

# Tendências pedagógicas: a percepção dos docentes do curso de Administração de uma instituição particular

KAMINISE, Verônica Oliveira  
ANDRADE, Maria Celeste de Moura - Orientadora

---

**RESUMO:** O presente estudo teve como objetivo analisar a percepção dos docentes do curso de Administração de uma instituição particular, situada na Região do Alto Paranaíba acerca das tendências pedagógicas que norteiam suas práticas. A pesquisa teve um caráter qualitativo, exploratório e descritivo, envolvendo procedimentos da pesquisa bibliográfica fundamentada em Libâneo, (1992 e 2012); Silva, (2000 e 2009); Ghiraldelli Júnior, (2002); e Hornburg & Silva, (2007), entre outros, e de campo (por meio do estudo de caso). A pesquisa de campo usou um questionário estruturado, aplicado a todos os professores do curso em questão (16) e a amostra foi resultante da conveniência e interesse dos mesmos em participar (8). Foi apresentado aos docentes participantes da pesquisa o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Os questionários foram distribuídos nas salas dos professores, no horário do intervalo da aula, ou por intermédio do coordenador do curso, aos que não estavam presentes. Utilizou-se esse questionário para analisar as tendências pedagógicas (Tradicional, Tecnícista, Renovada, Histórico Crítica, Libertadora ou Pós Crítica) que fundamentam a prática pedagógica dos docentes do curso de administração. Para análise do caso, as questões versavam sobre a concepção de Educação dos professores e sobre as estratégias desenvolvidas com os alunos que confirmassem a possibilidade de aplicação prática dessa concepção. Partiu-se do pressuposto teórico, evidente nas referências consultadas de que as concepções pedagógicas dos professores universitários ainda estão envolvidas por marcas bastante tradicionais e tecnicistas (baseadas na transmissão de conhecimentos) como forma de garantir a aprendizagem e a inserção no mercado de trabalho. Entretanto, os resultados encontrados evidenciaram que as práticas dos docentes pesquisados se encaixam em uma perspectiva de transição ou de efetiva crítica da educação, o que pode ser corroborado pelas escolhas de suas metodologias (e estratégias) de ensino. Nenhuma das estratégias escolhidas pelos docentes envolveu a mera passividade do aluno face à informação recebida do professor (própria das concepções liberais, tradicionais ou tecnicistas), mas todas elas se inserem em um contexto mais participativo do aluno, fazendo parte, portanto, ou das concepções renovadas, críticas ou pós-críticas da educação.

---

**Palavras Chave:** Tendências Pedagógicas. Educação. Docência Universitária. Prática Pedagógica.

---

**ABSTRACT:** This study aimed to analyze the perception of Administration course professors at a private institution, located in Alto Paranaíba Region, on the pedagogical trends

that guide their practices. The research had a qualitative, exploratory and descriptive feature, involving bibliographic research procedures based on Libâneo, (1992 e 2012); Silva, (2000 e 2009); Ghiraldelli Júnior, (2002); e Hornburg & SiIva, (2007), and field ones (through the case study). The field research used a structured questionnaire, applied to all professors of the course in focus (16) and the sample was the result of their convenience and interest in participating in the research (8). The Free and Informed Consent Term (FICT) was presented to the professors participating in the research. The questionnaires were distributed in the professors' rooms, during the class break, or by the course coordinator, to those who were not present. Based on the questionnaire, the pedagogical trends (Traditional, Technical, Renewed, Historical Criticism, Liberating, or Post-Criticism) that underlie the pedagogical practice of the professors of the Administration course were analyzed. For the analysis of the case, the questions were about the professors' conception of Education and the methods developed with the students that confirmed the possibility of the practical application of this conception. It was based on the theoretical assumption, evident in the references consulted that the pedagogical conceptions of university professors are still involved by very traditional and technicist features (based on the transmission of knowledge) as a way to guarantee learning and insertion in the labor market. However, the results found showed that the practices of the researched professors fit into a perspective of transition or of an effective criticism of education, which can be corroborated by the choices of their teaching methodologies (and strategies). None of the strategies chosen by the professors involved the mere passivity of the student in the face of the information received from the professor (typical of traditional, liberal or technical concepts), but all of them are inserted in a more participatory context of the student, being part, therefore, of renewed, criticism or post-criticism conceptions of education.

---

**Keywords:** Pedagogical Trends. Education. University Teaching. Pedagogical Practice.

---

## Introdução

A prática pedagógica educativa, geralmente, efetiva-se dentro do ambiente escolar e assume contornos que dependem do contexto sócio temporal envolvido. Partindo-se dessa premissa, verifica-se que a educação traz em si princípios que norteiam a ação dos docentes, ou seja, estão implícitas nestas práticas educativas distintas concepções de educação, de homem e de sociedade. E, ainda, vale ressaltar que, essas concepções de educação sofreram alterações epistemológicas substanciais ao longo da história da educação. Para Libâneo (1992, p.1),

A prática escolar tem atrás de si condicionantes políticos que configuram diferentes concepções de homem e de sociedade e, conseqüentemente, diferentes pressupostos sobre o papel da escola, aprendizagem, relações professor-aluno, técnicas pedagógicas etc. Fica claro que o modo como os professores realizam seu trabalho, selecionam e organizam o conteúdo das matérias, ou escolhem técnicas de ensino e avaliação tem a ver com pressupostos teórico metodológicos, explícita ou implicitamente.

Este artigo tem o objetivo de analisar as concepções que interferem, quer eles tenham percepção disto ou não, nas práticas pedagógicas de docentes do Curso de Administração de uma instituição particular, situada na Região do Alto Paranaíba. Partiu-se do pressuposto de que as concepções pedagógicas desses sujeitos ainda estão envolvidas por marcas bastante tradicionais e tecnicistas, de transmissão de conhecimentos, como forma de garantir a aprendizagem e a inserção no mercado de trabalho.

O estudo teve como escopo analisar como as tendências pedagógicas fundamentam o processo de atuação docente, mesmo que de forma inconsciente, a partir de suas representações sobre o que seja educar. Essa pesquisa teve, inicialmente, um caráter bibliográfico de levantamento dos fundamentos teóricos relativos ao tema em estudo, embasados, sobretudo em José Carlos Libâneo (1992; 2012) e Tomás Tadeu da Silva (2000; 2009). Esclarecemos que o estudo de Libâneo antecede em muitos anos o de Silva, sendo este último mais abrangente, por incluir a concepção pós-crítica, não abordada pelo primeiro. Os dois autores foram escolhidos justamente por permitirem uma análise comparativa das concepções de educação em épocas diferentes, suas permanências e transformações.

Inicialmente, procuramos evidenciar, a partir da análise dos livros dos dois autores, como as teorias pedagógicas se mesclam com as teorias do currículo. Em seguida, apresentamos os resultados da pesquisa de campo, feita com os docentes em questão, procurando rever os pressupostos, confirmando-os ou não, a partir das respostas dos docentes a um questionário estruturado.

## **1. Teorias do currículo e tendências pedagógicas – a pesquisa bibliográfica**

Inicialmente, procuraremos consolidar teoricamente o conteúdo do artigo, fundamentando o tema a partir da pesquisa bibliográfica em Libâneo (1992; 2012) e Silva (2000; 2009), entre outros.

A escola caracteriza-se por ser uma instituição social na qual se concretiza a prática educativa dos docentes. Ela é composta por seres políticos e históricos que ensinam e aprendem ao mesmo tempo. A educação é um fenômeno que diz respeito somente aos seres humanos e, como tal, carregada de concepções diversas e permeada pelos valores e tendências sociais e filosóficas que marcaram a vida desses sujeitos. Além disso, vale ressaltar também, que essas concepções da educação são permeadas pelas teorias do currículo, uma vez que essas teorias sofreram transformações substanciais ao longo da história, sobretudo, no que tange às questões de cunho social e cultural, sempre imersas em relações de poder. Essas teorias apresentam, em cada época, um arcabouço de conceitos que elucidam epistemologicamente qual conhecimento deve ser ensinado e como isso deve ser feito. Lima (1992, apud LIBÂNEO, 2012, p. 234) resume o afirmado acima, quando diz que “a escola constitui um empreendimento humano, uma organização histórica, política e culturalmente marcada”.

Conforme, o dicionário Michaelis *online*, o termo concepção significa “operação mental para a elaboração de ideias e conceitos”. Libâneo (2012, p.239) assinala que:

As concepções de educação escolar referem-se a determinados modos de compreender as modalidades de educação, as funções sociais e pedagógicas da escola, os objetivos educativos, as dimensões da educação, os objetivos da aprendizagem, o currículo, os conteúdos e a metodologia de ensino, as formas de organização e gestão.

Nesse sentido, as concepções pedagógicas são consideradas tendências que subsidiam metodologicamente as práticas educativas dos docentes (mesmo que eles não tenham consciência disso). Elas estão presentes em todo o processo vivenciado pelos mesmos, como alunos e/ou professores, pois permeiam todo o contexto da história da educação.

Assim, as práticas educativas dos docentes estão alicerçadas nas concepções pedagógicas que embasam o processo ensino-aprendizagem. Para Libâneo (2012, p. 239) as concepções pedagógicas estão atreladas às necessidades e demandas do contexto econômico, político, social, filosófico e cultural, isto é, às necessidades e interesses de cada grupo social, em cada fase da História. Ou seja, as concepções pedagógicas são atravessadas pelas questões de cunho social, pelos movimentos filosóficos, políticos, econômicos e ideológicos.

Para Silva (2009, p. 21), as teorias educacionais, de uma forma ou de outra, podem ser consideradas teorias do currículo, uma vez que, as mesmas darão embasamento às disciplinas que permeiam o contexto escolar. “De certa forma, todas as teorias pedagógicas e educacionais são também teorias sobre o currículo”. Aliás, o autor reforça a ideia de que as concepções educacionais existiram antes mesmo de serem sistematizadas as teorias do currículo. Durante muito tempo, o ato de ensinar foi empírico, não havendo uma metacognição, ou uma sistematização teórica sobre o significado desse ato. Para Silva (2009, p, 22) foi no contexto da literatura americana que a palavra currículo emergiu no intuito de designar um campo de estudos especializados, que envolvesse não apenas as disciplinas, mas tudo que acontece na escola, das condições materiais, às identidades dos sujeitos nela envolvidos.

As Teorias Liberais/Tradicionais não tinham essa percepção de currículo. Para Bobbitt (apud SILVA, 2009, p. 24), ligado às teorias tradicionais:

A questão do currículo se transforma numa questão de organização. O currículo é simplesmente uma mecânica. A atividade supostamente científica do especialista não passa de uma atividade burocrática. Não é por acaso que o conceito central, nessa perspectiva, é ‘desenvolvimento curricular’, um conceito que iria dominar a literatura estadunidense sobre o currículo até os anos 80. Numa perspectiva que considera que as finalidades da educação estão dadas pelas exigências profissionais da vida adulta, o currículo se resume a uma questão de desenvolvimento, a uma questão de técnica.

Verifica-se que a década de 60 apresenta uma imersão nos fundamentos das teorias tradicionais do currículo que se preocupa, sobretudo, com a atividade técnica de como fazer o currículo. Silva (2009, p. 34) discorre que as novas tendências críticas do currículo começam por colocar em questão precisamente os pressupostos dos arranjos sociais e educacionais tradicionais.

As teorias críticas desconfiavam do status quo, responsabilizando-o pelas desigualdades e injustiças sociais. As teorias tradicionais eram teorias de aceitação, ajuste e adaptação. As teorias críticas são teorias de desconfiança, questionamento e transformação radical. Para as teorias críticas, o importante não é desenvolver técnicas de como fazer o currículo, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo faz.

Nesse sentido, durante a década de 70, uma gama de autores fez duras críticas à teoria do currículo tradicional. Essa foi uma das premissas para o surgimento das teorias críticas do currículo, em cujo escopo estava a compreensão do que o currículo faz, tendo em vista, uma compreensão mais filosófica e abrangente do mesmo.

Assim, na década de 1970 inicia-se na Inglaterra uma crítica ao modelo tradicional de currículo, a partir da sociologia, cujo marco deve-se a Michael Young, que organizou o livro *Knowledge and control*, publicado em 1971, que passou a ser conhecido como “Nova Sociologia da Educação” (NSE). Esse livro tinha como preocupação promover uma pesquisa empírica a respeito dos resultados desiguais produzidos pelo sistema tradicional, pois preocupava-se sobremaneira com o fracasso escolar das crianças e jovens de classe operária. Para Silva (2009, p. 67),

A NSE, no breve programa traçado por Young na introdução ao livro *Knowledge and control*, deveria ser abordado o conhecimento escolar e o currículo existentes como invenções sociais, como o resultado de um processo envolvendo conflitos e disputas em torno dos quais conhecimentos deviam fazer parte do currículo. Ela deveria perguntar como essa disciplina e não outra acabou entrando no currículo, como esse tópico e não outro, por que essa forma de organização e não outros, quais os valores e os interesses sociais envolvidos nesse processo seletivo. [...] Em suma, a questão básica da NSE era a das conexões entre currículo e poder, entre a organização do conhecimento e a distribuição do poder.

Libâneo (2012, p. 241) corrobora com esse pensamento e mostra como isso ocorreu na década de 1980 e 1990 nos Estados Unidos e na Europa, fazendo emergir um novo pensamento crítico no que tange à educação. Para Lopes e Macedo (2002, apud LIBÂNEO 2012, p. 242): “No Brasil, no início do ano de 1990 desenvolveu-se a sociologia crítica do currículo”.

Assim, nesse contexto, para Hornburg e Silva (2007, p. 64), embora o grande educador brasileiro Paulo Freire não tenha elaborado uma teoria do currí-

culo, merece ser mencionado, pois acaba discutindo esta questão em sua obra. Sua análise está baseada na filosofia e voltada para a educação de jovens e adultos em países subordinados à ordem mundial. Para essas autoras, a crítica de Paulo Freire diz respeito à educação bancária na qual o professor vai depositando no aluno o conhecimento, ou seja, neste tipo de educação em que o professor desempenha um papel ativo e é protagonista do conhecimento e o aluno é mero espectador neste processo de ensino aprendizagem.

Neste contexto ainda, Paulo Ghiraldelli Júnior (2002, p. 51) traz importante contribuição à análise da obra de Freire

Em seus primeiros escritos, Paulo Freire via o homem como possuindo uma vocação para sujeito da história e não para objeto, mas nas condições do Terceiro Mundo, esta vocação não estaria se explicitando, dado que as populações mais pobres teriam sido vítimas de uma mentalidade paternalista e autoritária, herança do colonialismo, neocolonialismo e escravismo. Fazia-se necessário, segundo Freire, romper com isso, “libertar-se o homem popular” do seu tradicional mutismo. A educação deveria então forjar uma nova mentalidade, trabalhando a “conscientização do homem” de cada país do Terceiro Mundo, frente aos problemas nacionais, e engajar este homem na luta política. Tal concepção denunciou a educação vigente como colaboradora do mutismo do povo. A escola oficial, além de autoritária, estaria a serviço de uma estrutura excessivamente burocratizada e anacrônica incapaz de colocar-se ‘ao lado dos oprimidos’. Procurando identificar-se com os oprimidos – aqueles que “não tem voz” na sociedade, mas que, obviamente, ao contrário do que diziam as elites “também produzem cultura”- Freire buscava uma educação comprometida com a solução dos problemas da comunidade.[...] Daí as teses do ensino articulado ao regionalismo, ao comunitarismo, aos costumes e à cultura do local de vida da população a ser educada.[...]

Vale apontar, também, as considerações de Ghiraldelli Júnior (2002, p.14) no que diz respeito às teorias educacionais. Esse autor discorre que o discurso dos intelectuais no que diz respeito à educação no ocidente apresenta três estágios: 1. Concepções iluministas e românticas (séculos XVII, XVIII e XIX); 2. Sociedade do trabalho, (séculos XIX e XX); 3. Multiplicidade da pós-modernidade (últimos trinta anos do século XX e século XXI).

Segundo o discurso iluminista, “o papel da educação seria o de fazer com que o homem se reencontrasse consigo mesmo; isto é, a educação deveria fazer com que o homem pudesse, uma vez adulto, ser efetivamente livre, cumprindo assim, o seu destino”. (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2002, p.17)

Já para o discurso educacional da sociedade do trabalho, o objetivo principal da educação é justamente promover sentido a esta sociedade, a partir das forças produtivas face às do mercado.

Para Ghiraldelli Júnior (2002, p. 18), a sociedade do trabalho,

É uma sociedade na qual os indivíduos se enxergam como “autênticos indivíduos” na medida em que são trabalhadores. É em uma sociedade deste tipo, que são justamente as sociedades ocidentais que tiveram seu apogeu durante o século XX, que o discurso humanista sobre educação será remodelado. A infância, a educação (escola) e o papel do professor será requalificado.

Assim, emerso neste contexto de transformações filosóficas, sociais e, principalmente, de transformações de cunho cultural, que a teoria pós-crítica irá discorrer acerca das questões que estão intrínsecas no âmago do currículo tradicional universitário, ou seja, no seu cânon. Essas críticas dizem respeito a questões de âmbito mais complexo, tais como: as identidades; as relações de poder; o multiculturalismo, as relações de gênero; a etnia e a raça. Nota-se que muitas identidades não se veem representadas e partícipes no que tange ao currículo universitário tradicional, segundo os estudos culturais recentes, aos quais se vinculam as concepções pós-críticas. Sendo assim, essas concepções preconizam um currículo no qual estejam implícitas questões de abrangência mais ampla e mais complexa, como quer Silva (2009, p. 133-134):

Os Estudos Culturais concebem a cultura como campo de luta em torno da significação social. A cultura é um campo de produção de significados no qual os diferentes grupos sociais, situados em posições de poder, lutam pela imposição de seus significados à sociedade mais ampla. A cultura é, nessa concepção, um campo contestado de significado.

Para esse autor, a cultura é considerada um jogo de poder e os Estudos Culturais abordam uma temática que diz respeito às relações de poder, bem como delimitam o campo cultural. Os estudos culturais são complexos e abrangentes, pois dizem respeito às questões que estão no campo da cultura, da significação, da identidade e, principalmente, do poder.

Nesse sentido, o poder é um tema amplamente discutido por Silva, cuja temática permeia e está implícita no conceito do currículo como um todo. Para Silva (2000, p.91), o poder já fazia parte da concepção crítica de currículo, na teorização de Pierre Bourdieu sobre as distintas modalidades de capital: o econômico, o social e o cultural. Contudo, nas análises pós-estruturalistas, inspiradas em Foucault, o poder é concebido como descentralizado, horizontal e difuso, abordando contexto de luta por significação social muito mais amplo do que nas teorias críticas (SILVA, 2009).

A classificação de concepções de educação segue os passos das teorias do currículo. Para Libâneo (2012, p. 239), foi Dermeval Saviani que fez uma das primeiras tentativas de classificação dessas concepções. Saviani identificou cinco tendências, a saber: a tendência humanista tradicional, a tendência humanista

moderna, a tendência tecnicista, a tendência crítico-reprodutivista e, por último, a tendência dialética. Entretanto, este trabalho irá ater-se à classificação de Libâneo (1992; 2012) e de Silva (2000; 2009).

O estudo de Libâneo dividiu as pedagogias modernas entre liberais e progressistas. As pedagogias de cunho liberal abarcam a pedagogia tradicional, a pedagogia renovada progressivista, renovada não-diretiva e a pedagogia tecnicista. As pedagogias progressistas englobam a pedagogia libertadora, a pedagogia libertária e a pedagogia crítico-social dos conteúdos.

A doutrina liberal emergiu como uma tentativa de cancelar o sistema capitalista, que tinha como premissas defender o direito à liberdade, à propriedade privada e aos interesses individuais da sociedade. Para Libâneo (1992) “a pedagogia liberal sustenta a ideia de que a escola tem por função preparar os indivíduos para o desempenho de papéis sociais, de acordo como as aptidões individuais” da sociedade capitalista burguesa vigente.

Na tendência tradicional, a pedagogia tem por parâmetro enfatizar o ensino humanístico da cultura geral. Nessa tendência o aluno é direcionado para atingir, pelo seu próprio empenho (pedagogia do mérito), a sua promoção como indivíduo. A pedagogia tradicional atribui um papel importante ao conhecimento e tem como escopo a mera transmissão de conteúdos, pois prima pela autoridade do professor. (LIBÂNEO, 2012, p. 244) Para esse autor, verifica-se que esse tipo de pedagogia ainda persiste na maioria das escolas, em todos os níveis de ensino, tanto em escolas públicas, quanto em escolas particulares.

De acordo com Libâneo (1992), a tendência liberal renovada segue os mesmos parâmetros conservadores do *status quo* social da tendência tradicional. Contudo, enfatiza o desenvolvimento das aptidões individuais do educando. Nela, o processo de educação é um processo interno e não externo, porque parte das necessidades e interesses individuais de adaptação do indivíduo ao meio. A versão renovada progressivista foi difundida pelos Pioneiros da Educação Nova ou Escolanovista, dentre os quais destacam-se Anísio Teixeira, Montessori e Decroly. Tanto ela como a tendência renovada não diretiva são direcionadas para objetivos de auto realização, cujo foco são as relações interpessoais, a partir de experiências significativas para o aluno. Carl Rogers foi o psicólogo americano formulador dos princípios que embasam a tendência liberal renovada não-diretiva.

Já a tendência liberal tecnicista foi idealizada por volta de 1968, sob a égide dos princípios educacionais militaristas, cuja base do ensino era direcionada sob uma orientação sistêmica e que possuía como premissas os princípios positivistas como: a racionalidade, a eficiência e a produtividade, cuja ênfase era a formação técnica e o ensino profissionalizante. A lei n. 5.540/1970 e a lei n. 5.692/1971 remontam aos princípios desta tendência. Nela, o que menos importa é o conteúdo de formação científica, o mais relevante passa a ser a formação técnica, alinhada às necessidades do mercado de trabalho.

A Concepção Progressista tem como premissa a análise crítica da sociedade, cujo foco são os objetivos sociopolíticos da educação. Ela expressa três tendências, a saber: a tendência progressista libertadora, a tendência progressista

libertária e a tendência progressista crítico-social dos conteúdos, todas Sociocríticas. A primeira, conhecida como a pedagogia de Paulo Freire, está centrada em torno de temas sociais e políticos, pois para ele a educação é o instrumento de transformação da sociedade. Nesse sentido, a escola tem como função elevar o nível de consciência do educando a respeito da realidade do seu entorno e, com isso, o educando adquire autonomia. Portanto, educação e sociedade desempenham papéis relevantes nesta teoria, pois caminham juntas. A tendência libertadora e a libertária dão ênfase às experiências vivenciadas pelo educando, bem como à autogestão do conhecimento.

Já as Pedagogias Sociocríticas têm como escopo propor uma reflexão no que tange a associar a responsabilidade da escola às desigualdades econômicas e às sociais. Elas associam a educação à inserção crítica e participativa na sociedade. Para Libâneo (2012, p. 245) essas pedagogias englobam questões pertinentes, com temáticas ligadas ao meio ambiente, aos problemas da vida urbana, às questões socioculturais e às diferenças de classe entre as pessoas, que a educação deveria resolver. Para ele, (2012, p.246),

O currículo e as práticas escolares deveriam prover os conteúdos científicos e as ações mentais a eles associados voltados para a interiorização de bases conceituais para lidar com a realidade, sem descartar a motivação do aluno, sua subjetividade e contextos e práticas da vida cotidiana.

Já Silva (2009) refere-se às Concepções de Educação como Teorias do Currículo e as divide em: Tradicionais (ou não críticas), Críticas e Pós-críticas, (essa última, como já mencionado, não havia sido abordada por Libâneo).

Para ele, as teorias tradicionais estão estritamente ligadas às questões de organização e planejamento do modelo educacional, são bastante técnicas, no que reafirma o já dito por Libâneo. Elas pretendem ser “teorias” neutras, científicas e indiferentes ao modelo social. Já as teorias críticas e pós-críticas discorrem que não existe teoria neutra, científica ou indiferente, mas, que tudo está relacionado à questão de poder.

Para Silva (2009, p. 15), as teorias dos currículos estão substancialmente ligadas a uma questão de “identidade” ou de “subjetividade”. Etimologicamente a palavra “currículo”, vem do latim *curriculum*, “pista de corrida”. Para esse autor, “no curso desta ‘corrida’ que é o currículo, acabamos por nos tornar o que somos”. Nesse sentido, as teorias do currículo estão situadas no campo epistemológico social e estão no centro de um território contestado.

Ao discorrer acerca das teorias tradicionais, críticas e pós-críticas, ele afirma que o que irá separar umas das outras será uma questão de poder e que tanto a teoria crítica quanto a pós-crítica, uma e a outra nos ensinam, de distintas formas que o currículo é uma questão de saber, identidade e poder. Assim, no contexto da perspectiva pós-estruturalista, o currículo é uma questão de poder, pois selecionar o que será ensinado é uma questão de poder. Para Silva (2009, p. 16).

Da perspectiva pós-estruturalista, podemos dizer que o currículo é também uma questão de poder e que as teorias do currículo, na medida em que buscam dizer o que o currículo é também uma questão de poder e que as teorias do currículo, na medida em que buscam dizer o que o currículo deve ser, não podem deixar de estar envolvidas com a questão de poder. Selecionar é uma operação de poder. Privilegiar um tipo de conhecimento é uma operação de poder. Destacar, entre as múltiplas possibilidades, uma identidade ou subjetividade como sendo a ideal é uma operação de poder. As teorias do currículo não estão, nesse sentido, situadas num campo “puramente” epistemológico, de competição entre “puras” teorias. As teorias do currículo estão ativamente envolvidas na atividade para garantir o consenso de observação. As teorias do currículo estão situadas num campo epistemológico social. As teorias do currículo estão no centro de um território contestado.

Verifica-se que o currículo é um conceito que permeou todo o contexto do desenvolvimento do sistema capitalista desde o seu início, bem como, está atrelado ao desenvolvimento das teorias que emergiram na década de 60, no campo político, filosófico, social e, principalmente, no campo cultural. Assim, verifica-se que o currículo traz consigo toda uma questão de poder, pois nele está intrínseco o que se considera como conhecimento e que está consubstanciado no processo educacional.

Outro ponto a salientar, ainda no contexto da perspectiva pós-estruturalista com relação às teorias do currículo, diz respeito à questão da representatividade, pois as minorias não se veem representadas no que tange ao currículo tradicional.

Conforme já explicitado inicialmente, este trabalho tem como escopo compreender a percepção dos docentes do Curso de Administração de uma instituição particular no tocante às tendências pedagógicas.

A seguir, no item 3, passamos a descrever a pesquisa de campo realizada, como tentativa de verificar de que maneira as práticas pedagógicas dos docentes da instituição estudada se inserem no referencial teórico desenvolvido neste estudo.

## **2. Metodologia, análise e resultados da pesquisa de campo**

Quanto à abordagem do problema, a pesquisa classifica-se como qualitativa, o que não a invalida, embora nem todos os indicados como amostra tenham correspondido à solicitação, o número envolvido, a metade, foi representativo. De acordo com Gerhardt e Silveira (2009, p.31), “a pesquisa qualitativa não se preocupa com a representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc”.

Essa pesquisa quanto aos objetivos classifica-se em exploratória e descritiva, de acordo com Gil (2002, p. 41) “a pesquisa é exploratória quando tem por objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vista a torná-

-lo mais explícito ou a construir hipóteses”. Ela é descritiva, pois conforme Gil (2002, p. 42) “a pesquisa descritiva “tem como preocupação central identificar os fatores que determinam ou contribuem para a ocorrência dos fenômenos”.

E, ainda, quanto aos procedimentos técnicos para a coleta de dados, a pesquisa classifica-se em bibliográfica e estudo de caso. De acordo com Fonseca (2002, p. 32 apud GERHARDT e SILVEIRA 2009, p. 37), “A pesquisa é bibliográfica porque é feita a partir dos levantamentos de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meio escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas da web, etc”. Ela engloba-se também num estudo de caso, pois de acordo com Gil (2007, p. 54 apud GERHARDT e SILVEIRA 2009, p. 39), “Um estudo de caso pode ser caracterizado como um estudo de uma entidade bem definida como um programa, uma instituição, um sistema educativo, uma pessoa ou uma unidade social”.

A pesquisa foi realizada junto aos docentes de um Curso de Administração específico, para tomá-lo como referencial da percepção dos mesmos no tocante às tendências pedagógicas analisadas acima.

A coleta dos dados foi realizada após a anuência do setor pedagógico e de pesquisa da instituição, bem como do setor de coordenação do curso de administração. Foi apresentado aos docentes participantes da pesquisa o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), acerca dos objetivos da pesquisa, a ausência de riscos e os benefícios aos participantes. Após o consentimento dos participantes, foi realizada a aplicação do questionário. A constituição da amostra foi feita com a apresentação do instrumento a todos os docentes do curso, e pela conveniência e/ou interesse em participar demonstrada pelos que responderam à mesma. Os questionários foram distribuídos na sala dos professores, no horário do intervalo da aula, ou por intermédio do coordenador do curso, aos que estavam ausentes no momento. Foram distribuídos 16 questionários, mas apenas oito entregaram as respostas, na data marcada para o recolhimento por parte da pesquisadora. Na análise dos dados, os docentes são designados pela letra ‘E’ (abreviatura de entrevistado), seguido de algarismo numérico (E-01), por exemplo. A pesquisa foi realizada entre os dias 04/02/20 a 14/02/20.

Para análise das tendências pedagógicas que fundamentam a prática educativa dos docentes do Curso de Administração, elaborou-se um questionário, que inserimos abaixo no formato de Tabela 1 para que se compreenda melhor os resultados que comentaremos a seguir.

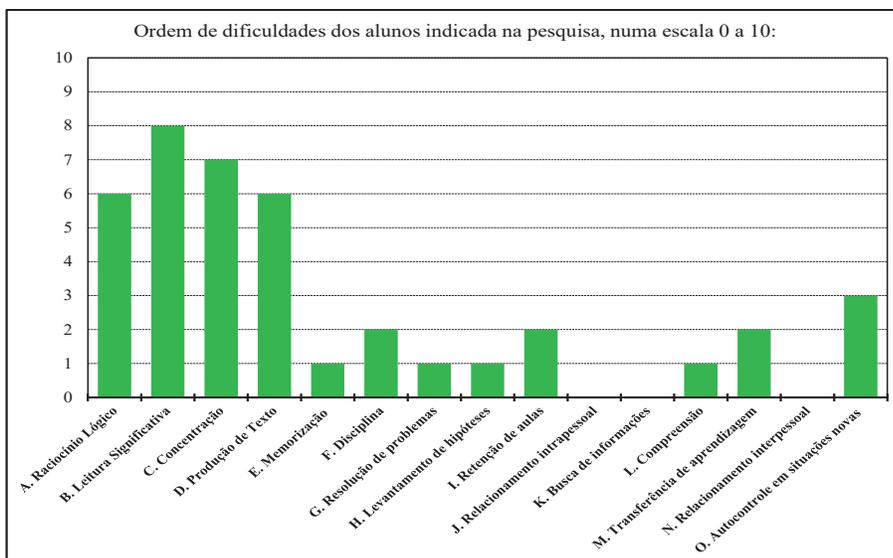
**Tabela 1:** Questionário acerca das tendências pedagógicas

<p>1. Assinalar 05 itens mais importantes em que seus alunos apresentam dificuldades que prejudicam seu aprendizado.</p> <p>A. Raciocínio Lógico          B. Leitura Significativa          C. Concentração          D. Produção de Texto          E. Memorização          F. Disciplina          G. Resolução de problemas          H. Levantamento de hipóteses          I. Retenção de aulas          J. Relacionamento intrapessoal          K. Busca de informações          L. Compreensão          M. Transferência de aprendizagem          N. Relacionamento interpessoal          O. Capacidade de enfrentar situações novas</p>	<p>3. Educar, para você, significa: (assinale 5 possibilidades principais)</p> <p>A. Preservar e veicular a herança cultural legitimada socialmente,          B. Facilitar a auto-realização e o crescimento pessoal.          C. Promover um saber coletivamente construído a partir das dúvidas dos alunos.          D. Transmitir conhecimentos atualizados e seguros da sua disciplina.          E. Difundir a cultura legítima, desejável, consagrada socialmente.          F. Problematiza os regimes de verdade veiculados pela escola.          G. Possibilitar o acesso do aluno ao conhecimento via pesquisa orientada.          H. Socializar o aluno segundo normas e valores exigidos pelo meio social.          I. Promover a mudança de mentalidade que possibilite a mudança social.          J. Mediar a elaboração de conhecimentos pelo aluno, de forma contextualizada.          K. Perceber o/a aluno/a como uma identidade em construção.          L. Compreender que o conhecimento está envolvido em relações de poder.          M. Possibilitar ao aluno a apropriação do saber de acordo com seu estágio evolutivo.          N. Estar envolvido em um campo de luta de culturas, identidades e significados.          O. Possibilitar a conscientização sobre si próprio, o mundo, a vida.</p>
<p>2. Cite 5 estratégias principais usadas por você no sentido de sanar as deficiências apontadas acima.</p>	

**Fonte:** Suporte Pedagógico e de Relações Acadêmicas do Uniaraxá - SUPERA

Com relação à primeira pergunta do questionário, percebe-se que, os itens mais assinalados pelos entrevistados foram, respectivamente: a leitura significativa; a concentração; o raciocínio lógico e a produção de texto. Já os itens menos assinalados foram: a capacidade de enfrentar situações novas; a memorização; a disciplina; a resolução de problemas; o levantamento de hipóteses e a transferência de aprendizagem e compreensão. Isso é demonstrado na figura 1 a seguir.

**Figura 1:** Representação gráfica da 1ª questão do questionário



Nesse contexto, no intuito de sanar as deficiências apresentadas pelos alunos, os docentes da instituição relataram algumas estratégias pedagógicas de ensino que eles utilizam com o objetivo de extinguir as deficiências apresentadas pelos alunos. Nenhuma das estratégias escolhidas envolvia a mera passividade do aluno face à informação recebida do professor, como concentração (C); memorização (E); disciplina (F); retenção de aulas (I); compreensão (L). Todas as estratégias de intervenção pedagógicas selecionadas pelos professores, conforme transcrições abaixo, se inserem em um contexto mais participativo do aluno, fazendo parte, portanto, ou das concepções críticas ou das pós-críticas da educação. Exemplificamos abaixo com a relação de estratégias escolhidas pelos docentes, da lista sugerida ou de sugestão pessoal, em resposta aberta.

1- *Indicação e incentivo à leitura*

2- *Estímulo para pesquisar e ampliar os temas propostos*

3- *Realização de atividades que promovam reflexão e debate*

4- *Proposição de atividades de análise e produção de textos diversos*

5- *Realização de oficinas e atividades que promovam a interação e a troca de informações e experiências*". (E-01)

1- *Atividades em grupos;*

2- *Apresentação com discussão dos conteúdos;*

3- *Exploração de problemas;*

4- *Apresentação de problemas vivenciados, explorando as estratégias de solução;*

5- *Lista de exercícios e problemas para que o aluno possa resolver*". (E-09)

*“Uma das questões que entendo, ainda precisa ser necessário bastante diálogo, é a utilização das TIC’s como meio efetivo de aprendizado, não sendo apenas uma forma de “passar” conteúdo. O professor precisa ser mais dinâmico e o aluno mais centrado no aprendizado, com menos imediatismo. Entendo que as TIC’s podem ajudar, mas alunos e professores precisam falar mais sobre o tema, alinhando essas perspectivas”. (E-03)*

Verifica-se que as estratégias de ensino adotadas pelos docentes (E-01) e (E-09), dizem respeito à tendência de cunho progressista libertador, pois nota-se a exploração dos problemas vivenciados pelos alunos e um trabalho educativo que fomenta o diálogo a partir da exploração dos problemas vivenciados. As estratégias de ensino indicadas têm o escopo de despertar a consciência crítica do aluno, conforme propõe a concepção libertadora. É relevante pontuar que nesta tendência considera-se o professor como um mediador do conhecimento. Esse item pode-se verificar no relato também do docente (E-03).

- 1- *Estímulo à leitura significativa;*
- 2- *Interpretação de texto, imagens e filmes;*
- 3- *Pesquisa orientada;*
- 4- *Resolução de problemas;*
- 5- *Formulação de conceitos”. (E-02)*

- 1- *Atendimentos individuais;*
- 2- *Conhecimento sobre a realidade e conhecimentos trazidos pelos alunos;*
- 3- *Aconselhamento em leituras diárias;*
- 4- *Apliação de exercícios de estudos de caso e produção de texto;*
- 5- *Incentivo à participação, por menor que seja”. (E-03)*

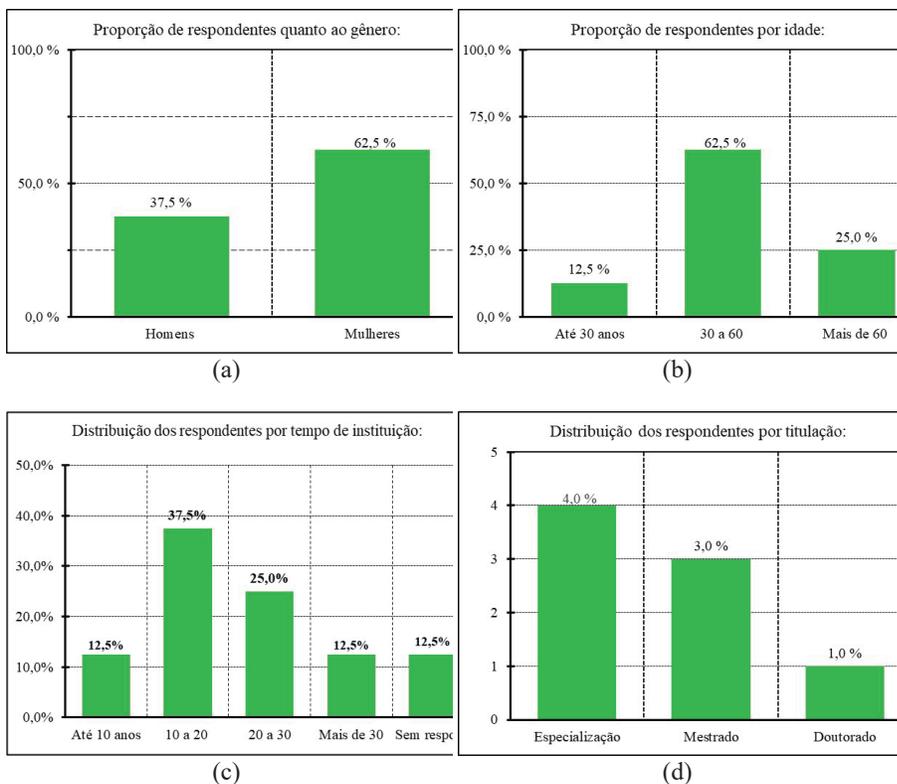
- 1- *Aulas dialogadas;*
- 2- *Sala de aula invertida;*
- 3- *Fóruns online;*
- 4- *Leituras complementares;*
- 5- *Fomentar as perguntas dos estudantes”. (E-07)*

*“Apesar de ser até meio clichê, o papel mais importante de um professor é, além de mediador da aprendizagem, ser o incentivador para despertar nos alunos. O desejo de aprender. O desejo move, estimula para a busca, o interesse, a curiosidade. Existem muitas metodologias que, se usadas coerentemente, levam a esse desejo de querer saber e aprender. O que é preciso é o professor conhecer e saber o momento de usá-las”. (E-01)*

*“Metodologias ativas, incentivo à participação do aluno e trabalhar constantemente à inclusão do aluno”. (E-06)*

Percebe-se que as estratégias de intervenção pedagógicas adotadas pelos docentes (E-02), (E-03), (E-07), abarcam uma concepção de cunho também crítico, pois foram sugeridas estratégias de ensino baseadas na utilização de metodologias ativas. Essa premissa indica que o aluno é protagonista do processo de ensino-aprendizagem, pois o professor funciona como um mediador do conhecimento para poder despertar no aluno a curiosidade epistemológica. É relevante pontuar e ressaltar que, nesta tendência, a escola é considerada como mecanismo de crítica social e de busca de mudanças. Essa curiosidade epistemológica pode-se verificar também no relato dos docentes (E-01) e (E-06).

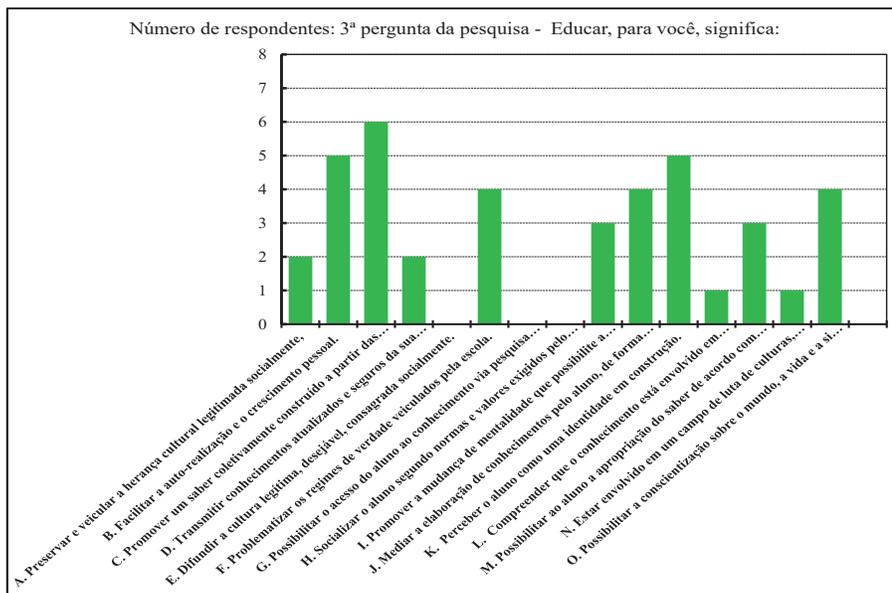
**Figura 2:** Representação gráfica dos perfis dos respondentes



Ao analisar a representação gráfica dos perfis dos respondentes nota-se que a maioria são mulheres, o que pode ser verificado no gráfico (a). O gráfico (b) denota que a maioria dos docentes, ou seja, 62,5% estão na faixa etária dos 30 a 60 anos. Pode-se verificar no gráfico (c) a maioria dos respondentes por tempo na instituição possuem mais de 10 anos na instituição. E, por último, pode-se denotar que a titulação mínima é a de especialização e que 37,5% possuem a titulação a nível de mestrado. Ao analisar este perfil, podemos fazer a inferência de que

a titulação dos docentes e o nível de permanência na instituição envolvem uma formação e experiência significativas no Ensino Superior, o que explica a escolha das estratégias mais ativas para atuação dos discentes. Os professores com esse perfil tendem a conhecer melhor estratégias mais críticas de ensino-aprendizagem e a fazer opção por elas quando questionados, mesmo que isso não confirme, necessariamente, sua competência em aplicá-las.

**Figura 3:** Representação gráfica da 3ª pergunta do questionário



Esse trabalho não teve como escopo apresentar e analisar todas as tendências pedagógicas. Entretanto, pretendeu-se, elaborar levantamento breve e superficial das tendências que estão implícitas nos gráficos apresentados acima.

Assim, ao analisar a representação gráfica da 3ª pergunta do questionário, verifica-se que as letras “B”, “C”, mais assinaladas pelos docentes e as “J” e “O”, em segunda escala, mas também entre as bem assinaladas, abarcam respectivamente as tendências pedagógicas que dizem respeito à tendência liberal renovada e à tendência progressista libertadora.

A letra “B” da representação gráfica diz respeito à tendência liberal renovada, cujos idealizadores dizem respeito à Escola Nova e suas teorias estão contidas no Manifesto dos Pioneiros da Educação. A escola tem como objetivo oferecer experiências nas quais o aluno possa educar-se no qual ele é sujeito ativo do conhecimento, cujo método do ensino é o aluno aprender através da experiência, da pesquisa, bem como, também, há uma valorização dos conhecimentos prévios dos alunos, ou seja, aprender fazendo. Nessa tendência os professores adotam uma visão construtivista do conhecimento.

As letras “C”, “J” e “O” inserem-se num contexto no qual o sistema educacional começa a sofrer influências de uma educação mais crítica. Elas têm como premissas temáticas de cunho social e político, cujo processo de ensino aprendizagem pauta-se pela busca da reflexão sobre a realidade na qual os alunos se encontram inseridos, a partir de uma situação problema, e com a mediação (e não imposição) do docente. Verifica-se também que apresentam traços de uma pedagogia pautada por um saber coletivamente construído, a partir das dúvidas dos alunos.

E, por último, as letras “K”, “F”, dizem respeito, todas elas, à tendência pós-crítica. A “K” estimula a ênfase nas identidades em formação, nunca prontas e terminais, mas em processo; a “F” à necessidade de se rever sempre os “regimes de verdade” promovidos na educação tradicional. Esses são alertas importantes da obra de Silva (2009).

Assim, diante do exposto acima e ao fazer as análises dos gráficos, pode-se inferir que os resultados encontrados evidenciaram que as práticas dos docentes englobam numa tendência de aproximação dos educadores pesquisados, de perspectivas mais críticas e mesmo pós-críticas de educação, o que pode ser corroborado nas suas escolhas sobre estratégias e metodologias de ensino em questão anterior.

Isso pode ser verificado também no relato dos docentes sobre suas intervenções pedagógicas no intuito de sanar as deficiências dos alunos.

### **Considerações finais**

Com a realização deste trabalho propusemo-nos a identificar a percepção dos docentes acerca das suas práticas pedagógicas, e sua inserção em uma concepção de educação específica, quer eles tenham ou não consciência de tais tendências e de suas implicações no conceito mais atual de currículo escolar.

Para a fundamentação teórica do trabalho fizemos um levantamento bibliográfico embasado, sobretudo, nos autores José Carlos Libâneo (1992; 2012) e Tomaz Tadeu da Silva (2000; 2009). Os dois autores foram escolhidos justamente por permitirem uma análise comparativa das concepções de educação em épocas distintas, suas permanências e transformações. Partiu-se do pressuposto de que as concepções pedagógicas desses sujeitos ainda estão envolvidas por marcas bastante tradicionais e tecnicistas, de transmissão de conhecimentos, como forma de garantir a aprendizagem e a inserção no mercado de trabalho.

Entretanto, conforme representado nos gráficos apresentados, os resultados evidenciaram que as práticas dos docentes pesquisados se encaixam em uma perspectiva de transição ou de efetiva crítica da educação, o que pode ser corroborado pelas escolhas de suas metodologias (e estratégias) de ensino. Nenhuma das estratégias escolhidas pelos docentes envolveu a mera passividade do aluno face à informação recebida do professor (própria das concepções liberais tradicionais ou tecnicistas), mas todas elas se inserem em um contexto mais participativo do aluno, fazendo parte, portanto, ou das concepções renovadas, críticas ou pós-críticas da educação.

A abordagem escolhida, através do estudo de caso de uma instituição/curso específico não pretende esgotar o assunto, mas apenas, despertar o debate sobre a importância da percepção dos docentes sobre as diversas perspectivas de educação universitária, com senso crítico e atualizado.

## Referências

DICIONÁRIO. **Michaelis.on-line**. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=concep%C3%A7%C3%A3o>>. Acesso em: 18 ago. 2019.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de pesquisa**; coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. Disponível em< <http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>> Acesso em: 27 fev. 2020.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GHIRALDELLI JUNIOR, P. **Didática e teorias educacionais**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

HORNBURG, N. & SILVA, R. **Teorias sobre currículo**: uma análise para compreensão e mudança. Revista de divulgação técnico-científica do ICPG- v. 3, n. 10 - jan.-jun./2007

ISSN 1807-2836. Disponível em:<<https://docplayer.com.br/3246595-Teorias-sobre-curriculo-uma-analise-para-compreensao-e-mudanca.html>>- Acesso em: 14 jan. 2020.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M.S. **Educação Escolar**: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2012.

LIBÂNEO, J. C. **Tendência pedagógicas na prática escola**-Democratização da Escola Pública – a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1992. Disponível em> <http://ebah.com.br/content/ABAAAehikAH/libaneo>> Acesso em: 18 fev. 2020.

LIBÂNEO, José Carlos. Tendências pedagógicas na prática escolar. In: \_\_\_\_\_ . **Democratização da Escola Pública** – a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1992. cap. 1. Disponível em [https://praxistecnologica.files.wordpress.com/2014/08/tendencias\\_pedagogicas\\_libaneo.pdf](https://praxistecnologica.files.wordpress.com/2014/08/tendencias_pedagogicas_libaneo.pdf) – Acesso em: 25 jan. 2020.

SILVA, T. T. **Teoria cultural e educação** – um vocabulário crítico. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SILVA, T. T. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SILVEIRA, C. R.; FLÔR, R.C.; MACHADO, R. R. **Metodologia da Pesquisa**. Florianópolis: Publicações do IF-SC, 2011.

- Verônica Oliveira Kaminise: CV: <http://lattes.cnpq.br/5835302428497749>

- Maria Celeste de Moura Andrade: CV: <http://lattes.cnpq.br/5569891803553823>