

## **Formação e valor atribuído aos conhecimentos teóricos: pesquisa com concluintes do curso de Pedagogia**

**Anoel Fernandes**

Doutor em Educação: história, política, sociedade  
Docente da Unifacp e da FAC – Ouro Verde

**Ana Carolina de Lima**

Licenciada em Pedagogia

**Dagna Souza Silva**

Licenciada em Pedagogia

### **Resumo**

O objetivo dessa pesquisa foi apreender a relação que um grupo de alunos concluintes do curso de licenciatura em Pedagogia (7º e 8º semestre) estabelecem com os conhecimentos teóricos. Como procedimento de pesquisa foi elaborado e aplicado um questionário via google forms com questões abertas e fechadas para um grupo de 19 alunos da Faculdade Anhanguera de Campinas – Unidade Ouro Verde. O referencial teórico para análise dos dados foi a teoria crítica da sociedade, especificamente as formulações de Theodor Adorno sobre a relação entre formação, pragmatismo, teoria e prática. A apreensão do modo que lidam com os conhecimentos teóricos teve como referência a percepção que possuem acerca do estágio, da qualidade da educação, assim como a concepção acerca de algumas disciplinas presentes no currículo. Os dados apontam que a formação no Ensino Superior (Pedagogia) foi insuficiente para possibilitar aos sujeitos uma relação de valorização ante a teoria. Não se trata de questionar a instituição formadora, mas em uma perspectiva dialética refletir sobre o currículo, o estágio, assim como trazer à baila para discussão a necessidade de uma disciplina no currículo voltada para fomentar o valor da teoria na formação universitária.

**Palavras-chave:** Formação em Pedagogia; teoria crítica da sociedade; conhecimentos teóricos.

### **INTRODUÇÃO**

A relação entre teoria e prática na formação de docentes é um tema que tem tido significativas observações no âmbito educacional. Isso ocorre por múltiplos fatores, dentre os quais, destaca-se o fato de que tanto os postulantes a professores (estudantes), quanto os que já exercem a docência apresentam algumas falácias que ressoam quase de forma uníssona, a saber: de que “a teoria na prática é outra; na prática as coisas são diferentes; uma coisa é falar a outra é fazer”; dentre outros vários dizeres nessa linha discursiva.

A par disso, temos dois grupos que de modo geral acabam sendo os responsáveis pela formação de professores. O primeiro é composto pelos professores universitários/formadores presentes nas faculdades, centros universitários ou universidades.

No segundo grupo estão os representantes das políticas educacionais oficiais no âmbito da escola.

Aos professores universitários cabe a tarefa de serem os responsáveis pela formação inicial, enquanto os representantes das políticas educacionais (na maior parte das vezes na figura do coordenador pedagógico) acabam sendo os responsáveis pela formação continuada. Mesmo que alguns desses formadores de docentes atuem de um modo mais diretivo, outros com menor grau de diretividade; o que possuem como característica comum diz respeito a tendência de tentarem inculcar nos docentes a necessidade de realizarem a maior proximidade possível entre teoria e prática.

Na formação universitária expande-se a ideia da necessária formação teórica que, nos dizeres acadêmicos “a teoria deve balizar a prática”, ou ainda, quase como em um tom ameaçador os professores universitários de um modo um tanto quanto eloquente proferem aos seus alunos que o mercado vai selecionar quem sabe mais e, para tanto, estes devem apropriar-se das teorias que ensinam para poder colocá-las em prática.

O que essas ponderações iniciais nos trazem é um lugar comum sobre a utilidade da teoria, mais precisamente, apresentam um olhar pragmatizado sobre o valor e lugar da teoria. Sem desconsiderar a grande quantidade de linhas de pesquisas e temáticas sobre a formação de professores no Brasil <sup>1</sup>, o presente estudo objetivou cotejar a formação dos futuros docentes através da forma que manifestam lidar com os conhecimentos teóricos. De modo específico, desdobrou-se na tarefa de apreender de que maneira os alunos concluintes do curso de licenciatura em Pedagogia manifestam lidar com os conhecimentos teóricos, tendo como referência a noção de formação tal como desenvolvida pela teórica crítica da sociedade, especificamente as ponderações de Adorno (1972).

### **A teoria crítica da sociedade e a formação**

Mediante as formulações da teoria crítica da sociedade, a formação dos indivíduos, incluindo a profissional, deve ser investigada com base nas contradições que constituem a sociedade, pois, de acordo com Maar (2001, p.

<sup>1</sup> Em seu balanço de pesquisa, Andrade (2006, p.23) identificou cinco eixos temáticos sobre a formação de professores no país: formação inicial, formação continuada, formação inicial e continuada juntas, identidade e profissionalização docente e política de formação. De sua parte, André et al. (1999) tiveram como objetivo fazer uma síntese integrativa do conhecimento sobre o tema da formação do professor. Com base na análise das dissertações e teses defendidas nos programas de pós-graduação em educação do país (de 1990 a 1996), dos artigos publicados em dez periódicos da área (no período 1990-97) e das pesquisas apresentadas no Grupo de Trabalho (GT) Formação de Professores da Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) no período de 1992 a 1998. No que diz respeito às dissertações e teses defendidas entre os anos de 1990 e 1996, as autoras destacam que “dos 284 trabalhos sobre formação do professor, produzidos de 1990 a 1996, um total de 216 (76%) tratam do tema da formação inicial, 42 (14,8%) abordam o tema da formação continuada e 26 (9,2%) focalizam o tema da identidade e da profissionalização docente” (ANDRÉ et al. 1999, p. 302). As autoras analisaram também um total de 115 artigos publicados no período entre 1990 e 1997, em dez periódicos selecionados com base nos critérios de expressividade e acessibilidade, e considerando-se a importância da instituição divulgadora e sua circulação nacional. Os temas mais enfatizados nos periódicos foram “identidade e profissionalização docente, com 33 artigos (28,7%); formação continuada, com 30 (26%); formação inicial, com 27 (23,5%) e prática pedagógica, com 25 (22%)” (ANDRÉ et al. 1999, p.304). Quanto ao GT Formação de Professores da ANPEd, as autoras encontraram 70 trabalhos apresentados no período 1992-98. Os principais temas abordados nesses textos foram: “formação inicial, com um total de 29 textos (41%), formação continuada, com 15 textos (22%), identidade e profissionalização docente, com 12 textos (17%), prática pedagógica, com 10 textos (14%) e revisão de literatura, com 4 textos (6%)” (ANDRÉ et al., 1999, p.307)

97), “tanto a sociedade, quanto o indivíduo são produzidos no processo de reprodução da formação social vigente”. Assim, “o cerne da teoria crítica da sociedade está em apreender a formação como social e em seu processo de reprodução material” (MAAR, 2001, p.95). As ponderações do autor apontam para a necessidade do exame de variados aspectos relativos ao processo de formação de professores. Ciente disso, o foco aqui foi apreender a relação que alunos concluintes do curso de licenciatura em Pedagogia estabelecem com os conhecimentos teóricos. O referencial teórico para análise é o conceito de formação tal como desenvolvido pela teoria crítica da sociedade, especificamente as elaborações de Theodor Adorno e alguns autores que contribuem com as reflexões teóricas desse autor.

De antemão, vale sublinhar que, quando falamos de teoria crítica da sociedade, estamos nos referindo às proposições elaboradas por um grupo de intelectuais marxistas não ortodoxos que, a partir dos anos 1920, desenvolveram pesquisas e intervenções teóricas sobre problemas filosóficos, sociais, culturais e estéticos gerados pelo capitalismo. Entre seus membros, destacam-se Max Horkheimer, coordenador da Escola de 1930 até 1967, Herbert Marcuse, e Theodor Adorno, que ingressou no Instituto no final dos anos 1930 e dirigiu-o de 1967 a 1969, Walter Benjamin, bolsista do Instituto nos anos 1933-1940 (PUCCI, 2001).

Conforme Nobre (2004) a teoria crítica da sociedade é um termo que foi empregado pela primeira vez por Max Horkheimer, em um artigo intitulado “Teoria Tradicional e Teoria Crítica” e publicado em 1937 pelo Instituto de Pesquisa Social em Frankfurt na Alemanha. O termo “teoria crítica” consolida-se a partir do artigo de Max Horkheimer, em 1937 “*Teoria tradicional e teoria crítica*”, em que o autor prefere utilizar essa expressão para fugir da terminologia “materialismo histórico” utilizada pelo marxismo ortodoxo, hegemônico na época, e por querer mostrar que a teoria marxiana era atual, mas devia se importar em suas reflexões com outros aspectos críticos presentes na abordagem da realidade: o filosófico, o cultural, o político, o psicológico e não se deixar conduzir predominantemente pelo economicismo determinista.

Vale pontuar que o principal interlocutor do presente texto (Adorno), não se desdobrou na tarefa de escrever nenhum livro que tivesse como tema específico a educação, porém ao adentrarmos em sua produção, é possível encontrar uma relação entre a questão educacional e a formação dos indivíduos.

A título de exemplo, destaca-se a tradução realizada por Wolfgang Leo Maar, no ano de 1995, de um conjunto de conferências e entrevistas de Adorno sobre a educação, resultando na publicação do livro “*Educação e Emancipação*”. Nos textos que compõem esse livro, assim como no ensaio “*Teoria de la pseudocultura*”, Adorno desenvolve formulações e reflexões sobre a realidade em que se transformou a formação cultural. E são justamente essas formulações do autor que norteiam o conceito de formação aqui mencionado.

Tendo como referência as formulações de Adorno, Maar (2006, p.16) menciona que a temática da formação não é um tema novo, pois “a crise da formação é a expressão desenvolvida da crise social da sociedade moderna. De Hegel a Marx, de Nietzsche a Freud, de Husserl a Heidegger, de Lukács à Escola de Frankfurt a crise no processo formativo seria um tema privilegiado”.

Apropriando-se das formulações de Adorno, Galuch e Crochik (2016, p.237), trazem uma importante reflexão, a saber: “considerando-se que o sujeito

é o que é em função das mediações da sociedade, a reflexão sobre a formação que o constitui é, em última instância, a reflexão sobre a própria sociedade”.

Dada a importância do tema da formação na sociedade, o foco específico aqui recai sobre a apreensão da experiência formativa dos postulantes ao exercício da docência, justamente por poder refletir sobre a sociedade a partir da formação dos sujeitos que são formados para formar.

Assim, ao tomar a teoria crítica da sociedade como referencial teórico, busca-se refletir sobre a temática da formação tal como desenvolvido por autores da referida teoria, para em seguida refletir e indagar sobre a relação entre formação e pragmatismo.

### **Formação de professores: considerações a partir da teoria crítica da sociedade**

Como ponto de referência para estabelecer a posição da teoria crítica da sociedade sobre a formação, apresenta-se a definição de Adorno (1972). Ao discorrer sobre o conceito de formação, o autor define-a da seguinte maneira: “*la formación no es otra cosa que la cultura por el lado de su apropiación subjetiva*” (ADORNO, 1972, p. 142-43). A partir dessa formulação do autor, torna-se imprescindível considerar, como aponta Resende (2003), que a cultura não é independente, quer da sociedade, quer da natureza, quer do indivíduo – categorias privilegiadas na teoria crítica. Conforme a autora, “os nexos estabelecidos entre os conceitos de sociedade, indivíduo, cultura e natureza estão sempre presentes, independentemente de qualquer aspecto que esteja sendo analisado, portanto, seria difícil refletir acerca dessa teoria sem analisar a questão da formação” (RESENDE, 2003, p. 38).

Adorno (1972) enfatiza que o problema da formação é mais abrangente do que possa parecer à primeira vista. Conforme o autor:

Lo que hoy está patente como crisis de la formación cultural ni es mero objeto de la disciplina pedagógica, que tendría que ocuparse directamente de ello, ni puede superarse con una sociología de yuxtaposiciones – precisamente de la formación misma. Los síntomas de colapso de la formación cultural que se advierten por todas partes, aun en el estrato de las personas cultas, no se agotan con las insuficiencias del sistema educativo y de los métodos de educación criticadas desde hace generaciones; las reformas pedagógicas aisladas, por indispensables que sean, no nos valen, y al aflojar las reclamaciones espirituales dirigidas a los que han de ser educados, así como por una cándida despreocupación frente al poderío de la realidad extrapedagógica sobre éstos, podrían más bien en ocasiones, reforzar la crisis (ADORNO, 1972, p. 141-42).

Para os autores da teoria crítica, a cultura não é independente da sociedade, da natureza e do indivíduo. Os nexos estabelecidos entre tais conceitos permitem inferir que é justamente a formação aquilo o que permite o confronto entre o particular e a totalidade de modo que a análise não considere cada um dos polos isoladamente. Vale a reflexão de que se a escola é constantemente apontada tanto por leigos, como pelos intelectuais e dirigentes políticos como o local privilegiado da formação, em uma análise crítica não se pode perder de vista os nexos que a escola estabelece com os processos

formativos de forma geral, entre os quais a própria formação dos professores, que são incumbidos da inserção das novas gerações na cultura.

Como se pode depreender, a formação é resultante de um processo social amplo, cujas determinações devem ser reconhecidas também fora do âmbito estritamente cultural e pedagógico. Portanto, seria difícil refletir acerca da formação – cultural e profissional, aliás, estas duas dimensões não podem ser encaradas como momentos distintos, mas em interconexão – sem analisar o que a promove (ou pode promover) e o que a impede de se realizar. Ante isso, justifica-se a afirmação de que para analisar a formação na sociedade contemporânea é necessário compreender a dialética imanente ao processo de reprodução material da sociedade, considerando a forma social em que a formação está circunscrita.

Assim, a formação ao qual Adorno se refere, é resultante de um processo social amplo, cujas determinações devem ser apreendidas também fora do âmbito estritamente cultural e pedagógico. Dessa forma, para conhecer o processo de formação, no âmbito da reprodução da vida real dos homens, é necessário investigá-la no conjunto da sociedade em que ela se manifesta, ou seja, é preciso considerá-las “no plano da própria produção social da sociedade em sua forma determinada” (MAAR, 2003, p.471).

Horkheimer e Adorno (1973) mencionam que o indivíduo se forma com os outros e com o meio, isto é, na convivência. Os autores são enfáticos no posicionamento sobre o processo formativo, assinalando que este deve estimular o pensamento próprio e a consciência, fatores fundamentais para o desenvolvimento da crítica e, portanto, das possibilidades de agir com autonomia ante as imposições da sociedade. Entretanto, Crochík (2000, p. 163) afirma que a sociedade burguesa privou a formação de sua base, surgindo em seu lugar a pseudoformação, que é “a integração e domesticação do indivíduo. (...) a pseudoformação impede o pensamento”. Diante dessa situação, a individuação não proporciona a apropriação livre da cultura, prevalecendo o momento da adaptação aos padrões de conduta, de comportamento e de pensamento e a dificuldade de resistir às pressões sociais.

Adorno (2006), ao refletir sobre a formação de professores, aponta:

A colcha de retalhos formada de declamação ideológica e de fatos que foram apropriados, isto é, na maior parte das vezes decorados, revela que foi rompido o nexo entre objeto e reflexão. A constatação disso nos exames [provas aplicadas nos futuros professores] é recorrente, levando imediatamente a concluir pela ausência da formação cultural (*Bildung*) necessária a quem pretende ser um formador (ADORNO, 2006, p.63).

Ao indicar as causas dessa ausência de formação, Adorno (2006, p.71) assinala que “as condições sociais como a origem, em relação à qual todos são impotentes, são culpadas pela insuficiência do conceito enfático de formação: a maioria não teve acesso aquelas experiências prévias a toda educação explícita de que a formação cultural se nutre”. Essas considerações possibilitam a reflexão sobre a realidade brasileira, mais especificamente, sobre indivíduos que procuram a formação para o exercício da docência, uma vez que os postulantes à essa função talvez não tenham a formação cultural e política necessárias para se tornarem formadores. De outro lado, buscam uma ascensão social por meio do exercício da docência, tal como identificado por Penna (2007). Em sua pesquisa, a autora indica que os indivíduos investigados por ela são, na maioria,

pertencentes às camadas populares e, por conta disso, o magistério representou a possibilidade de ascensão social, posicionando-os nas classes médias (PENNA, 2007).

As ponderações de Penna (2007), em concomitância com o referencial teórico aqui adotado, convergem para a necessidade de refletir sobre a formação docente sem perder de vista os nexos estabelecidos com outros fatores, entre os quais, para os interesses aqui delineados, a apreensão de como futuros professores lidam com os conhecimentos teóricos. Para Adorno, a teoria tem um papel fundamental na formação. Mas não se trata de simples assimilação de conceitos ou de referências que devem orientar a prática. O autor considera a relação viva entre a teoria e a práxis social. Assim, de nada adianta o esforço para incorporar o conhecimento teórico se ele não corresponder “(...) à disposição aberta, à capacidade de se abrir a elementos do espírito, apropriando-os de modo produtivo na consciência” (ADORNO, 2006, p.64). Além disso, a formação depende de outra capacidade: a de realizar experiências – que podem ser definidas como a relação do sujeito com o objeto, mas configurada de maneira a que o sujeito desenvolva a consciência acerca da realidade e de seu conteúdo e que produza a capacidade de relacionar “(...) as formas e estruturas de pensamento do sujeito e aquilo que ele não é” (ADORNO, 2006, p.151). Portanto, lidar com a teoria de um modo vivo impõe desenvolver a habilidade de pensamento e “(...) pensar é o mesmo que fazer experiências intelectuais” (ADORNO, 2006, p.151). Assim, a maneira com que os estudantes de licenciatura em Pedagogia e, portanto, futuros professores lidam com os conhecimentos teóricos em seus cursos de formação inicial indica muito acerca da formação que receberam e do processo em si.

Não se desconsidera o fato de que o tema da formação docente é muito amplo, portanto, não se pretende dar conta da enorme abrangência que caracteriza a educação escolar, seja ela geral ou profissional. Ciente disso, o foco na formação dos alunos concluintes visa identificar se esse momento de experiência formativa (Ensino Superior) promoveu no sujeito a valorização ou refutação dos conhecimentos teóricos.

Fernandes (2014) ao investigar relação que um grupo de 37 pedagogas atuantes na rede pública estadual paulista estabelecem com os conhecimentos teóricos, identificou algum tipo de valorização dos conhecimentos teóricos pelas profissionais investigadas. Todavia tal valorização apresentou uma forte relação com aqueles conhecimentos ligados à prática, ou seja, as professoras investigadas acabaram relacionando a teoria de forma pragmática, valorizando a teoria em que conseguiam vislumbrar a sua utilidade quase que exclusivamente a questões voltadas para a sala de aula. Dessa forma, postula-se haver uma relação entre formação, o modo de lidar com a teoria e pragmatismo.

### **Formação, pragmatismo e teoria**

O apelo a indivíduos que saibam resolver na prática os problemas do dia a dia está ancorado no modelo pelo qual a sociedade capitalista tem reduzido tudo: o imediatismo que visa, incansavelmente, o acúmulo de capital. Tal universo capitalista capturou também a formação cultural dos indivíduos, pois, como assevera Loureiro (2007, p.528) temos atualmente uma sociedade “marcada pela expansão da lógica da mercantilização da cultura”. Se a formação

dos indivíduos estabelece nexos com o modelo social em vigência, não se pode desconsiderar a questão da formação de professores.

Loureiro (2007), ao mencionar a forma como a sociedade administrada condiciona a formação dos indivíduos, aponta que o espírito pragmático instaura a racionalidade do sempre igual na relação sujeito e objeto, teoria e prática e alimenta o fenômeno da aversão à teoria.

No texto *Notas marginais sobre teoria e práxis* Adorno (1995), pontua que o pragmatismo desde seu princípio proclamou “como critério de conhecimento a utilidade prática deste, [assim] compromete-o com a situação existente” (ADORNO, 1995, p.202-03). Ante a reflexão de Adorno sobre o princípio do pragmatismo, a busca aqui é o cotejamento de dados que permitam identificar de que maneira os futuros docentes lidam com as teorias educacionais. Se valorizam? Se refutam? Ou ainda, se valorizam, seriam aquelas voltadas à reflexão e compreensão sobre aspectos filosóficos e políticos da educação, ou aqueles conhecimentos que apontam formas de resolverem as questões voltadas para a sala de aula.

Adorno (1995) ao discorrer acerca da aversão à teoria, característica de nossa época, assinala que isso ocorre devido ao fato de os indivíduos não possuírem “paciência” – em função do apelo à prática – de interpretar o mundo e, portanto, deixam essa tarefa a cargo de especialistas. Assim, afastam-se do contato direto com os problemas e, por conseguinte, aceitam a resposta dada pelos *experts*.

O ponto de partida para as reflexões a serem desenvolvidas, é o pressuposto de que o afastamento da interpretação dos fatos, e a imersão na prática não estão dissociados da formação dos indivíduos. No entanto, o pragmatismo parece ser uma tendência histórica que busca por solução “aqui e agora”. Conforme destaca Marcuse (1967) o pensamento e qualquer modo de pensar está restrito à orientação pragmática. Por sua vez, Adorno (1995 p.203) ao se referir a utilidade que a teoria poderia ter, enfatiza que:

[se] a teoria – para a qual está em jogo a totalidade, se ela não for inútil – ficar amarrada ao seu efeito útil aqui e agora, acontecer-lhe-á o mesmo, apesar da crença de que ela escapa a imanência do sistema. A teoria só se libertaria desta imanência onde se desprendesse das cadeias do pragmatismo, por mais modificadas que elas estejam.

Dessa forma, a simples valorização da teoria tendo em vista sua aplicabilidade prática não garante a capacidade de pensar criticamente ou, ainda, de seguir na contramão daquilo que a ordem vigente impõe. Em outros termos, não há a crítica por não haver a interpretação dos fatos.

Adorno (1995) chamou a atenção para o fato de que a valorização da *práxis*, que mascara o ativismo cego, tem servido de justificativa para a coação sobre aqueles que insistem com o trabalho teórico. Por isso, é tão importante investigar os motivos que levam os sujeitos a reproduzirem essa aversão, que por sua vez é uma das características da pseudoformação.

Diante de tais discussões suscita-se evidências de que há aspectos da formação geral da qual a formação de professores também se nutre, emergindo daí a necessidade de refletir sobre a formação de professores, delineados aqui a partir da apreensão de como os estudantes que estão concluindo os cursos de licenciatura, ou seja, os postulantes à docência lidam com a teoria.

## **Método e procedimento de pesquisa**

Como procedimento de pesquisa foi elaborado e aplicado um questionário para um grupo de alunos concluintes do curso de Pedagogia de Faculdade Anhanguera de Campinas – Unidade Ouro Verde. Tal questionário foi composto por questões fechadas e abertas, com as quais se objetivará averiguar as respostas que certos indivíduos dão a determinado questionamento (SELLTIZ et al., 1974). A escolha do questionário como técnica de coleta de informações está associada à complexidade de algumas questões que, por conta disso, postula-se que demandarão um esforço de pensamento e reflexão dos indivíduos. E é justamente em decorrência da possibilidade de os sujeitos *pensarem* sobre certos temas que se entende como eficaz a escolha dessa técnica. Ao apontar as vantagens do questionário, Selltitz et al. (1974, p.17) afirmam que “este poderá exercer menos pressão sobre o respondente para que dê uma resposta imediata”. Ainda acerca da escolha do questionário e da possibilidade de os respondentes pensarem sobre o que é perguntado, preterindo-se outras técnicas de pesquisa, como a entrevista, Selltitz et al. (1974, p.17) afirmam que

Quando se dá uma ampla margem de tempo aos sujeitos para responderem questões sobre atitudes, eles poderão considerar cuidadosamente cada aspecto da resposta em vez de responder o que lhes vem à mente, como o que ocorre sob a pressão social dos longos períodos de silêncio numa entrevista.

Ressalte-se que antes da aplicação aos sujeitos que compuseram a amostra, realizou-se um pré-teste para o aperfeiçoamento do instrumento com três alunos, no qual identificou-se a necessidade de alguns ajustes tendo em vista responder as perguntas e objetivos da pesquisa.

## **Procedimentos de coleta de dados**

Para a aplicação do questionário, os pesquisadores solicitaram um momento em uma aula on-line da instituição para aplicação do questionário via google forms. Ressalte-se que no momento da aplicação do questionário, os pesquisadores estiveram on-line através do aplicativo Teams para elucidar possíveis dúvidas referentes ao entendimento dos enunciados das questões. Dessa forma, o questionário foi aplicado no mês de março de 2021 para os estudantes que, após os pesquisadores apresentarem a pesquisa, aceitaram participar.

O fato de estar on-line com os sujeitos de pesquisa não implicou em nenhum prejuízo para a confiabilidade das informações. Isso porque a intervenção ocorreu somente com o intuito de esclarecer dúvidas a respeito do questionário e não para emitir opiniões sobre as temáticas apresentadas.

Para garantir os princípios éticos que envolvem a pesquisa com seres humanos, os pesquisadores disponibilizaram aos sujeitos, assim como foi lido com eles, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Assim, a aplicação do questionário só ocorreu após autorização e consentimento por escrito dos estudantes envolvidos. Além disso, os pesquisadores assumiram o compromisso de manter absoluto e total sigilo e confidencialidade em relação à identidade dos sujeitos e das informações fornecidas.

Embora o procedimento de coleta de dados ter sido o oferecimento de um questionário aos participantes, o que torna mínima a probabilidade da ocorrência de riscos, por envolver seres humanos, respeitou-se o que aponta o Conselho Nacional de Saúde – CNS (CNS, 2016), haja vista que o referido Conselho preconiza que toda pesquisa com seres humanos envolve risco em tipos e gradações variadas implica na previsão de ações com o objetivo de eliminar ou minimizar estes possíveis riscos.

Portanto, foram analisadas possibilidades de danos imediatos ou posteriores, no plano individual ou coletivo e, para tanto, alguns aspectos foram garantidos, como o fato de que os indivíduos assinaram todos os termos obrigatórios necessários para pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CNS, 2016); respeitou-se sempre os valores culturais, sociais, morais, religiosos e éticos, bem como os hábitos e costumes dos envolvidos, além de assegurar-lhes as condições de acompanhamento, tratamento, assistência integral e orientação, conforme o caso, enquanto necessário. Destaca-se também a Autodeclaração de princípios e procedimentos éticos da pesquisa em educação (Mainardes e Carvalho, 2019) por parte dos pesquisadores. Conforme Mainardes e Carvalho (2019, p.130) “A autodeclaração de princípios e de procedimentos éticos na pesquisa em educação é a manifestação escrita pela qual o próprio pesquisador explicita os princípios, os procedimentos e as demais questões éticas envolvidas no processo de pesquisa”. Para a presente pesquisa, a autodeclaração teve como intuito constituir-se “em um exercício de explicitação, de reflexividade e de vigilância sobre as questões éticas” (p.130).

Diante do exposto, cabe pontuar que a apresentação do questionário foi feita a 21 estudantes do 7ª e 8º semestre do curso de Pedagogia. Desse total, 19 estudantes aderiram à pesquisa.

### **A relação dos alunos concluintes do curso de Pedagogia com os conhecimentos teóricos**

Apreender a experiência formativa de futuros docentes tendo como referência o modo que manifestam lidar com os conhecimentos teóricos é uma tarefa que, de antemão, requereu - por parte dos pesquisadores – a elaboração de questões que buscassem captar facetas da percepção dos sujeitos investigados, sem, contudo, deixar de lado as incitações elencadas pela pesquisa. No tocante à formação inicial de professores e, em concomitância com o referencial teórico adotado, destaca-se duas questões. A primeira diz respeito aos sujeitos de pesquisa serem concluintes (7º e 8º semestre) do curso de Pedagogia, haja vista que o fato de estarem em fase final de curso, instaura-se a reflexão “se” e “de que modo” a formação conseguiu (ou não) proporcionar aos postulantes à docência uma relação com os conhecimentos teóricos e a formação de modo geral. A segunda questão refere-se ao estágio curricular obrigatório, haja vista que tal atividade acadêmica tem papel de destaque na relação formação/teoria/prática. Desse modo, mediante afirmações pré-estabelecidas, assim como uma alternativa que poderiam responder sobre suas opiniões, ao serem submetidos a expressarem suas concepções sobre o estágio, os sujeitos pesquisados manifestaram tal como disposto no quadro 1.

**Quadro 1 – Percepção dos alunos quanto ao estágio**

<b>Quanto ao estágio, qual das alternativas abaixo mais expressa sua opinião:</b>	<b>Total de respostas ao enunciado</b>
Em meu ponto de vista acharia conveniente a participação do estágio (sem obrigatoriedade) a partir do 1º semestre, pois no estágio temos a vivência prática.	16
Em minha opinião o estágio tanto faz, pois vou aprender mesmo quando for ministrar aulas.	3
O modo como está organizado o estágio é o melhor em minha opinião.	0
Nenhuma das alternativas acima expressa o meu ponto de vista sobre o estágio, pois em minha opinião....	0
<b>Total</b>	<b>19</b>

Fonte: Elaborado pelos pesquisadores a partir dos dados coletados

Inicialmente o que salta aos olhos no quadro acima diz respeito à negação ao modo atual de estágio, pois nenhum dos sujeitos pesquisados mencionaram que tal forma é a melhor. Todavia, o que se evidencia nas concepções dos sujeitos é o fato de que, 16 dos 19 participantes da pesquisa, responderam que em seus pontos de vista achariam conveniente a participação do estágio (sem obrigatoriedade) a partir do 1º semestre, pois no estágio tem a vivência prática. Tal dado traz uma sinalização expressiva sobre a relação que os estudantes estabelecem com a teoria, pois esse apreço à prática remete a manifestarem sobre a necessidade de estágio desde o 1º semestre de curso. Embora não podemos afirmar que apresentam aversão a teoria de modo direto, porém o apreço pela prática sobressai. Os outros 3 (três) indivíduos pesquisados pontuaram que “o estágio tanto faz, pois vou aprender mesmo quando for ministrar aulas”, ou seja, também vinculam a valorização do estágio com a prática.

Outra questão que envolve a relação dos sujeitos pesquisados com questões voltadas ao estágio foi a busca pela apreensão das suas respectivas percepções sobre a qualidade da educação e sua possibilidade de melhoria, tal como disposto no quadro 2.

**Quadro 2 - Opinião sobre a qualidade na educação**

<b>No que diz respeito a qualidade da educação, assinale a alternativa que melhor retrata sua opinião sobre algo que poderia ser mudado para a educação melhorar.</b>	<b>Número de participantes que responderam a afirmação</b>
Maior apoio complementar de especialistas como fonoaudiólogos, psicólogos e psicopedagogos nas escolas.	6
Formação inicial mais voltada para a prática.	5
Ampliação da jornada de estágio, pois é lá que vemos a realidade prática.	5
Mais recursos pedagógicos (materiais didáticos, jogos pedagógicos, recursos tecnológicos- computadores com acesso à internet).	3
<b>Total</b>	<b>19</b>

Fonte: Elaborado pelos pesquisadores a partir dos dados coletados

As questões relativas à percepção da qualidade da educação perpassaram tanto pelo aumento de apoio seja de especialistas, quanto com o aumento de recursos pedagógicos, haja vista que tais respostas foram dadas por 9 (nove) dos 19 respondentes. Todavia, os demais sujeitos da pesquisa (10 dos 19), vincularam uma formação mais voltada para a prática como questão salutar para a qualidade da educação, seja através de uma “Formação inicial mais voltada para a prática” (5 sujeitos); ou “Ampliação da jornada de estágio, pois é lá que vemos a realidade prática” (5 sujeitos).

Sendo a teoria uma “fonte” secundária na percepção dos sujeitos, destaca-se uma questão apresentada aos sujeitos que tinha como intuito apreender se recordavam de algumas teorias pedagógicas ou autores que haviam estudado. Os dados seguem no quadro 3.

**Quadro 3 - Teorias e autores que recordam ter estudado**

<b>Você se recorda de algumas teorias pedagógicas ou autores que você recorda ter estudado em sua formação na faculdade?</b>	<b>Número de respostas</b>
Sim	14
Não	5
<b>Total</b>	<b>19</b>

Fonte: Elaborado pelos pesquisadores a partir dos dados coletados

Destaca-se do quadro 3 o fato de que um grupo de alunos concluintes de Pedagogia, uma quantidade significativa (5 dos 19 alunos entrevistados), mencionaram não recordar de nenhuma teoria ou autor na formação. Tal dado permite inferir que mais de  $\frac{1}{4}$  dos sujeitos de pesquisa estão saindo da instituição formadora com uma baixa relação com a formação teórica. Isso permite inferir que a formação no Ensino Superior que deveria promover a o acesso à cultura não a promoveu. Não se trata de culpatibilizar a instituição formadora, mas em uma perspectiva dialética de formação, torna-se necessário questionar a “aversão” a teoria que os postulantes à docência possuem.

Nessa linha de raciocínio sobre a relação que estabelecem com o curso de modo geral, com os conhecimentos teóricos e com as disciplinas que cursaram, buscou-se identificar qual das disciplinas que consideram mais importante para a formação, no qual os pesquisadores colocaram propositalmente 3 (três) disciplinas em cada questão, sendo uma disciplina totalmente teórica, uma mais voltada para a prática e uma disciplina mista, ou seja, embora tivesse uma carga horária prática em sua ementa, tal carga é reduzida.

**Quadro 4 – Relação de importância das disciplinas cursadas**

<b>Disciplina que em sua concepção foi mais importante para sua formação:</b>	<b>Número de vezes que a resposta foi marcada</b>
Práticas Pedagógicas de alfabetização	14
História da educação	4
Prática Pedagógica e identidade docente	1
<b>Total</b>	<b>19</b>

Fonte: Elaborado pelos pesquisadores a partir dos dados coletados

De modo exponencial a disciplina que teve 50% de teoria e 50% de atividades práticas (Práticas pedagógicas de alfabetização) foi a resposta da disciplina mais importante para 14 dos 19 entrevistados. Além de 1 (um) sujeito de pesquisa ter ponderado que em sua concepção a disciplina mais importante das elencadas no questionamento foi “Prática pedagógica e identidade docente”, que por sua vez também está ligada a prática, enquanto “História da educação” de cunho estritamente teórico foi apontada por 4 dos 19 sujeitos de pesquisa.

Nessa mesma linha de cotejou-se a disciplina que achavam mais importante relacionando outras 3 disciplinas. Os dados são apresentados no quadro 5.

**Quadro 5 – Relação de importância das disciplinas cursadas**

<b>Disciplina que em sua concepção foi mais importante para sua formação:</b>	<b>Número de vezes que a resposta foi marcada</b>
Educação inclusiva	12
Legislação Educacional	5
Ensino e aprendizagem das ciências naturais	2
<b>Total</b>	<b>19</b>

Fonte: Elaborado pelos pesquisadores a partir dos dados coletados

A disciplina de Educação Inclusiva possui na Matriz Curricular 50% de aulas práticas e 50 % de aulas teóricas e recebeu menção de 12 sujeitos de pesquisa; Ensino e aprendizagem das ciências naturais também com carga de 50% de teoria e 50 % de prática foi mencionada por 2 sujeitos, enquanto Legislação educacional (disciplina teórica) foi apontada por 5 sujeitos de pesquisa.

Os quadros 4 e 5 que buscaram apreender a valorização de algumas disciplinas em detrimento de outras podem sinalizar o modo que os sujeitos de pesquisa relacionam com as formulações teóricas. Em outros termos, sinalizam para uma tendência de aversão àquilo que não remete diretamente a prática.

### **Considerações Finais**

A busca pela apreensão do modo que lidam com as formulações teóricas tendo como referência a percepção que possuem acerca do estágio, assim como da valorização de algumas disciplinas presentes no currículo em detrimento de outras é decorrente de uma linha de raciocínio que parte do entendimento de que a formação não se reduz ao aprendizado de técnicas de ensino e de gestão do espaço escolar; pois, além de envolver a apropriação dessas técnicas, a identificação também está ancorada em concepções teóricas relacionadas à sociedade, à política, à educação e à economia. No texto *A filosofia e os professores*, Adorno (2006a, p. 54) ao ponderar sobre a formação dos futuros professores considera que tal formação deve “(...) ir além do aprendizado profissional estrito (...)” implica no desenvolvimento da capacidade de “(...) reflexão acerca de sua própria profissão”. pensam acerca do que fazem, e também refletem acerca de si mesmos”. Isso justifica a análise da relação que os sujeitos de pesquisa estabelecem com os conhecimentos teóricos.

Todavia os dados aqui apresentados apontam que a formação do Ensino Superior (Pedagogia), nesse caso designada a futuros profissionais que serão responsáveis pela formação das futuras geração, apresentou-se como

insuficiente para possibilitar aos sujeitos uma relação de valorização ante a teoria.

Não se trata aqui de questionar a formação proporcionada pela instituição formadora, mas de refletir sobre o currículo, o estágio, assim como trazer à baila para reflexão – por que não- uma disciplina no currículo voltada para fomentar o valor da teoria na formação universitária.

Longe da pretensão de esgotar o assunto, a presente pesquisa aponta a necessidade de suscitar mais investigações sobre a relação que estudantes universitários de outros cursos de licenciatura estabelecem com os conhecimentos teóricos, haja vista que, a discussão sobre qualidade da educação passa de forma direta pela experiência formativa dos postulantes à docência.

## Referências

- ADORNO, Theodor Wiesengrund. **Opinión, Locura y Sociedad**. In: \_\_\_\_\_. *Intervenciones: nueve modelos de crítica*. Caracas: Monte Avila, p. 137-60, 1969.
- \_\_\_\_\_. Teoria de La seudocultura. In: HORKHEIMER, Max e ADORNO, Theodor Wiesengrund. **Sociología**. Madrid, Taurus Ediciones S.A., p. 233-267, 1972.
- \_\_\_\_\_. **Mínima moralía**. Lisboa. Editora: edições 70, 1983.
- \_\_\_\_\_. **Acerca de La relación entre sociología y psicología**. In: *Teoría crítica del sujeto*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI, 1986.
- \_\_\_\_\_. **Notas marginais sobre teoria e práxis**. In: *Palavras e sinais: Modelos Críticos 2*. Petrópolis – Rio de Janeiro. Editora Vozes, 1995.
- \_\_\_\_\_. **A filosofia e os professores**. In: \_\_\_\_\_. *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.
- ANDRADE, Roberta Rotta Messias. de. **A formação de professores nas dissertações e teses defendidas em programas de educação entre os anos de 1999 e 2003**. Dissertação de Mestrado em Educação (Psicologia da Educação) – PUC/SP, 2006.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **Estado da arte da formação de professores no Brasil**. *Educação e Sociedade*. Campinas, SP, v. xx, n.68, p. 301-309, 1999.
- CNS – Conselho Nacional de Saúde. *Ministério da Saúde*. Brasília, DF. 2016. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em: 11 set. 2020.
- CROCHÍK. José Leon. **La pseudoformacion y la consciencia ilusionada**. *Revista Educación 26 y Pedagogia 27*. v. VII. Colombia. Universidade de Antioquia/Faculdade de Educación, 2000.
- \_\_\_\_\_. **A resistência e o conformismo da mônada psicológica**. *Psicologia & Sociedade*; 13 (2): 18-33; jul./dez, 2001.
- \_\_\_\_\_. **Notas sobre trabalho e sacrifício**. *Trabalho, Educação e Saúde*, 1(1):61-73, 2003.
- DUARTE, Rodrigo . **Esquematismo e semiformação**. *Educação e Sociedade*. Campinas - SP, v. 24, n.83, p. 441-457, 2003.
- FERNANDES, Anael. **Condições de trabalho e formação de professoras atuantes no ciclo I do Ensino Fundamental**. Tese de Doutorado em Educação: história, política, sociedade – PUC/SP, 2014.

GALUCH, Maria Terezinha Bellanda.; CROCHÍK, José Leon. **Propostas pedagógicas em livros didáticos: reflexões sobre a pseudoformação.** *Cadernos de Pesquisa (Fundacao Carlos Chagas)*, v. 46, p. 234-258, 2016.

HORKHEIMER, Max ; ADORNO, Theodor Ludwing. **Temas básicos de Sociologia.** São Paulo: Cultrix, 1973.

\_\_\_\_\_. **Dialética do Esclarecimento.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

HORKHEIMER, Max. **Teoria Tradicional e Teoria Crítica.** In: HORKHEIMER, Max. *Textos Escolhidos / Max Horkheimer, Theodor Adorno*; São Paulo: Nova Cultural, 1989.

LOUREIRO, Robson. **Aversão à teoria e indigência da prática: crítica a partir de Adorno.** *Educação e Sociedade*, v. 28, p. 522-541, 2007

MAAR, Wolfgang Leo. **Da subjetividade deformada à semiformação como sujeito.** *Psicologia & Sociedade*; 13 (2): 92-141; jul./dez, 2001.

\_\_\_\_\_. Adorno, **Semiformação e Educação.** *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 24, n.83, p. 459-475, 2003.

\_\_\_\_\_. **A Dialética da Centralidade do Trabalho.** *Ciência e Cultura (SBPC)*, São Paulo, v. 58, p. 26-28, 2006.

\_\_\_\_\_. **À guisa de introdução: Adorno e a experiência formativa.** In: ADORNO, Theodor W. *Educação e emancipação.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

MAINARDES, Jeferson; CARVALHO, Isabel Cristina Moura. **Autodeclaração de princípios e de procedimentos éticos na pesquisa em Educação.** *ANPEd*, 2019.

MARCUSE, Herbert. **A ideologia da sociedade industrial.** Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967.

\_\_\_\_\_. **Eros e Civilização: uma interpretação filosófica do pensamento de Freud.** Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1969.

NOBRE, Marcos. **A Teoria Crítica.** Rio e Janeiro: Jorge Zahar ED: 2004

PENNA, Marieta Gouvea Oliveira. **Professores de séries iniciais do ensino fundamental em escolas públicas estaduais de São Paulo: posições sociais e condições de vida e trabalho.** Tese de Doutorado em Educação: história, política, sociedade – PUC/SP, 2007.

PUCCI, Bruno. **Teoria Crítica e Educação: Contribuições da Teoria Crítica para a formação do professor.** 2001. Disponível em: Acesso em: 26 out. 2016

RESENDE, Anita Cristina Azevedo. **Da relação indivíduo-sociedade.** *Educativa (UCG)*, v. 10, p. 29-46, 2007.

RESENDE, Maria Rosário. **A educação com base em uma formação para a emancipação: uma reflexão.** *Inter-Ação: Revista Faculdade de Educação da UFG*, Goiânia, p.37-49, 2003.

SELLTIZ, Claire, et. al. **Métodos de pesquisa nas relações sociais.** São Paulo: EPU, 1974.