

Formação de professores: da função atribuída à teoria ao recuo da crítica

Teacher training: from the function assigned to theory to criticism's retreat

La formación del profesorado: el papel asignado a la teoría a retirarse de la crítica

Anoel Fernandes – Faculdade Anhanguera de Campinas

RESUMO

Este estudo teve como objetivo apreender a forma como um grupo de professoras, atuantes no ciclo I da rede pública estadual paulista, lida com os conhecimentos teóricos. Buscou-se responder a seguinte questão: qual a função atribuída aos conhecimentos teóricos por um grupo de professoras atuantes na rede pública estadual paulista? Como procedimento de pesquisa, aplicou-se um questionário para 37 professoras. Como referência de análise, utilizou-se a relação entre formação e pragmatismo, tal como desenvolvido pelos autores da teoria crítica da sociedade. Os dados permitem a especulação de que, quanto maior for a aversão à teoria, menor será a capacidade de o indivíduo desenvolver a crítica da realidade.

Palavras-chave: formação de professores; conhecimentos teóricos.

ABSTRACT

This study aimed to grasp the way a group of female teachers, active in the first cycle of the Sao Paulo state's public school system, deals with theoretical knowledge. It was aimed to answer the following question: what is the role assigned to theoretical knowledge by a group of active female teachers in Sao Paulo state's public school system? As a research procedure, a questionnaire was applied to 37 female teachers. As reference of analysis, the relation between formation and pragmatism, as developed by the authors of the critical theory of the society, was used. Data analyses allow for the speculation that the greater the aversion to theory, the lower the ability of the individual to develop the criticism of reality.

Keywords: teacher training; theoretical knowledge.

RESUMEN

Este estudio tuvo como objetivo comprender la forma en que un grupo de maestras, activas en el primer ciclo del sistema de escuelas públicas del estado de Sao Paulo, se ocupa de los conocimientos teóricos. Él trató de responder a la siguiente pregunta: ¿cuál es el papel asignado a los conocimientos teóricos por un grupo de profesores que trabajan en las escuelas públicas del estado? Como procedimiento de investigación se aplicó un cuestionario a 37 docentes. Como referencia de análisis, se utilizó la relación entre formación y pragmatismo, tal como fue desarrollado por los autores de la teoría crítica de la sociedad. Los datos permiten la especulación de que cuanto mayor es la aversión a la teoría, menor es la capacidad del individuo para desarrollar una crítica de la realidad.

Palabras-clave: formación del profesorado; conocimiento teórico.

Introdução

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.

Dentre os diversos tópicos que são alvos de investigação sobre o tema da formação de professores, o foco aqui é analisar como se consubstancia a relação dos indivíduos que exercem a docência com os conhecimentos teóricos. Tal temática é alvo de ponderações quando se reflete sobre o lugar que os conhecimentos teóricos ocupam no momento em que os professores estão no dia a dia na escola. Em outros termos, é comum a disseminação, tanto nas escolas, quanto por parte de alguns grupos pertencentes aos meios acadêmicos, a formulação de que a “teoria orienta a prática” ou, ainda, no jargão bastante difundido, “a teoria na prática é outra”.

Diante de tais questões, o presente texto tem como objetivo apresentar algumas considerações sobre a temática da formação docente, mais precisamente, apreender a forma como um grupo de professoras¹, atuantes no ciclo I da rede pública estadual paulista, lida com os conhecimentos teóricos. Como referência de análise, utilizou-se a relação entre formação e pragmatismo, tal como desenvolvido pela teoria crítica da sociedade, visando: a) relacionar a forma como as professoras manifestam lidar com os conhecimentos teóricos com a capacidade ou limitação de crítica ante a realidade educacional; e b) discutir como o princípio do pragmatismo desencadeia aversão à teoria.

Formação, pragmatismo e teoria

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.

¹ Doravante, os sujeitos de pesquisa serão denominados de professora(s). Isso porque o grupo é composto somente por indivíduos do sexo feminino.

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. Adorno (1972) define o conceito de formação da seguinte maneira: “*la formación no es otra cosa que la cultura por el lado de su apropiación subjetiva*” (ADORNO, 1972, p. 142-43). Resende (2003), por seu turno, aponta que a cultura não é independente, quer da sociedade, quer da natureza, quer do indivíduo – categorias privilegiadas na teoria crítica. Conforme a autora,

[o]s nexos estabelecidos entre os conceitos de sociedade, indivíduo, cultura e natureza estão sempre presentes, independentemente de qualquer aspecto que estão sendo analisado, portanto, seria difícil refletir acerca dessa teoria sem analisar a questão da formação. Atualmente, fala-se muito em crise de formação cultural. Esta, muitas vezes, é reduzida por pessoas desavisadas às instituições educacionais, responsabilizando-as pela situação em que se encontra a formação no contexto na sociedade (1972, p. 38).

Frente à discussão que associa instituições educacionais e formação, algumas reflexões merecem destaque: se, de um lado, a escola na sociedade moderna foi definida como o *locus* responsável pela formação, por outro, culpar somente essa instituição pelos problemas da formação também carece de fundamento, pois, como enfatiza Adorno (1972), o problema da formação é mais abrangente do que possa parecer à primeira vista. De acordo com o autor,

[l]o 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 es preocupación frente al poderío de la realidad extrapedagógica sobre éstos, podrían más bien en ocasiones, reforzar la crisis (1972, p. 141-42).

Reitera-se que, para a teoria crítica, a cultura não é independente da sociedade, da natureza e do indivíduo. Diante disso, vem à tona o fato de que, para

analisar a formação na sociedade contemporânea, é necessário apreender a dialética imanente ao próprio processo de reprodução material da sociedade, considerando a forma social em que a formação se encontra. Vale a reflexão de que se a escola é constantemente apontada – tanto por pessoas de menor erudição, como pelos intelectuais e formuladores das políticas – como o local designado para a 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, em suma, são os responsáveis pelo processo de inserção das novas gerações na cultura.

Tal reflexão torna-se pertinente, pois, como se pode depreender, o colapso da formação 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 de 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, afirmando 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 a pseudoformação, que é “a integração e domesticação do indivíduo (...) [que] impede o pensamento”. Diante dessa situação, os indivíduos não se apropriam livremente da cultura, prevalecendo o momento da adaptação aos padrões de conduta, de comportamento e de pensamento e a dificuldade de resistir às pressões sociais.

E é justamente pelas determinações sociais, nas quais os sujeitos estão imersos, que recai o interesse de investigação aqui presente a saber: qual a função atribuída aos conhecimentos teóricos por um grupo de professoras atuantes no ciclo I da rede pública estadual paulista?

Adorno (2006), no texto *A filosofia e os professores*, escrito há mais de meio século, ao direcionar suas reflexões a respeito da prova geral de filosofia dos concursos para a docência em ciências, nas escolas superiores do estado de Hessen, na Alemanha, destaca que

[] 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 nexó entre objeto e reflexão. A constatação disso nos exames é recorrente, levando imediatamente a concluir pela ausência da formação cultural (*Bildung*) necessária a quem pretende ser um formador (2006, p.63).

Ao apontar 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”. Ao direcionar suas reflexões sobre a formação diante do sistema capitalista, Adorno (1972) enfatiza que

[l]a idea misma de formación, que tiene em sí una esencia antinómica: sus condiciones son la autonomía y la libertad, no obstante lo cual remite, a la vez, a estructuras de um orden pretextado frente a cada persona singular, em certo sentido heterônomo y, por ello, nulo, a cuya imagem unicamente es capaz desta última de formarse. De ahí que em el instante em que hay formación, propriamente no la haya: em su origen está ya incluida teleológicamente su ruina (1972, p. 154-55)

Diante de tais discussões, parece ser evidente que há aspectos da formação geral, da qual a formação de professores também se nutre, emergindo daí a necessidade de refletir sobre tais aspectos delineados aqui a partir da apreensão de como um grupo de professoras, atuantes no ciclo I da rede pública estadual paulista, lida com a teoria.

Método e procedimento de pesquisa

Como procedimento de pesquisa, optou-se pela elaboração de um questionário e sua aplicação a um grupo de professoras do ciclo I do ensino fundamental. Ele foi composto por questões fechadas e abertas, com as quais se objetivou 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, demandavam um esforço de pensamento e reflexão dos indivíduos. E é justamente em decorrência da possibilidade dos sujeitos *pensarem* sobre certos temas que se entendeu razoável a escolha dessa técnica, o que permitiu conhecer como as professoras se posicionam sobre tais temas. Ao apontar as vantagens do questionário, Selltiz 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 dos respondentes pensarem sobre o que

é perguntado, preterindo-se outras técnicas de pesquisa, como a entrevista, Selltiz 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 às professoras que compuseram a amostra, foi realizado um pré-teste para o aperfeiçoamento do instrumento com três outros professores, o que permitiu, posteriormente, realizar alguns ajustes no questionário.

Seleção das escolas e das professoras para a composição da amostra

A pesquisa foi realizada no município de Campinas-SP, em escolas da rede pública estadual. Diante da impossibilidade de investigar os professores presentes em todas as escolas do município, alguns critérios foram adotados para a seleção dos indivíduos que fizeram parte da amostra. O primeiro deles visou à delimitação da região e do ciclo de ensino no qual os professores atuavam.

A seleção das escolas foi baseada na divisão regional do município de Campinas e na divisão das Diretorias de Ensino. Geograficamente, Campinas é dividida em seis regiões: Central, Norte, Leste, Sul, Oeste e Noroeste. No que diz respeito às escolas públicas estaduais, o município possui duas Diretorias de Ensino (Leste e Oeste). Um fato a ser destacado é que, no processo de divisão das escolas entre as duas Diretorias, não foi tomado como critério nenhuma delimitação geográfica, o que ocasionou a distribuição das escolas de quase todas as regiões de Campinas em ambas as Diretorias. Embora essa distribuição não tenha sido feita em função da localidade em que estão, observa-se uma particularidade na Região Noroeste: suas escolas pertencem à Diretoria de Ensino Região Campinas Oeste (DERCO). Por conta disso, essa diretoria foi selecionada para a pesquisa. A definição não ocorreu porque Diretoria de Ensino e região da cidade coincidissem quando se olha para a localização das escolas, mas em razão da diversidade encontrada. A DERCO é composta por 94 escolas, sendo 84 localizadas no próprio município de Campinas, sete em Valinhos e três em Vinhedo. As escolas de Vinhedo e Valinhos possuem a peculiaridade de atenderem somente ao ciclo II do ensino fundamental (6º ao 9º ano) e ensino médio, cabendo à Rede Municipal de Educação desses

municípios o oferecimento do ciclo I (antiga 1ª à 4ª série, atualmente 1º ao 5º ano). Esse fato exclui tais escolas porque – como será justificado mais adiante – foram investigados somente professores atuantes no ciclo I. Dessa forma, só as unidades escolares localizadas no município de Campinas constituíram a base para a seleção das escolas e, por conseguinte, dos sujeitos investigados. Das 84 escolas da DERCO situadas em Campinas, 55 atendem ao ciclo I do ensino fundamental.

Tendo em vista o grande número de escolas (55), optou-se por investigar sujeitos de todas as escolas pertencentes à DERCO e situadas na Região Noroeste de Campinas. Tal escolha está associada ao fato de que essas escolas, além de pertecerem à mesma Diretoria de Ensino – o que não ocorreria se a investigação fosse realizada em alguma outra região –, também possuem a peculiaridade de estarem localizadas em uma região caracterizada como periférica, seja pela distância da região central, seja pelas condições socio-econômicas da população atendida. Sendo assim, as professoras que fizeram parte da amostra atuam na região Noroeste de Campinas que, por sua vez, possui 16 escolas da rede pública estadual. Deste total, 10 atendem ao ciclo I do ensino fundamental.

Procedimentos de coleta de dados

Para a aplicação do questionário, o pesquisador foi à DERCO, apresentou o questionário e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e, posteriormente, solicitou ao Dirigente de Ensino uma Carta de Apresentação para ser levada às escolas. Em seguida, foi até as selecionadas com o intuito de agendar um dia para visita no Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) a fim de realizar, nesse momento, a coleta dos dados.

Ressalte-se que, quando da aplicação do questionário, no horário de HPTC, o pesquisador utilizou o tempo destinado à referida reunião para coletar os dados. Nessa ocasião, explicou, coletivamente, as questões contidas no questionário, assim como esteve junto às professoras a fim de elucidar possíveis dúvidas referentes ao entendimento do enunciado das questões. Dessa forma, o questionário foi aplicado entre os meses de setembro e novembro de 2012, nas dez escolas, para as professoras que, após a apresentação da pesquisa, aceitaram dela participar. O fato de estar junto aos sujeitos de pesquisa não implicou em nenhum prejuízo para a confiabilidade das informações, uma vez que a intervenção ocorreu somente com o intuito de esclarecer dúvidas a respeito do questionário e nunca emitir opiniões sobre as temáticas apresentadas.

Para garantir os princípios éticos que envolvem a pesquisa com seres humanos, o pesquisador entregou aos sujeitos, e leu com eles, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Assim, a aplicação do questionário só ocorreu após autorização e consentimento por escrito das professoras envolvidas. Além disso, o pesquisador assumiu o compromisso de manter absoluto e total sigilo e confidencialidade em relação à identidade dos sujeitos e das informações fornecidas.

Um fator a ser ressaltado diz respeito à dificuldade de acesso às unidades escolares e, por conseguinte, de adesão das professoras. Os Horários de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) nas escolas onde trabalham os sujeitos que fizeram parte da amostra ocorrem em dois dias da semana e, em alguns casos, o grupo de professoras é dividido e as reuniões acontecem em dias distintos. Por conta disso – e devido à dispensa das professoras ter sido autorizada pelo dirigente de ensino somente em uma reunião de HTPC –, a apresentação do questionário foi feita a 73 professoras. Desse total, 37 aderiram à pesquisa.

A função da teoria nas percepções das professoras

Para iniciar a discussão sobre a relação entre formação e valor atribuído à teoria, destaca-se que esta foi apreendida pelas percepções e pelos conhecimentos que as professoras apresentam sobre educação. O foco recaiu sobre o que as professoras conheceram na formação inicial e continuada – tanto sobre autores, quanto sobre teorias pedagógicas. O recurso de identificar esses conhecimentos, visando à apreensão da formação, decorre do entendimento de que esta não se reduz ao aprendizado de técnicas de ensino e de gestão do espaço escolar, mas que, além de envolver a apropriação dessas técnicas, também está ancorada em concepções teóricas relacionadas à sociedade, à política, à educação e à economia. No texto *A filosofia e os professores*, Adorno (2006, 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, ou seja, [professores bem formados] pensam acerca do que fazem, e também refletem acerca de si mesmos”. Tais ponderações do autor justificam a análise da relação que as professoras estabelecem com os conhecimentos teóricos.

Como ponto de partida para tal tarefa, apresenta-se a relação das experiências formativas das professoras com o cotidiano escolar. Ao serem questionadas acerca da relação entre a formação inicial e continuada e a preparação

para a sala de aula, as professoras apresentaram manifestações que se aproximam, conforme destacado na Tabela 1.

Tabela 1: Percepção que possuem acerca da formação inicial e continuada e a preparação para a sala de aula

Formação inicial preparou para a realidade da sala de aula	Qtde.	%
Totalmente	2	5,4%
O suficiente	5	13,51%
Pouco	19	51,35%
Muito pouco	4	10,81%
Não me preparou	7	18,92%
TOTAL	37	100%
Os cursos de formação continuada preparam para a sala de aula	Qtde	%
Totalmente	4	10,81%
O suficiente	4	10,81%
Pouco	20	54,05%
Muito pouco	6	16,22%
Não preparam	3	8,11%
TOTAL	37	100%

Fonte: dados da pesquisa.

Destaca-se da Tabela 1 dois aspectos: o primeiro refere-se à proximidade dos dados sobre a percepção que possuem tanto da formação inicial quanto da formação continuada e a preparação para a sala de aula. O segundo diz respeito à baixa adesão aos enunciados que versam sobre a relação entre formação inicial e continuada e a preparação “total” ou “suficiente” para a sala de aula. Ao somar as respostas para a formação inicial e para a continuada, temos um total de 74. As opções preparam “totalmente” e “o suficiente” para a sala de aula totalizam apenas 15 respostas, enquanto as opções “pouco”, “muito pouco” e “não preparam” para a sala de aula somam 59 respostas. Tais dados permitem inferir que há uma tendência no grupo de professoras investigadas a compreender as formações inicial e a continuada como distantes da realidade de sala de aula.

Outro questionamento realizado foi acerca da relação entre os conhecimentos teóricos e a escola. Somente 21 professoras expressaram sua opinião, das quais 11 responderam que os conhecimentos teóricos auxiliam na escola,

enquanto 10 salientaram que auxiliam, mas em parte, conforme retratado no Quadro 1.

Quadro 1: Verbalizações das professoras a respeito da relação entre conhecimentos teóricos e sua aplicação na escola

Professoras que afirmaram que os conhecimentos teóricos SIM, auxiliam na escola
"Procuo aplicar o que é necessário no meu dia a dia em sala de aula".
"Acredito que toda teoria pode ser aplicada em sala de aula".
"Para entender várias fases, etapas e dificuldades, dando apoio ou embasamento para ações no cotidiano escolar".
"Facilita a compreensão das coisas que acontecem na classe e de como modificar a aula ou se relacionar com o aluno".
"Orientam minha prática".
"Dão base teórica para a realidade que encontramos".
"Agrega valores ao desempenho do dia a dia".
"Porque em cada situação de desafio que aparece no ambiente alfabetizador o docente saberá como intervir".
"Pois me ajudam a compreender a realidade das escolas e me fazem refletir sobre muitos aspectos educacionais".
"É através dele que consigo desenvolver meu trabalho, que me oriento".
"Sempre que preciso, volto a ler sobre o assunto".
Professoras que afirmaram que os conhecimentos auxiliam EM PARTE na escola
"Quando você pensa que já aprendeu, lá vêm mudanças e mais mudanças, ou seja, acrescenta-se e tira-se coisas o tempo todo".
"Nem tudo que é passado na teoria faz parte da realidade escolar".
"Servem para que eu faça uma reflexão sobre as teorias e as práticas"
"As situações encontradas em sala de aula são outra realidade".
"Pois muitas vezes temos que nos adequar aos imprevistos".

“Às vezes as teorias pedagógicas fogem da realidade de sala de aula”.
“Estão fora da nossa realidade”.
“Porque na correria da prática, você não tem tempo para pensar em teoria”.
“Somente a teoria não ajuda para a prática em sala de aula, uma serve de base para o outra”.
“Tenho que adequar à realidade da comunidade”.

Fonte: dados da pesquisa.

De forma geral, as 10 professoras, ao afirmarem que a teoria auxilia apenas “em parte” no cotidiano escolar, apontam para a lacuna existente, na visão delas, entre a teoria e a sala de aula. Já as 11 professoras que manifestaram que os conhecimentos teóricos auxiliam “sim” na escola, destacaram a necessidade de embasamento, entendimento, compreensão e orientação das situações cotidianas da escola por meio da teoria. Perguntadas sobre a função da teoria, obtiveram-se as seguintes respostas:

Tabela 2: Relação das professoras com os conhecimentos teóricos

Os conhecimentos teóricos servem:	Qtde.	%
Não respondeu	2	5,40%
Como ideias utópicas a serem alcançadas	2	5,40%
Para me conscientizar dos problemas da educação	8	21,62%
Para orientar minha prática	25	67,57%
TOTAL	37	100%

Fonte: dados da pesquisa.

Parece ficar claro o posicionamento ante à teoria: a tendência é de entendê-la como “orientadora” da prática, uma vez que, das 35 professoras que responderam à questão, 25 indicaram tal resposta. Já as opções “conscientização dos problemas da educação”, assinalada por oito professoras, e “como ideias utópicas a serem alcançadas”, marcadas por duas professoras, apontam que ainda há espaço para que a teoria seja compreendida como o lugar para a produção de consciência e de alternativas à realidade. Somente 16 professoras justificaram suas respostas: 12 optaram pelo enunciado “para orientar minha prática”, três pelo “para me

conscientizar dos problemas da educação” e somente uma professora pelo *“como ideias utópicas a serem alcançadas”*, conforme destacado no Quadro 2.

Quadro 2: Justificativas das professoras para a função da teoria

Professoras que responderam que a teoria serve para orientar a prática
“Sempre temos que estar dispostos a aprender algo”.
“Nem todas ajudam, mas no geral, a teoria dá uma luz, umas ideias”.
“Aprimorar a prática pedagógica”.
“Servem para me conduzir, me levar, mas não para me mostrar o que realmente devo fazer, pois aprendemos na prática, não apenas com teorias”.
“Para orientar minha prática, pois a mesma deve ser pautada em bases teóricas”.
“Para apoiar minha prática”.
“Experiências comprovadas”.
“Durante o planejamento das atividades”.
“A minha atuação só fluirá se eu, como educadora que se dispõe a aprender, procuro adquirir mais e mais conhecimentos teóricos e também procuro colocá-los em prática no dia a dia”.
É através da teoria que podemos nos orientar e com isso desenvolver o lado prático da sala de aula.
Para me organizar.
Rever sempre o meu trabalho em sala.
Professoras que manifestaram que a teoria serve para conscientizar dos problemas da educação
“Os estudos teóricos embasam a prática, ampliam a capacidade metodológica e me permite perceber os problemas e dificuldades em aplicá-los”.
“Os conhecimentos teóricos me ajudam a entender como e porquê estamos tão distantes da almejada ‘qualidade’ na educação”.
“Desafios sempre existem, somos competidores nessa grande jornada”.
Professora que manifestou que a teoria é como ideia utópica a ser alcançada

“São sonhos que almejamos alcançar e, para isso, precisamos fazer um trabalho árduo”.

Fonte: dados da pesquisa.

Nas respostas das três professoras que justificaram *porque* os conhecimentos teóricos servem para “*conscientizar dos problemas da educação*”, uma indica que “*ajudam a entender como e porquê estamos tão distante da almejada ‘qualidade’ na educação*”. Tal afirmação destoa da tendência das demais professoras, pois relaciona os conhecimentos teóricos com a qualidade na educação e não fica somente presa na já consagrada formulação de que a teoria orienta a prática ou, ainda, no jargão bastante difundido de que “*a teoria na prática é outra*”. Isso se ratifica nas respostas das 12 professoras que, ao justificarem a razão dos conhecimentos teóricos serem os “*orientadores*” de suas práticas, acabam apontando a necessidade de bases teóricas para a sala de aula, ou seja, as justificativas de respostas não recaíram sobre questões de âmbito político e social, mas ficaram restritas às questões escolares. Parece que a discussão sobre teoria diz respeito somente ao auxílio dela para a compreensão do dia a dia escolar e não a sua possibilidade de propulsionar um entendimento que remeta à crítica do que está estabelecido, por exemplo, como a política educacional oficial.

Nessa mesma linha, foi proposta uma questão aberta para as professoras apontarem as teorias pedagógicas ou os autores que recordam ter estudado na formação inicial ou continuada.

Libâneo (1990) classifica as tendências pedagógicas (e seus autores) em dois grupos: liberais e progressistas. No primeiro grupo, estão incluídas a tendência tradicional, a renovada progressivista, a renovada não-diretiva e a tecnicista. No segundo, a tendência libertadora, a libertária e a crítico-social dos conteúdos. A classificação proposta por Libâneo (1990) não foi objeto de análise e não se verificou se as professoras conhecem as teorias de acordo com a classificação proposta pelo autor, mais sim os conhecimentos teóricos e autores que são capazes de mencionar. As definições de Libâneo (1990) servem apenas como indicativo das teorias pedagógicas presentes no debate educacional. Das 37 professoras, somente 23 responderam à questão proposta. Os dados estão dispostos na Tabela 3.

Tabela 3: Autores ou teorias lembradas pelas professoras

Autores/teorias	Qtde.	%
Piaget	22	19,5%
Vygotsky	18	16%

Emilia Ferreiro	15	13%
Paulo Freire	13	11,5%
Wallon	8	7%
Jussara Hoffman	7	6,2%
Perrenoud	5	4,4%
Ana Teberosky	3	2,6%
Constance Kamii	2	1,8%
Luís Carlos Cagliari	2	1,8%
Telma Weisz	2	1,8%
Ana Lúcia Goulart	1	0,9%
Aries	1	0,9%
Freinet	1	0,9%
Gramsci	1	0,9%
Ives de La Taille	1	0,9%
Libâneo	1	0,9%
Luiz Carlos de Freitas	1	0,9%
Madalena Freire	1	0,9%
Magda Soares	1	0,9%
Marx	1	0,9%
Manacorda	1	0,9%
Montessori	1	0,9%
Orly Mantovani	1	0,9%
Saviani	1	0,9%
Telma Vinha	1	0,9%
Weber	1	0,9%
TOTAL	113	100%

Fonte: dados da pesquisa.

Embora no enunciado da questão houvesse a sugestão para que as professoras se manifestassem sobre os autores e teorias mencionadas, destaca-se que nenhuma fez isso. Em um total de 113 citações, temos 27 autores diferentes. Entre os cinco autores mais citados, verifica-se forte presença da Psicologia (Piaget com 22 menções, seguido de Vygotsky, com 18, Emília Ferreiro, com 15 e Wallon, com oito). Somente um autor que formulou teoria educacional aparece: Paulo Freire, com 13 menções. É bem verdade que Emília Ferreiro também é referência para as práticas de alfabetização, mas a base é a Psicologia.

Ao serem questionadas sobre os autores mais próximos do que pensam sobre escola e educação, somente 17 professoras responderam à questão. Ressalta-se que as manifestações das professoras estão numeradas para facilitar a análise e ao final das respostas indicam-se os autores sobre os quais as manifestações se referem.

1 - Auxilia na sala de aula na questão da escrita (**Emília Ferreiro**)

2 - O processo de aprendizagem pelo qual a criança passa é muito bem explorado por eles (**Piaget e Vygotsky**)

3 - Porque concebe o desenvolvimento humano a partir das relações sociais que a pessoa estabelece no decorrer da vida. É o processo de ensino aprendizagem se constitui de interações e contextos sociais. É o que está mais dentro do que trabalhamos em sala de aula (**Vygotsky**)

4 - Acredito no construtivismo e nas hipóteses de aquisição de aprendizagem (**Piaget e Emília Ferreiro**)

5 - Auxiliam na linguagem, compreensão e competências, diversidades e desenvolvimento da aprendizagem da criança (**Emília Ferreiro, Piaget**)

6 - Porque auxiliam a compreender a linguagem, compreensão, competências e desenvolvimento (**Emília Ferreiro e Piaget**)

7 - Porque ele desenvolveu um trabalho voltado para o desenvolvimento do aluno (**Piaget**)

8 - Alfabetização e letramento. Construção do conhecimento (**Emília Ferreiro e Piaget**)

9 - Fala sobre o cognitivo de como a criança aprende, defende o construtivismo, acrescentando saberes aos seus conhecimentos prévios (**Vygotsky**)

10 - Acredito que contribua muito na forma de ensinar, na relação de educadores e educandos (**Paulo Freire**)

11 - Porque fez pesquisas com seres humanos e ajudou decifrar como as crianças aprendem (**Piaget**)

12 - Valorização do ser que constrói seu conhecimento dentro do contexto em que vive (**Vygotsky**)

13 - Porque nele existe uma interação entre aluno e professor, e aluno e aluno, produzindo conhecimento, sendo o papel do professor mais ativo (**Vygotsky e Piaget – instituição**)

14 - Porque segundo o autor a criança aprende com o meio (**Vygotsky**)

15 - Emília Ferreiro, pois ela trata da parte da alfabetização (**Emília Ferreiro**)

16 - Porque eles são contrários à educação mercantilizada e usada como jogo político que, realmente não está a serviço da população, porque não temos condições físicas, financeiras, estruturais e espaços físicos adequados para desenvolver um bom trabalho. Temos: 1º) salas lotadas (35-40) de alunos do 1º ao 5º ano; 2º) Salário aviltante; 3º) Trabalhamos em mais de uma escola; 4º) As políticas da Secretaria da Educação (classificatória e excludente) através da bonificação por resultados; 5º) Desvalorização e degradação da figura do professor e da escola pública (**Marx, Saviani, Luís Carlos de Freitas e Paulo Freire**)

17 - Gosto muito das ideias do Marx sobre o sistema capitalista na qual a escola está inserida e também da forma que Piaget avalia o desenvolvimento moral (**Marx, Piaget**)

A relação de autores e os motivos de opção das professoras mostram algumas particularidades relevantes. Entre elas, a baixa incidência de respostas às questões abertas, uma vez que, das 37 professoras, somente 17 relacionaram autores, escola e educação. No que tange especificamente à relação que as professoras estabelecem com os autores a quem referenciaram, das 17, apenas as respostas 16 e 17 fizeram alguma alusão aos autores relacionando-os com aspectos políticos e sociais, destacando-se a resposta 16: ao apontar os autores que mais a influenciam, a professora fez alusão direta às condições de trabalho dos professores da rede pública estadual paulista. Tais respostas destoam das demais, uma vez que, de forma geral, ao estabelecerem a relação dos autores com as suas concepções de educação, as professoras voltaram-se unicamente para a solução de questões pedagógicas do dia a dia da escola.

Enfatiza-se que não se trata de querer que as professoras associem a utilidade da teoria com suas práticas, mas cotejar o valor dado aos autores com as manifestações sobre educação. Dito de outro modo, é fundamental refletir sobre a fraca relação que as professoras estabelecem entre o valor da teoria e a prática, restrita predominantemente aos problemas imediatos enfrentados na sala de aula. Essa situação pode ser cotejada com as ponderações de Adorno (1995), presentes no texto *Notas marginais sobre teoria e práxis*. Conforme o autor, 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 e a tendência das professoras de relacionarem a utilidade da teoria quase que exclusivamente a questões voltadas para a sala de aula, pode-se afirmar que, de certa forma, verifica-se a refutação dos

conhecimentos que não são aplicáveis na sala de aula. Quase todas as manifestações aqui destacadas remetem para a pouca valorização dada à teoria por parte das professoras e, quando a valorizam, esperam dela respostas às suas práticas. Tal tendência tem sua história e essa busca por solução “aqui e agora” colabora para o funcionamento da estrutura tal como determinada pelo sistema, pois, conforme destaca Marcuse (1967) em relação às condições repressivas que o sistema impõe aos indivíduos, “o pensamento e qualquer modo de pensar está restrito à orientação pragmática”. Por sua vez, Adorno (1995) ao se referir à 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 (1995, p. 203).

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. Ao estabelecer a relação dos conhecimentos teóricos somente com a sala de aula, as professoras acabam prendendo-se ao *útil para o aqui e agora* e, por conseguinte, não a utilizam como ferramenta para a reflexão sobre o sistema, as condições de trabalho e a própria profissão docente. Os conhecimentos teóricos, ao serem valorizados somente por sua aplicação na prática, auxiliam na manutenção da estrutura social e não para o esclarecimento e a crítica. Como destacam Horkheimer e Adorno (1985, p.47), “o pensamento cegamente pragmatizado perde seu caráter libertador e, por isso, também sua relação com a verdade”.

Nessa linha de raciocínio, verificaram-se as percepções das professoras sobre a qualidade da educação – desta feita, relacionando-a com o posicionamento diante dos conhecimentos teóricos. Foram cruzados os dados referentes à opinião das professoras sobre a qualidade da educação na rede estadual paulista com a relação que estabelecem com os conhecimentos teóricos, tal como apresentado na Tabela 4.

Tabela 4: Relação entre opinião sobre a qualidade da educação na rede estadual paulista e como lidam com os conhecimentos teóricos em sala de aula

Os conhecimentos teóricos auxiliam na sala de aula?	A educação na rede estadual está:		Regular	Ruim	Total	%
	Não respondeu	Boa				
Não respondeu	-	-	-	1	1	2,7%
Sim	-	-	3	18	21	56,76 %
Não	-	-	-	-	-	0%
Em parte	1	4	6	4	15	40,54%
TOTAL	1	4	9	23	37	100%

Fonte: dados da pesquisa.

Os dados da Tabela 4 permitem identificar uma forte relação entre a valorização dos conhecimentos teóricos e a crítica à educação oferecida na rede estadual paulista, pois, das 21 professoras que afirmaram que os conhecimentos teóricos auxiliam “sim” na sala de aula, 18 apontaram que a educação na rede estadual está “ruim” e três que está “regular” – nenhuma indicou que a qualidade da educação é boa. Já as quatro professoras que apresentaram a percepção de que a educação na rede estadual está “boa”, todas afirmaram que os conhecimentos teóricos auxiliam apenas “em parte” em sala de aula. Tal dado aponta que – no caso das professoras aqui investigadas – a maior valorização da teoria implica em maior crítica à política educacional vigente.

Considerações Finais

Os dados da Tabela 4 permitem identificar uma forte relação entre a O presente texto teve como objetivo apreender a forma que um grupo de professoras pedagogas, atuantes no ciclo I da rede pública estadual paulista, lida com os conhecimentos teóricos.

Os dados apontaram que há uma tendência, no grupo de professoras investigadas, a compreender as formações inicial e continuada como distantes da realidade de sala de aula. Diante disso, acabam apontando o auxílio da teoria somente para a compreensão do dia a dia escolar e não como propulsora de

um entendimento que remeta à crítica sobre o que está estabelecido, como, por exemplo, sobre os fatores relacionados à política educacional, uma vez que a maior parte das manifestações aqui destacadas remete para a pouca valorização dada à teoria por parte das professoras. As que a valorizaram, esperam dela respostas às suas práticas.

Na relação entre a valorização dos conhecimentos teóricos e a crítica à educação oferecida na rede estadual paulista, a maior valorização da teoria implicou em maior crítica à política educacional vigente.

Em síntese, os achados aqui apresentados apontam que as professoras valorizam a teoria em uma perspectiva instrumental, pois a associam com as questões da sala de aula, ou seja, à resolução de problemas relacionados às práticas do dia a dia na escola, imperando o princípio do pragmatismo. Assim, por conseguinte, não encaram a teoria como fonte propulsora de entendimento e crítica de questões de âmbito social e político.

Adorno (1983) no livro de aforismas *Minima Moralia*, ao ponderar sobre a relação entre a possibilidade de pensamento e, por conseguinte de crítica dos indivíduos e a recusa da teoria, enfatiza que “a aversão ao mesmo [pensamento] foi se convertendo pouco a pouco no mais grave impedimento para a teoria” (p.98). A reflexão de Adorno (1983), ao ser cotejada com os dados apresentados, permite a especulação de que quanto maior for a aversão à teoria, menor será a capacidade do indivíduo desenvolver a crítica da realidade.

Referências

ADORNO, Theodor. Teoria de la seudocultura. In: *Sociologia*. Madrid, Taurus Ediciones S.A., 1972. pp. 233-267.

_____. *Mínima Moralia*. Lisboa: Edições 70, 1983. 248 p.

_____. Notas marginais sobre teoria e práxis. In: _____ *Palavras e Sinais: modelos críticos 2*. Petrópolis – Rio de Janeiro. Editora Vozes, 1995. pp. 222-229.

_____. A filosofia e os professores. In: _____. *Educação e Emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006. pp.51-74.

CROCHÍK, José Leon. La pseudoformación y la consciência ilusionada. In: *Revista Educação y Pedagogia*. 27. v. VII. Colombia. Universidade de Antioquia/Faculdade de Educación, pp. 151-164, 2000.

HORKHEIMER, Max e ADORNO, Theodor. *Temas Básicos de Sociologia*. São Paulo: Cultrix, 1973. 205 p.

_____. 1985. *Dialética do Esclarecimento*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 224 p.

LIBÂNIO, José Carlos. *Democratização da Escola Pública*. São Paulo: Loyola, 1990. 150 p.

LOUREIRO, Robson. Aversão à teoria e indigência da prática: crítica à partir da filosofia de Adorno. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 99, pp. 522-541, maio/ago., 2007.

MAAR, Wolfgang Léo. Semiformação e Educação. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 24, n. 83, pp. 459-475, 2003.

MARCUSE, Herbert. *A Ideologia da Sociedade Industrial*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967. 120 p.

RESENDE, Maria do Rosário. A educação com base em uma formação para a emancipação: uma reflexão. *Inter-Ação: Revista Faculdade de Educação da UFG*, Goiânia, v. 28 (1), pp. 37-49, jan./jun., 2003.

SELLTIZ, Claire et. al. *Métodos de Pesquisa nas Relações Sociais*. 4ª reimpressão. São Paulo: EPU, 1974. 687 p.

Recebido em: 11/03/2017.

Aceito em: 26/04/2018.

Anoel Fernandes

Doutor em Educação: história, política, sociedade pela PUC/SP. Professor da Faculdade Anhanguera da Campinas. Membro do Grupo de Pesquisa Teoria Crítica, formação e Indivíduo. Dedicar-se aos temas de formação e trabalho docente.

Contato: anoelfernandes@ig.com.br.