práticas pedagógicas que promovam a integração e articulação dos conteúdos com a realidade dos estudantes, fortalecendo sua autonomia e pensamento crítico.

Período	Presenciou atitudes coercitivas		Os docentes valorizam a opinião dos discentes	
	Sim	Não	Sim	Não
3°	15	4	19	0
4°	1	0	1	0
5°	9	3	13	0
6°	1	0	0	1
7°	11	4	15	0
8°	3	0	1	0

Fonte: Elaborado pelo autor (2025)

O Quadro 1 apresenta a síntese das respostas às perguntas dois e três do Apêndice I. Observa-se que a percepção de atitudes coercitivas por parte dos discentes sobre a atuação de seus professores ocorre em todos os períodos do curso, evidenciando a presença ainda

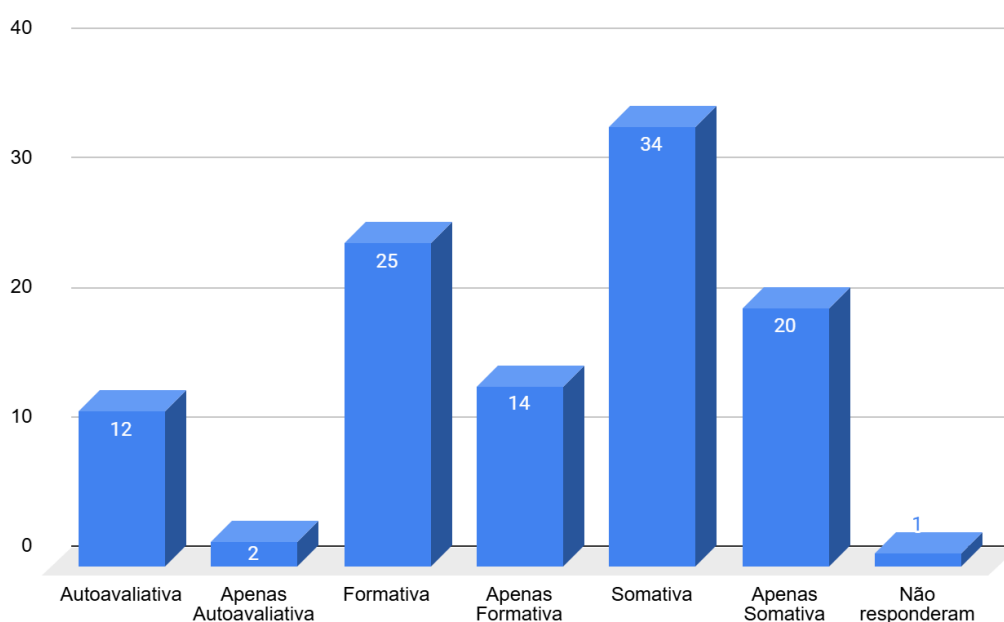
marcante de práticas pedagógicas alinhadas à abordagem liberal nos ambientes de ensino do referido curso no IFAL – Campus Maceió.

Por outro lado, o quadro também revela que, na percepção dos discentes, os docentes buscam valorizar o papel dos alunos durante sua formação. Esse esforço, segundo os estudantes e conforme ilustrado no Gráfico 25, se reflete principalmente na promoção do pensamento crítico e criativo, bem como na valorização do diálogo, aspectos defendidos por Mizukami (1986) ao destacar a necessidade de um processo de ensino que respeite a individualidade dos sujeitos e incentive sua autonomia.

5.2.4 Estratégias de ensino e avaliação observadas pelos discentes do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas

Este tópico aborda as perguntas quatro e cinco do questionário (**Apêndice I**), que tiveram como objetivo compreender a percepção dos discentes sobre os métodos avaliativos e as estratégias de ensino adotadas pelos professores do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, bem como os objetivos por trás dessas práticas. Assim como discutido no capítulo anterior, referente às estratégias de ensino e avaliação, a análise dos dados busca identificar como os discentes percebem as práticas avaliativas empregadas no curso.

Gráfico 27 - Percepção sobre as avaliações

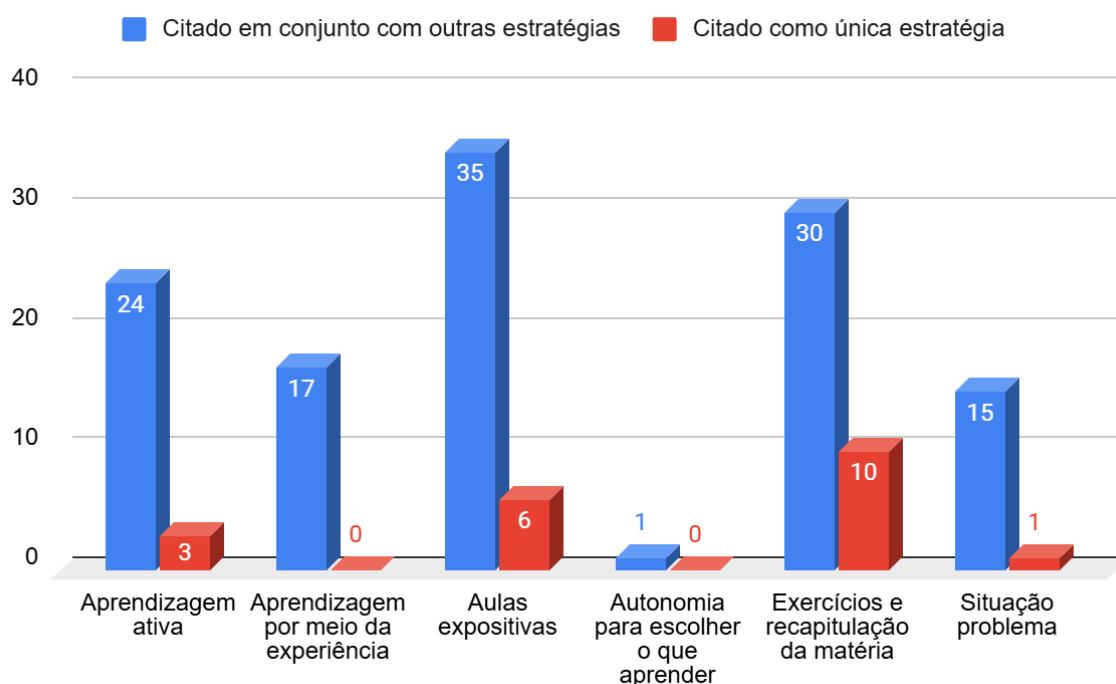


Fonte: Elaborado pelo autor (2025)

Na Licenciatura em Ciências Biológicas, a percepção majoritária dos discentes é de que os professores utilizam as avaliações predominantemente com caráter somativo. Ou seja, as avaliações são empregadas principalmente para atribuir notas, sem uma preocupação expressiva com o aprendizado efetivo dos estudantes.

Um aspecto congruente entre os dados apresentados no Gráfico 27 e aqueles do Gráfico 13 é o reconhecimento de que a autoavaliação é a forma menos utilizada pelos docentes. Isso reflete um fechamento, por parte dos professores, em delegar aos próprios estudantes a responsabilidade de avaliar seu progresso. Essa prática contradiz o que Libâneo (1986) considera essencial para uma educação emancipadora: um processo avaliativo que promova a autonomia crítica dos estudantes.

Gráfico 28 - Estratégias para auxiliar a aprendizagem na perspectiva dos discentes no Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas no IFAL – Campus Maceió



Fonte: Elaborado pelo autor (2025)

Na análise das respostas dos discentes, conforme apresentado no **Gráfico 28**, verificaram-se resultados semelhantes aos observados no **Gráfico 14**, que trata das licenciaturas de forma agregada.

De acordo com a percepção discente, há uma baixa autonomia dos estudantes nas decisões relacionadas ao percurso de sua aprendizagem, especialmente no que concerne às

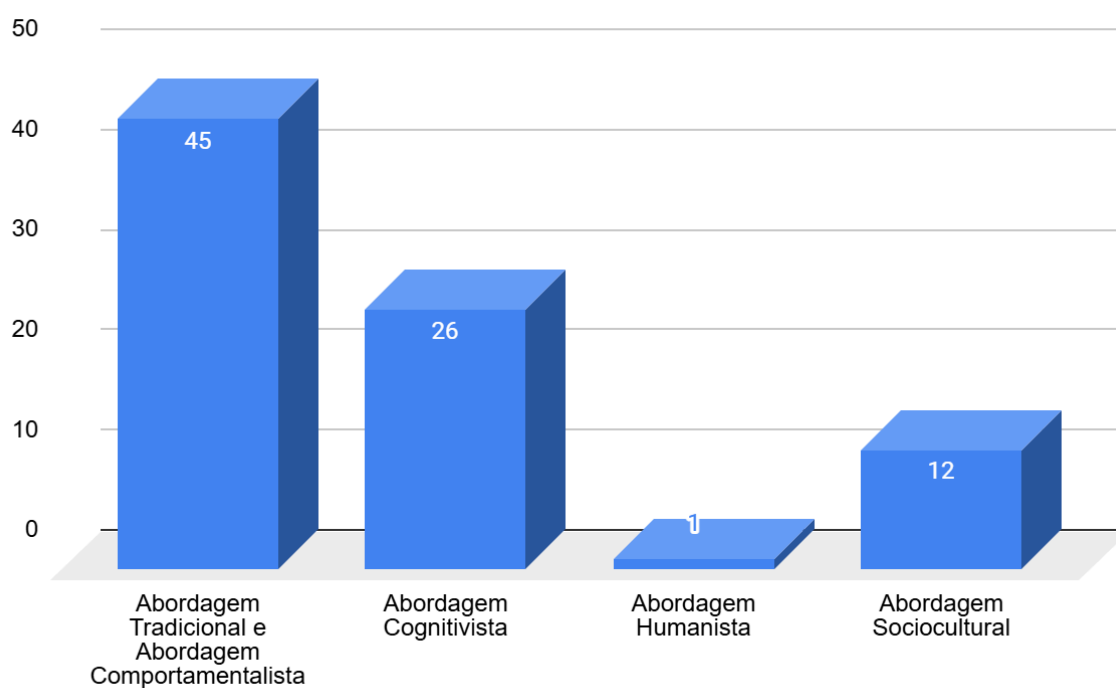
avaliações. Além disso, predominam métodos de ensino associados a abordagens pedagógicas liberais, que aparecem de maneira recorrente nas respostas válidas. Observou-se também um foco nos conteúdos programáticos em detrimento de uma abordagem que considere o contexto e as necessidades dos sujeitos.

Nas respostas livres, os métodos mais citados foram:

- Seminários (sala de aula invertida): relacionados à Abordagem Cognitivista;
- Pressão psicológica (método coercitivo): associados à Abordagem Tradicional e Comportamentalista.

Mizukami (1986) destaca que métodos coercitivos, como os relatados pelos discentes, reforçam práticas de ensino descontextualizadas, que comprometem a construção de um ambiente dialógico e crítico, essenciais para a formação integral dos estudantes.

Gráfico 29 - Percepção Discente acerca das abordagens pedagógicas no Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do IFAL Campus Maceió



Fonte: Elaborado pelo autor (2025)

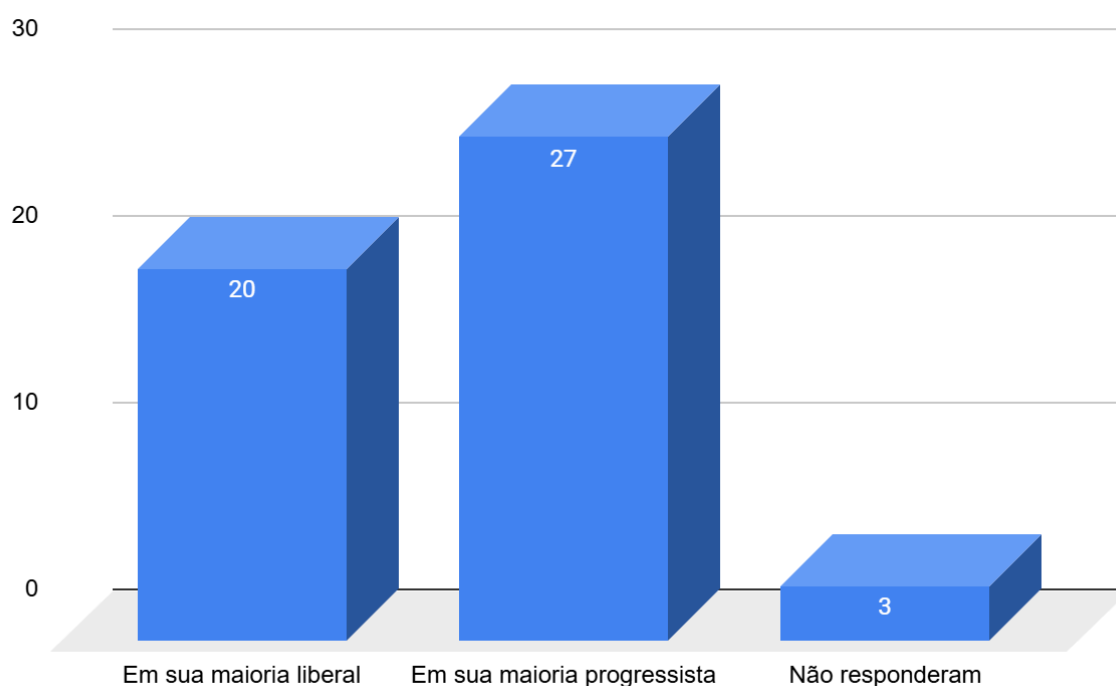
O Gráfico 29 complementa o entendimento sobre a predominância das abordagens pedagógicas liberais, especialmente as **Abordagens Tradicional e Comportamentalista**.

Das 50 respostas coletadas, essas abordagens apareceram em 45 questionários, demonstrando sua força no contexto educacional do curso.

Além disso, o gráfico ressalta a baixa presença de práticas progressistas e a reduzida autonomia discente na escolha do que aprender. Essa informação reflete a percepção dos estudantes de que eles possuem pouca liberdade para definir seu percurso formativo.

5.2.5 Percepção dos discente do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas acerca do campo de ensino de seus professores

Gráfico 30 - Tendências Pedagógicas dos Professores na opinião dos discentes no Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas no Campus Maceió



Fonte: Elaborado pelo autor (2025)

O gráfico acima apresenta a sexta pergunta do Apêndice I. Por meio dessa pergunta, buscou-se compreender como os discentes percebem as práticas de seus professores de forma geral. Desse modo, conclui-se que a maioria dos alunos do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do IFAL – Campus Maceió enxerga seus professores como adotando práticas progressistas. Contudo, o elevado número de estudantes que os percebem como liberais indica que, no campus, há uma dualidade entre as principais correntes pedagógicas. Essa percepção corrobora os dados apresentados,

visto que, durante a análise das demais perguntas, foi constatada a presença de ambas as abordagens nas respostas.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para se chegar à resposta da questão central deste trabalho, foram formuladas sete perguntas, que foram incluídas em um questionário entregue aos discentes de algumas turmas de licenciatura do IFAL - Campus Maceió. Nos tópicos anteriores, foram discutidas as respostas obtidas, com o intuito de compreender as percepções dos alunos sobre as tendências pedagógicas de seus professores.

Por meio da análise, realizada em consonância com o referencial teórico, foi possível estabelecer paralelos entre as respostas e as tendências pedagógicas, permitindo uma compreensão mais precisa sobre se o ensino naquele local se direciona mais para uma abordagem liberal ou progressista. Como comentado no início deste trabalho, as gerações mais novas aprendem observando as mais velhas; assim, as práticas pedagógicas empregadas pelos professores podem refletir na futura prática docente dos atuais discentes do campus.

As perguntas de um a seis buscaram evidenciar como os alunos percebem o ensino de seus professores à luz das tendências pedagógicas, enquanto a sétima questionou quais autores são mais discutidos e lembrados pelos estudantes.

A análise de dados foi iniciada com a sétima pergunta: “Dos autores abaixo, quais você já leu alguma obra ou artigo sobre sua influência na educação?” Por meio das alternativas apresentadas, constatou-se que os autores progressistas, em especial Paulo Freire, foram os mais selecionados pelos estudantes. Assim, conclui-se que, entre os representantes das tendências pedagógicas, aqueles que permanecem de forma mais expressiva na mente dos alunos são os do campo progressista.

A primeira pergunta foi: “De que forma seus professores trazem reflexões sobre o contexto social para a sala de aula?” Nela, foi constatado que os professores buscam trazer a realidade social dos estudantes para o ambiente de ensino, utilizando esses temas para promover um aprendizado mais significativo e condizente com a sociedade em que seus alunos estão inseridos. Também foi observado que os professores possuem certo receio de abrir mão da decisão sobre os temas a serem trabalhados. Dessa forma, neste tópico, é possível concluir que os docentes seguem um viés majoritariamente progressista, e pela predisposição em trabalhar os assuntos estabelecidos e ressignificá-los com a realidade dos discentes, aproximando-se da Tendência Crítico-Social dos Conteúdos.

Os enunciados da segunda e da terceira pergunta foram iguais: “Durante seus estudos no IFAL, você identificou alguma das seguintes situações em sala?” A diferença ocorreu nas

opções fornecidas: na segunda, foram indicadas atitudes coercitivas que inviabilizavam um diálogo equitativo entre os pares; na terceira, foram apresentadas atitudes que permitiam o diálogo entre o professor e o aluno.

Com isso, na segunda pergunta, constatou-se que a maioria dos estudantes do campus teve contato com atitudes coercitivas por parte de seus professores, sendo o impedimento de suas individualidades a atitude mais observada entre as alternativas fornecidas. Com essa base, é possível concluir a existência de atitudes liberais nas interações professor-aluno.

Na terceira pergunta, na qual se buscava constatar o oposto da segunda, observou-se que a maioria dos estudantes se deparou com situações que valorizavam os alunos. A escolha da maioria dos estudantes recaiu sobre alternativas que permitiam o diálogo, promoviam atitudes e possibilitavam aos alunos participar de forma crítica das situações de ensino. A baixa escolha das alternativas que indicavam flexibilidade no planejamento e abertura a uma abordagem interdisciplinar corrobora com a primeira pergunta, pois, apesar de haver uma abertura para o diálogo e para a realidade dos estudantes nos momentos de ensino, os professores, em sua maioria, ainda estão fixos nos conteúdos a serem trabalhados de forma predefinida.

De forma geral, no que se refere à interação professor-aluno, percebe-se uma maior presença de alunos que identificaram atitudes que favorecem o diálogo em comparação àqueles que notaram situações coercitivas. Assim, quantitativamente, os professores seguem um caminho um pouco mais progressista do que liberal.

Na quarta pergunta, “As avaliações possuem características?”, buscou-se evidenciar qual o objetivo das avaliações. Nesse tópico, a maioria dos estudantes considerou que as avaliações têm características somativas, limitando-se a atribuir notas. Embora um número expressivo de participantes tenha escolhido a opção formativa, a opção somativa obteve um número maior de respostas, levando à conclusão de que, no critério avaliação, os professores seguem um caminho mais liberal. Um ponto importante constatado foi a baixa escolha dos participantes pela alternativa autoavaliação, indicando, assim como nas perguntas anteriores, um certo fechamento da maioria dos professores em conceder maior autonomia aos estudantes em relação aos seus estudos.

A quinta pergunta, “Quais estratégias seus professores utilizam para auxiliar a aprendizagem?”, teve como objetivo identificar qual a estratégia de ensino mais utilizada e de qual campo pedagógico, liberal ou progressista, ela provém. Pode-se concluir que, entre as práticas citadas e as mencionadas livremente pelos discentes, as práticas dos modelos liberais de ensino têm maior presença no campus.

A sexta pergunta buscou constatar a visão dos alunos sobre a tendência pedagógica de seus professores, com as alternativas “majoritariamente liberal ou majoritariamente progressista”. Nela, a maioria dos alunos identificou seus professores como seguindo um viés mais progressista.

Em relação às respostas gerais das perguntas, observa-se uma maior abertura por parte dos professores para o diálogo entre os assuntos e a realidade dos estudantes nas situações de ensino. Contudo, há uma resistência maior no que tange à autonomia dos estudantes em relação aos conteúdos a serem trabalhados. Além disso, existem situações em que atitudes liberais e progressistas ocorrem na relação professor-aluno, prevalecendo as de cunho progressista.

Conclui-se, com base nas informações obtidas e descritas ao longo deste trabalho, que há a presença de dois campos pedagógicos, liberal e progressista, entre os professores. Os resultados obtidos evidenciam uma predominância das abordagens progressistas nos aspectos relacionados ao conteúdo e à interação professor-aluno. No entanto, práticas de caráter liberal mostram-se particularmente marcantes nos quesitos de avaliação e metodologias de ensino.

Ademais, constata-se que, na percepção dos discentes, a maioria dos docentes é adepta de tendências progressistas, conforme apresentado abaixo:

- Pergunta 1: Conteúdos diante das realidades sociais – Progressista;
- Pergunta 2: Interações professor-aluno no ambiente escolar – Liberal;
- Pergunta 3: Interações professor-aluno no ambiente escolar – Progressista;
- Pergunta 4: Avaliação – Liberal;
- Pergunta 5: Estratégias de ensino – Liberal;
- Pergunta 6: Percepção discente acerca da atividade docente – Progressista;
- Pergunta 7: Autores discutidos no ambiente educacional – Progressista.

Também foi realizada uma análise dos dados voltada especificamente para a percepção dos alunos do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas. Durante a análise, observou-se que, na percepção dos discentes, existe uma preocupação por parte dos professores em utilizar elementos do que ocorre na sociedade para ressignificar os conteúdos a serem trabalhados. Contudo, o fato de a maioria dos discentes expressar que não há abertura para a discussão de temas pode gerar situações em que o conteúdo apresentado pelos professores se distancia da realidade dos alunos, considerando que cada realidade possui particularidades que contribuem para uma formação mais democrática e inclusiva.

Outro ponto relevante foi identificado na análise dos dados referentes à relação professor-aluno. Nesse tópico, há uma incongruência: enquanto a maioria dos estudantes percebe seus professores como abertos a perspectivas dialógicas, foi constatada a presença de atitudes coercitivas em todos os períodos avaliados na pesquisa. Isso indica que, apesar da preocupação demonstrada pelos professores com seus alunos, ainda permanecem resquícios marcantes da educação liberal nos ambientes de ensino da Licenciatura em Ciências Biológicas presencial do IFAL – Campus Maceió.

A análise das informações relacionadas ao curso mencionado aponta que, tanto nas metodologias quanto nas avaliações, os estudantes percebem um caráter majoritariamente liberal nas práticas de seus professores.

Desse modo, pode-se concluir que a percepção dos estudantes do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do Instituto Federal de Alagoas – Campus Maceió, na modalidade presencial, é de que a maioria de seus professores adota práticas mais alinhadas às tendências pedagógicas de caráter liberal.

De modo geral é importante destacar que, apesar da relevância do estudo, ele apresenta limitações amostrais significativas. O número de questionários respondidos (89) representa apenas uma fração dos 531 estudantes aptos a participar, o que limita a generalização dos resultados. Além disso, as tendências pedagógicas analisadas não se manifestam de forma pura ou absoluta, como observa Libâneo (1986), reforçando a necessidade de uma análise mais abrangente e contextualizada.

Por fim, os dados coletados permitem identificar aspectos essenciais para a reflexão das práticas docentes. Eles revelam uma tensão entre tendências pedagógicas tradicionais e renovadas, destacando a importância de estimular práticas que promovam a autonomia dos estudantes e um ensino mais alinhado à realidade social. Essa reflexão é indispensável para adaptar os cursos de licenciatura às exigências de uma sociedade democrática e inclusiva.

REFERÊNCIAS

ARANHA, M. L. A. **História da educação e da pedagogia: geral e Brasil**. 3. ed. rev. ampl. São Paulo: Moderna, 2006.

BRASIL. **Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 16 out. 2024.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 30 dez. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm. Acesso em: 04 jan. 2025.

CALSAVARA, T. S. **Os anarquistas e a educação: as escolas modernas ou racionalistas**. 2012.

CÂMARA, R. H. **Análise de conteúdo: da teoria à prática em pesquisas sociais aplicadas às organizações**. Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia, v. 6, n. 2, p. 179-191, jul./dez. 2013.

COMENTTO. **Calculadora amostral**. Disponível em: <https://comentto.com/calculadora-amostral/>. Acesso em: 20 out. 2024.

FLACH, C. R. C. **Paradigmas educacionais e sua influência na prática pedagógica**. Revista Educação e Ciências Sociais, v. 4, n. 6, p. 51-64.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GLIDDEN, R. F.; GROSS, I. **Práticas coercitivas na educação: o que dizem e o que fazem os professores**. Reflexão e Ação, v. 24, n. 1, p. 402-424, 2016.

GODOY, A. S.. **Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades**. Revista de Administração de Empresas, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.

INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS. **História**. Disponível em: <https://www2.ifal.edu.br/campus/maceio/o-campus/historia>. Acesso em: 4 jan. 2025.

INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Física**. Maceió: IFAL, 2017. Disponível em: <https://www2.ifal.edu.br/campus/maceio/ensino/cursos/superior/licenciatura-em-fisica/ppc-licenciatura-fisica.pdf>. Acesso em: 4 jan. 2025.

KASSICK, C. N. **Pedagogia libertária na história da educação brasileira**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n. 32, p. 136-149, dez. 2008.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública: a pedagogia histórico-crítico social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 1986.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LUCKESI, C. C. **Filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 1999.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.

OLIVEIRA, K. L. **Tendência pedagógica progressista libertária: uma breve apresentação**. Revista Espaço Acadêmico, v. 11, n. 125, p. 94-102, 2011.

PASCAL, M. A. M. **A pedagogia libertária: um resgate histórico**. In: I Congresso Internacional de Pedagogia Social, 1., 2006, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. Disponível em: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC000000009200600100032&lng=en&nrm=abn. Acesso em: 2 set. 2023.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. (Coleção Educação Contemporânea).

SAVIANI, D. **As concepções pedagógicas na história da educação brasileira. Texto elaborado no âmbito do projeto de pesquisa “O espaço acadêmico da pedagogia no Brasil”, financiado pelo CNPq**. Pro-Posições, v. 20, p. 21-27, 2005.

SAVIANI, D. **Epistemologia e teorias da educação no Brasil**. Pro-Posições, Campinas, SP, v. 18, n. 1, p. 15-27, 2016.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**: a teoria da curvatura da vara. ANDE. Revista da Associação Nacional de Educação, v. 1, p. 23-33, 1980.

APÊNDICES

Apêndice I - Questionário

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convido você a participar como voluntário(a) da pesquisa “PERCEPÇÕES DISCENTES ACERCA DA ATUAÇÃO DOCENTE: TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO”, cujo objetivo é constatar a presença ou ausência de características dessas tendências, nas metodologias dos professores do ensino superior do IFAL, Campus Maceió, através das opiniões discentes.

Ressalta-se que o pesquisador e o IFAL se responsabilizam por esta pesquisa. Você poderá obter informações relacionadas a sua participação nesta pesquisa a qualquer momento que desejar, por meio do contato com o pesquisador responsável. Sua participação é voluntária, e em decorrência dela você não receberá qualquer valor em dinheiro. O questionário ficará arquivado com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos e após esse tempo será apagado (deletado). Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando ela for realizada.

CONCORDO ()

NÃO CONCORDO ()

E-mail institucional

Qual o seu curso?

Licenciatura em Ciências Biológicas () Licenciatura em Física ()

Licenciatura em Letras-Português ()

Licenciatura em Matemática ()

Licenciatura em Química ()

Qual período você está cursando?

3°() 4°() 5°() 6°() 7°() 8°()

Exerce a profissão docente?

Sim () Não ()

Faixa etária

15 a 24 anos () 25 a 34 anos ()
35 a 40 anos () Acima de 40 anos ()

Sexo

Masculino () Feminino ()

Prefiro não declarar ()

Qual sua identidade de gênero?

1 - Que se identifica com o sexo que lhe foi designado ao nascer.

2 - Possui outra identidade de gênero, diferente da que lhe foi designada ao nascer.

3 - Não definem sua identidade dentro do sistema binário homem mulher.

Mulher cisgênera¹ () Homem cisgênero¹ () Mulher transexual/transgênera² ()

Homem transexual/transgênero² ()

Não binário³ ()

Prefiro não me classificar ()

Prefiro não responder ()

Outra () Se respondeu outra, qual?

Possui algum tipo de deficiência?

Deficiência visual ()

Deficiência motora ()

Deficiência mental ()

Deficiência auditiva ()

Outra () Se respondeu outra, qual?

QUESTIONÁRIO

1) DE QUE FORMA SEUS PROFESSORES TRAZEM REFLEXÕES SOBRE O CONTEXTO SOCIAL PARA A SALA DE AULA

Permitem que os alunos proponham os temas a serem discutidos.

Utilizam temas transversais, como por exemplo, ética, orientação sexual, meio ambiente, nas aulas.

Os professores não usam o que acontece na sociedade como forma de refletir sobre a sociedade.

2) DURANTE SEUS ESTUDOS NO IFAL, VOCÊ IDENTIFICOU ALGUMA DAS SEGUINTE SITUAÇÕES EM SALA:

Recriminar energicamente ou aumentar o volume de voz na direção de um aluno ou de um grupo de alunos

Cerceamento da emissão de comportamentos interativos, criativos, críticos ou que expressem aspectos da individualidade do aluno.

Privar o aluno de reforço (atenção positiva, respostas, auxílio, feedback), deixar a turma sem acompanhamento, não estar disponível para os alunos.

Negar alteração da metodologia de trabalho segundo as necessidades dos alunos, negar novas chances para os alunos realizarem as tarefas.

3) DURANTE SEUS ESTUDOS NO IFAL, VOCÊ IDENTIFICOU ALGUMA DAS SEGUINTE SITUAÇÕES EM SALA:

Valorização da participação dos alunos

Favorecimento ao diálogo entre os alunos e entre os alunos e seu professor

Promoção do pensamento crítico e criativo

Flexibilidade no planejamento de aulas

Adoção de uma abordagem interdisciplinar

4) AS AVALIAÇÕES POSSUEM CARÁTER:

Somativo (apenas dar nota)

Formativo (verifica o progresso dos alunos com o objetivo de ajudá-los a superar os desafios por eles enfrentando)

Auto Avaliativo (permite ao aluno observar e refletir sobre seu próprio desempenho).

5) QUAIS ESTRATÉGIAS SEUS PROFESSORES UTILIZAM PARA AUXILIAR A APRENDIZAGEM?

Aulas expositivas

Exercícios e recapitulação da matéria

Situação Problema

Aprendizagem ativa (como por exemplo: Gamificação, sala de aula invertida, aprendizado por projetos)

Autonomia para escolher o que aprender

Aprendizagem por meio da experiência

Outra. Se respondeu outra, qual?

6) QUANTO ÀS TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS, SEUS PROFESSORES (TANTO DO EIXO PEDAGÓGICO QUANTO DO EIXO ESPECÍFICO) SEGUEM UM VIÉS:

Em sua maioria liberal

Em sua maioria progressista

7) DOS AUTORES ABAIXO QUAIS VOCÊ JÁ LEU ALGUMA OBRA POR ELE ESCRITO OU ALGUM ARTIGO SOBRE SUA INFLUÊNCIA NA EDUCAÇÃO:

Henrique Pestalozzi

Maria Montessori

Jean Piaget

Anísio Teixeira

Dermeval Saviani

Paulo Freire

José Carlos Libâneo

Outro(a)

Se respondeu outro(a), qual?

ANEXOS

Anexo I - Memorando do Departamento de Ensino Superior

Memorando Eletrônico - SIPAC

https://sipac.ifal.edu.br/sipac/protocolo/memorando_eletronico/memor...



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS
DEPARTAMENTO DE ENSINO SUPERIOR/CMAC**

**MEMORANDO ELETRÔNICO Nº 4/2024 - CMAC-DES (11.02.10.07)
(Identificador: 202584902)**

Maceió-AL, 16 de Outubro de 2024.

OUVIDORIA/REIT

Título: RE.: Fala.BR 23546.092749/2024-99 (Número de alunos com matrícula ativa nos cursos de licenciatura do IFAL - Campus Maceió)

De acordo com a demanda solicitada informo que o sistema Sigaa só me informa o total de estudantes com matrícula ATIVA no curso como um todo, não separa por período. A consulta foi feita no Sigaa no dia 16 de outubro de 2024 às 16h. Os números de estudantes ATIVOS nos cursos são:

Ciências Biológicas, 162 estudantes;
Física, 67 estudantes;
Letras, 175 estudantes;
Química, 126 estudantes;
Matemática, 157 estudantes.

(Autenticado em 16/10/2024 16:47)
ANA LUIZA ARAUJO PORTO
CHEFE DE DEPARTAMENTO - TITULAR
CMAC-DES (11.02.10.07)
Matrícula: 1812886

Para verificar a autenticidade deste documento entre em <https://sipac.ifal.edu.br/public/documentos/index.jsp> informando seu número: **4**, ano: **2024**, tipo: **MEMORANDO ELETRÔNICO**, data de emissão: **16/10/2024** e o código de verificação: **0f8557087f**

Copyright 2007 - DTI - Diretoria da Tecnologia de Informação - IFAL

Anexo II - Autores citados pelos participantes (texto elaborado via IA)

Ferdinand de Saussure

Ferdinand de Saussure (1857-1913) foi um linguista suíço que fundou a linguística moderna. Sua obra *Curso de Linguística Geral* (1916) introduziu conceitos fundamentais, como a distinção entre *lingua* (sistema de signos) e *fala* (uso individual da língua), além das noções

de *significante e significado*. Sua abordagem estruturalista influenciou várias áreas, como semiótica e estudos literários.

Mikhail Bakhtin

Mikhail Bakhtin (1895-1975) foi um filósofo e teórico da linguagem russo, conhecido por sua teoria do dialogismo. Bakhtin defendeu que o sentido é construído na interação social e no diálogo entre os discursos. Em obras como *Problemas da Poética de Dostoiévski* (1929), ele introduziu conceitos como *polifonia* e *carnevalização*, fundamentais para o estudo da linguagem e da literatura.

David Ausubel

David Ausubel (1918-2008) foi um psicólogo educacional americano, conhecido por sua teoria da *aprendizagem significativa*. Ele argumentou que o aprendizado acontece quando novas informações são ancoradas em conceitos previamente existentes na mente do aprendiz. Sua obra mais famosa, *Educational Psychology: A Cognitive View* (1968), influenciou a educação, especialmente no campo da psicologia cognitiva aplicada ao ensino.

Roxane Rojo

Roxane Rojo é uma linguista e professora brasileira, conhecida por suas pesquisas no campo do letramento e da análise do discurso. Em obras como *Letramento e Formação do Professor: Perspectivas Sócio-Históricas* (2004), Rojo discute a importância dos multiletramentos no contexto contemporâneo, enfatizando como as práticas de leitura e escrita precisam ser adaptadas para atender às demandas da sociedade digital e multicultural.

Henri Wallon

Henri Wallon (1879-1962) foi um psicólogo e pedagogo francês que desenvolveu uma teoria do desenvolvimento infantil baseada na interação entre a emoção, o movimento e o meio social. Em obras como *A Evolução Psicológica da Criança* (1941), ele destaca a importância da afetividade e da interação social no desenvolvimento cognitivo, influenciando a pedagogia e a psicologia educacional.

Lev Vygotsky

Lev Vygotsky (1896-1934) foi um psicólogo soviético cujas teorias revolucionaram o estudo da psicologia e da educação. Em *Pensamento e Linguagem* (1934), ele introduziu a ideia de que o desenvolvimento cognitivo é fundamentalmente mediado pela linguagem e ocorre através da interação social. Seu conceito mais famoso, *zona de desenvolvimento proximal*,

refere-se à distância entre o que uma criança pode fazer sozinha e o que pode fazer com ajuda, sendo fundamental para o ensino colaborativo.