

**Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Faculdade de Educação**

Janaina Pereira da Silva

**O VERBALISMO NO DISCURSO DOS PROFISSIONAIS DA
EDUCAÇÃO**

**São Paulo
2009**

Janaina Pereira da Silva

O VERBALISMO NO DISCURSO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

“Monografia apresentada à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo como requisito para conclusão da Habilitação Orientação e Supervisão Escolar, do Curso de Pedagogia.”

Orientador: Prof^o Mestre Ronaldo Negrão

São Paulo
2009

SILVA, Janaina Pereira da.

Xxxxx O verbalismo no discurso dos profissionais da educação. Janaina Pereira da Silva. - São Paulo, 2009. 48f.

Monografia apresentada à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo como requisito para conclusão da Habilitação Orientação e Supervisão Escolar do curso de Pedagogia.

Orientador: Profº Mestre Ronaldo Negrão

1. Verbalismo e ativismo na educação. 2. Educação sob dois olhares. I. Título II. Negrão, Ronaldo.(Orientador).

CDD

AGRADECIMENTOS

A DEUS, por gerar e gerir o sonho de estar na Universidade.

A meus pais pela sabedoria, discernimento e confiança, por acreditar mesmo quando não havia mais em quê, que este desejo era passível de realização.

As minhas irmãs e sobrinha por suportar dia-a-dia minhas mudanças e necessidades, pelo carinho e atenção quando aparecia alguma dificuldade, pela compreensão das noites em claro, pelas conversas repletas de amor e compaixão.

Aquele que se dispôs a fazer o bem, sem olhar para quem, o meu mantenedor que durante os últimos três anos foi fiel, ao seu compromisso em manter financeiramente minha primeira faculdade.

Aos amigos que durante esse percurso assistiram as minhas transformações e compreenderam minhas ausências, permanecendo companheiros até o fim.

Aos professores como um todo por contribuírem para formação de uma educadora, mostrando que o caminho para qualquer mudança é a educação, e em especial ao mestre e Prof^o Ronaldo Negrão que me levou ao desafio de está enquanto tudo a minha volta está sendo.

DEDICATÓRIA

Aos meus pais, irmãs e a minha sobrinha Vitória que em todo tempo estiveram presente no caminho para esta transformação.

“Na educação, só há um objeto a ser transformado, a realidade...”

RESUMO

É freqüente o uso de frases como “eu sou construtivista” ou “isso é muito tradicional para mim” entre professores de diferentes níveis. Citações que deveriam expressar os ideais filosóficos de seus oradores são proferidas, sem a reflexão necessária, tornando-se vãs, senso comum, isto é, nem tudo que se diz é o que se faz. Muitas vezes a teoria expressada não condiz com a prática efetuada, mas sim a um verbalismo e um ativismo, que opõe teoria e prática indiscriminadamente, ao invés de interpretá-las como unidade que caminham juntas e reciprocamente na construção do conhecimento. Nesse sentido, este trabalho tem como intuito conhecer e analisar discurso de professores de diferentes níveis, por meio da descrição e interpretação dos aspectos que compõe e influencia este discurso, a rápida diversificação e propagação de teorias a partir da ruptura da escola tradicional e a instauração da escola nova, seus aspectos positivos e negativos a luz da teoria da curvatura da vara (Saviani, 2008), descontinuidade política e verbalismo. Concomitantemente se pretendeu com esse estudo, contribuir com a formação de educadores coordenadores, com a construção de sua identidade pessoal e profissional, no sentido de dar subsídios para interpretar e reconhecer as diferentes teorias e praticas dentro da comunidade educativa e ao mesmo tempo intervir e trabalhar junto aos professores por meio da formação continuada. Conhecer seus professores, seus discursos e principalmente sua pratica, baseia qualquer ação em relação às demandas educacionais conferidas a um coordenador pedagógico, pois este é responsável. O ato de coordenar significa uma rede de movimento que socializa o saber, a ciência e a técnica por meio do processo de ação, reflexão e ação que integra as demandas sociais aos objetivos da escola criando um espaço de discussão articulação e decisão para construção do conhecimento transformador de realidades e contextos.

Palavras-chave: Educação, Teoria e Prática, e Verbalismo

ABSTRACT

It is common to use phrases like “I am constructivist” or “this is too traditional for me” among educators of different levels. Quotes that should express the philosophical ideals of its speakers are said without the necessary reflection and became vain and common sense. In other words, not everything that is said is what is done, and often times expressed theory is inconsistent with the practice made; but rather it relates to a verbalism and activism – that opposes the theory and practice indiscriminately – instead of being interpreted as units that go together and mutually in the construction of knowledge. Accordingly, this study has the intention to learn and analyze the discourse of educators in different levels through description and interpretation of the following aspects that comprise and influence this speech: rapid diversification and spread of theories – from the breakage of traditional school to establishment of new school; its strengths and weaknesses based on the theory of curvature of the rod (Saviani, 2008) -, political discontinuity, and verbalism. Concurrently, this study aims to contribute to the training of educational coordinators, constructing his/her personal and professional identities and giving the necessary assistance for him/her to understand and recognize the different theories and practices within the educational community; and, at the same time, to interfere and work with teachers through continuing education.

Keywords: education, theory, practice and verbalism.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
2 VERBALISMO E ATIVISMO NA EDUCAÇÃO	12
3 EDUCAÇÃO SOB DOIS OLHARES	15
4 DILEMAS DA EDUCAÇÃO E O VERBALISMO	21
5 TEORIA DA CURVATURA DA VARA - OUTRO OLHAR SOBRE A ESCOLA TRADICIONAL E ESCOLA NOVA	25
6 A DESCONTINUIDADE POLÍTICA E AS CONCEPÇÕES FILOSÓFICAS DE EDUCAÇÃO	34
7 DISCURSO DO PROFESSOR EM ANÁLISE	36
8 O PAPEL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NA SUPERAÇÃO DO VERBALISMO	42
9 CONCLUSÃO	46
REFERÊNCIAS	49
APÊNDICE	50

1. INTRODUÇÃO

As idéias educacionais, formuladas primeiramente em textos cuidadosamente elaborados e muitas vezes difíceis, cedo se tornam influentes em versões mais popularizadas entre professores (Scheffler, 1974).

É extremamente comum ouvir nas diferentes escolas, e em seus variados níveis, o uso de chavões que explicitam as concepções filosóficas do professor e conseqüentemente sua prática de ensino e de aprendizagem.

Frases como *eu sou construtivista* ou *isso é muito tradicional para mim*, que deveriam estabelecer conexão entre a elaboração consciente da idéia de educação e o fazer consciente do processo educativo, não passam de *slogans educacionais* inteiramente assistemáticos, de tom menos solene, mais populares, a serem repetidos com veemência ou de maneira tranqüilizadora (Scheffler, 1974).

Este tipo de fala não possui nenhuma forma padronizada nem tampouco tem qualquer pretensão de facilitar o discurso ou explicar as significações dos termos, simplesmente proporcionam símbolos que unificam as idéias e atitudes chaves de determinados movimentos educacionais o que demarca muitas vezes princípios vãos embasados na tábua rasa do senso-comum, usados de forma inconsciente e não efetiva no ato de educar.

Nesse sentido, as teorias da educação quase sempre explicitadas e lembradas por seus oradores não refletem o conhecimento, reflexão e a verdadeira prática a partir das mesmas. Isto é, ao observar a ação diária destes, a discrepância entre o que se fala e que se faz é gritante, a teoria e a prática não se relacionam.

Saviani (2008a, p.126), afirma que a teoria e prática são aspectos distintos e fundamentais da experiência humana. Nessa condição podem e devem ser consideradas na especificidade que as diferencia uma da outra, mas, ainda que distintos esses aspectos são inseparáveis, definindo-se e caracterizando-se sempre um em relação ao outro.

Deste modo a prática é a razão da teoria, o que significa que a teoria só se constituiu e se desenvolveu em função da prática que opera, ao mesmo tempo, como seu fundamento, finalidade e critério de verdade. A teoria depende radicalmente da prática, pois os problemas de que ela trata são postos pela prática. Cabe a ela esclarecer a prática, tornando-a coerente, consistente, conseqüente e

eficaz. A prática respectivamente depende da teoria já que sua consistência é determinada pela teoria (Saviani, 2008).

Há muito se fala da desconexão entre teoria e prática. No entanto, nesse trabalho, queremos conhecê-la a partir do discurso do professor, de sua fala, pois, quantas vezes em reuniões pedagógicas, em encontros educacionais e outros, são proclamadas milhares de frases que elucidam diversas teorias, mas que verdadeiramente na prática profissional desses sujeitos não dizem nada, ou seja, queremos destrinchar o verbalismo na educação.

Temos como hipótese para tal ação, a rápida diversificação e propagação de concepções filosóficas a partir da ruptura da escola tradicional e a instauração dos ideais da escola nova, pois não há como negar que está passagem opôs idéias, princípios e práticas exaltando uma e enxotando o outro.

Todavia, nenhuma mudança acontece por acaso, pelo contrário sempre está ligada a uma necessidade humana e social. Nesse sentido faz-se necessário conhecer e interpretar os aspectos positivos e negativos e o que levou a constituição das vertentes (escola tradicional e escola nova) mais citadas e propagadas dentro da educação, a fim de utilizar efetiva e conscientemente as mesmas em prol da transformação e emancipação por meio da educação.

Assim, este trabalho se desenvolve a partir da definição do verbalismo na educação, da descrição das duas grandes vertentes educacionais: escola tradicional e nova. Em seguida na percepção de seus aspectos positivos e negativos, por meio da descrição da teoria da curvatura da vara e a da proposta da pedagogia histórico-crítica (Saviani, 2008b), que consegue valorizar os elementos mais importantes destas tendências a fim de alcançar uma educação, crítica de emancipação e transformação. Depois, traçar a não continuidade das tendências educacionais devido às rupturas políticas, isto é, um novo candidato, uma nova ordem educacional e por fim a influência de todos esses aspectos na construção do verbalismo educacional.

Enfim, o interesse por pesquisar e entender melhor estes aspectos na educação se faz importante na formação de educadores coordenadores, por contribuir para construção da identidade pessoal e profissional destes, colaborando para sua função primordial de oferecer formação continuada aos seus professores e concomitantemente por ampliar sua percepção nas suas diferentes bases de

atuação dentro da escola e suas relações, pois o coordenador transita e interage nos variados níveis inter-relacionais da comunidade escolar.

Portanto, conhecer seus professores, seus discursos e principalmente sua prática, baseia qualquer ação em relação às demandas educacionais conferidas a um coordenador pedagógico, pois este é responsável. O ato de coordenar significa uma rede de movimento que socializa o saber, a ciência e a técnica por meio do processo de ação, reflexão e ação que integra as demandas sociais aos objetivos da escola criando um espaço de discussão articulação e decisão para construção do conhecimento transformador de realidades e contextos.

2. VERBALISMO E ATIVISMO NA EDUCAÇÃO

“... a essa questão implica considerar que a validade da lógica formal, como o nome está dizendo, se limita as formas. Ela se constrói a partir da linguagem e, portanto, regula os modos de expressão do pensamento e não, propriamente o modo como pensamos” (Saviani, 2008a, p. 124).

Tal afirmação leva a refletir exatamente sobre o distanciamento muitas vezes existente entre o pensamento e os ideais do idealizador de uma teoria e o pensamento, interpretação e uso desses mesmos princípios por terceiros. Justamente dessa relação é que surgem lacunas que dão espaço ao verbalismo e ao ativismo dentro do contexto educacional.

Para compreender melhor o verbalismo na educação, alguns princípios sobre como o pensamento humano se constitui e vem sendo interpretado ao longo da humanidade foram revistos. Os modos de compreensão do pensamento, a lógica formal e a lógica dialética, destacam se aqui.

A lógica formal incide sobre o momento analítico, portanto abstrato (idéias gerais), quando o pensamento busca apropriar-se da realidade concreta que, sendo síntese de múltiplas determinações, é unidade da diversidade, portanto algo complexo que articula elementos opostos, ou seja, para apreender o concreto, precisa-se identificar os seus elementos e, para isso, se destaca, isola, separa dos outros pelo processo de abstração, procedimento este que é denominado análise.

A lógica dialética permite captar a realidade como um todo articulado, composto de elementos que se contrapõem entre si (mas também abstratos e gerais); que agem e reagem uns sobre os outros, num processo dinâmico, ou seja, percorre o caminho inverso, isto é, busca recompor os elementos identificados rearticulando-os no todo de que fazem parte de modo a perceber suas relações. Passa, com isso, uma visão caótica, confusa, sincrética do fenômeno estudado, pela mediação da análise, da abstração, a uma visão sintética, articulada e concreta.

Dessas definições parte-se para a questão do verbalismo na educação. A luz da lógica dialética, pode-se entendê-lo como o imbróglio entre teoria e prática e a relação destes dois aspectos com professor e aluno.

Segundo Saviani (2008a, p.126), teoria e prática são aspectos distintos e fundamentais da experiência humana. Nessa condição podem e devem ser

considerados na especificidade que as diferencia uma da outra, mas, ainda que distintos, esses aspectos são inseparáveis, definindo-se e caracterizando-se um em relação ao outro.

Assim, a prática é a razão de ser da teoria, o que significa que a teoria só se constituiu e se desenvolveu em função da prática que opera ao mesmo tempo como seu fundamento, finalidade e critério de verdade. Concomitantemente a teoria depende, radicalmente da prática. Os problemas de que ela trata são postos pela prática e ela só faz sentido enquanto é acionada pelo homem como tentativa de resolver os problemas postos pela prática. “Cabe a ela esclarecer a prática tornando-a coerente, consistente, conseqüente e eficaz” (Saviani, 2008a p.126).

Portanto a prática depende igualmente da teoria, já que sua consistência é determinada pela teoria, ou seja, teoria e prática são elementos extremamente distintos, todavia só o são pela sincronicidade existente em sua relação. Desse modo, segundo Saviani (2008a, p. 127), a teoria sem prática resulta cega, tateante, por perder sua característica específica de atividade humana, pois atividade humana é uma atividade adequada a finalidades, isto é, guiada por um objetivo que se procura atingir. Para refletir sobre esta idéia, um exemplo dado por Marx:

...Uma aranha executa ações semelhantes às de um tecelão, e a abelha supera mais de um arquiteto ao construir sua colméia. Mas o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura em sua mente sua construção antes de transformá-la em realidade. No fim do processo do trabalho aparece um resultado que já existia antes idealmente na imaginação do trabalhador [Marx, 1968, p. 202]

Tal exemplo leva a entender a estrita relação teoria e prática. O ato de antecipar mentalmente o que será realizado significa exatamente que a prática humana é determinada pela teoria, portanto quanto mais sólida for à teoria que orienta a prática, tanto mais consistente e eficaz é a prática.

A luz dessas considerações retoma-se o confronto entre teoria e prática que opõe professor e aluno e que gera o verbalismo e o ativismo. Examinados em termos dialéticos, nota-se que, em lugar de se excluírem mutuamente, teoria e prática são termos opostos que se incluem, abrindo caminho para a consideração da unidade entre teoria e prática (Saviani, 2008).

Dessa unidade surge, ao invés de um binômio, um quadrinômio. No interior da oposição teoria-prática insinua-se a oposição verbalismo-ativismo, então o que se opõe de modo excludente à teoria não é a prática, mas o ativismo. Do mesmo modo o que se opõe de modo excludente à prática é verbalismo e não a teoria. O ativismo é a prática sem teoria e o verbalismo é a teoria sem a prática, ou seja: o verbalismo é o falar por falar, o discurso vazio, o culto da palavra oca; e o ativismo é a ação pela ação, a prática cega, o agir sem rumo claro, a prática sem objetivo, (Saviani, 2008a).

Pode-se compreender disso a confusão desencadeada pela seguinte expressão “este curso é muito teórico; deveria ser mais prático”. Na verdade, a situação coloca-se nos seguintes termos: os alunos, movidos por um certo ativismo criticam em nome da prática, o verbalismo do professor, que eles pensam ser a teoria. Por sua vez o professor defende seu verbalismo, em nome da teoria, contra a reivindicação prática do aluno, chamando-os de ativistas (Saviani, 2008, p.128).

Assim, professores e estudantes confundem teoria e prática com verbalismo e ativismo. A teoria, sempre imprescindível em qualquer ramo do conhecimento humano, significa o estudo, a apreciação, enfim, o próprio conhecimento da ciência ou disciplina à qual nos dedicamos. A prática corresponde às experiências acumuladas de aplicação da teoria, contrária ao verbalismo, aquele palavreiro inútil, carregado de academicismos, quando muito se fala, mas pouco se diz e o ativismo, ação imediata movida pela curiosidade, pela impetuosidade. A teoria não se confunde com o verbalismo, assim como a prática não significa ativismo.

No entanto o que se tem hoje nas escolas, nos mais diferentes espaços desde seus discentes até seus dirigentes, é o mais puro verbalismo, movido por um conhecimento superficial das diferentes teorias e o uso ilimitado de práticas vãs, embasadas no senso comum e que nada tem a ver com a teoria supostamente adotada.

Enfim, a questão teoria e prática engendram o verbalismo e o ativismo e opõe tendências pedagógicas contemporâneas, por tratar esta unidade como pólos opostos mutuamente excludentes e gera o desafio de formular uma concepção que busca articular teoria e prática, numa unidade compreensiva desses dois pólos, que contrapondo-se entre si, dinamizam e põem em movimento o trabalho pedagógico.

3. EDUCAÇÃO SOB DOIS OLHARES

A educação enquanto fenômeno se apresenta como uma comunicação entre pessoas livres em graus diferentes de maturação humana, numa situação histórica determinada, portanto sua finalidade é o próprio homem, quer dizer, sua promoção (Saviani, 1944).

A educação está sempre referida a uma sociedade concreta, historicamente situada, desse modo a educação é tida como um fenômeno próprio dos seres humanos. A compreensão da natureza da educação passa pela compreensão da natureza humana (Saviani, 1944).

Ao contrário dos animais o homem necessita produzir continuamente sua própria existência. Para tanto, em lugar de se adaptar à natureza, ele tem que adaptar a natureza a si, isto é, transformá-la e isto é feito pelo trabalho. O que diferencia o homem dos outros animais é o trabalho e o trabalho instaura-se a partir do momento em que seu agente antecipa mentalmente a finalidade da ação (Saviani, 1944).

Essa antecipação recorre a aspectos de conhecimento das propriedades do mundo real (ciência), de valorização (ética) e de simbolização (arte) que geram dois tipos de trabalho.

O primeiro diz respeito ao trabalho material – ligado a subsistência e ao bem material. O segundo ao trabalho não-material, representado pela produção de ideais, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades, ou seja, produção de saber.

A educação pertence ao âmbito do trabalho não-material, por cultivar os diferentes aspectos que o caracteriza, mas não como algo exterior ao homem. Do ponto de vista da ciência da educação (pedagogia), esses elementos interessam enquanto é necessário que os homens o assimilem, tendo em vista a constituição de algo como segunda natureza, portanto o que não é garantido pela natureza tem que ser produzido historicamente (Saviani, 1944). Nesse sentido a educação aparece como a inculcação de um modo de pensar que dispensa o pensar.

A natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e

intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto de homens, chamada cultura.

Cultura, com efeito, é o processo pelo qual o homem transforma a natureza, bem como os resultados dessa transformação. No processo de se auto produzir. O homem produz simultaneamente e em ação recíproca, a cultura, o que significa que não existe cultura sem homem, da mesma forma que não existe homem sem cultura (Saviani, 1944, p.134), por isso a essência da cultura consiste, pois, no processo de produção, conservação e reprodução de instrumentos, idéias e técnicas. Como instrumento do existir do homem, esses elementos fundamentais se entrelaçam constituindo uma rede de relações, de significações, de valores que determinam, ao mesmo tempo que são determinados, pelo modo de agir e pensar dos homens, tornando-se saber sistematizado e necessário a humanização humana.

Nesse sentido a educação tem o papel de socializar esse saber sistematizado, porém não se trata de qualquer saber. Diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; a cultura erudita, não a cultura popular.

A escola existe para propiciar aquisição dos instrumentos de acesso ao saber elaborado (ciência), bem como próprio acesso aos rudimentos do saber é a ferramenta de propagação dos interesses dominantes sobre os dominados. Constitui um processo de transmissão cultural no sentido amplo do termo (valores, normas, atitudes, experiências, imagens, representações) cuja principal é a reprodução e a transformação que ocorrem simultaneamente dentro movimento dialético, que tem como finalidade controlar a natureza e história do homem e da sociedade.

Saviani (1944, p.13), afirma que o objeto da educação diz respeito, de um lado, a identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo. Desta afirmação surge uma das hipóteses que justifica a existência das diferentes teorias educacionais ao longo da história da educação. Aqui atem-se às duas vertentes mais conhecidas e propagadas pelos profissionais do ensino, a chamada teoria da Escola Tradicional e teoria da Escola Nova. Destas muitas outras surgiram com ar de permanência e renovação, portanto, tomem a Educação como um processo que se caracteriza por uma atividade mediadora no seio da prática social global, sempre referida a uma sociedade concreta, historicamente situada

(Saviani, 1944, p.121) que, ao mesmo tempo em que reproduz, transforma, ao mesmo tempo em que molda, da liberdade, ao mesmo tempo em que prepara, desafia. Enfim, como uma prática dialética que tem por objetivo maior tornar o homem construtor e emancipador da sua história, mesmo que esta história parta de princípios e idéias anteriormente e a priori externamente pensadas.

Descrever as duas vertentes filosóficas mais conhecidas na história da educação, a Escola Tradicional e a Escola Nova, aparentemente opostas e inimigas contam e regem a educação de maneiras diferentes, mas tem objetivo comum, atender as demandas de homem e sociedade e, nesse sentido, discutir a concepção de Escola Tradicional exige um breve retorno a constituição dos chamados sistemas educacionais de ensino, que data dos meados do século XIX. Estes foram organizados a partir do princípio de que a educação é direito de todos e dever do Estado.

Tal idéia decorreu do tipo de sociedade instituída pela nova classe que se consolidara no poder, a burguesia, ou seja, tratava-se de construir uma sociedade democrática, de consolidar a democracia burguesa, que rompia com a situação de opressão do Antigo Regime, e ascender a um tipo de sociedade fundada no contrato social celebrado livremente entre os indivíduos e, para isso, era necessário vencer a barreira da ignorância.

Dessa perspectiva a escola surge como antídoto à ignorância, logo seu papel era difundir a instrução, transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade e sistematizados logicamente. O mestre-escola era o artífice dessa grande obra. A escola organizava-se como uma agência centrada no professor, o qual transmite segundo uma graduação lógica, o acervo cultural aos alunos. Cabia a estes assimilar os conhecimentos que lhes foram transmitidos (Saviani, 2008b).

Como as iniciativas competiam ao professor, o essencial era contar com um professor razoavelmente bem preparado, assim as escolas eram organizadas em classes, cada uma contando com um professor que expunha as lições, que os alunos seguiam atentamente, e aplicava os exercícios, que os alunos deveriam realizar disciplinadamente.

Pode-se entender que a concepção tradicional subsume uma visão pedagógica centrada no educador, no adulto no intelecto, nos conteúdos cognitivos transmitidos pelo professor aos alunos, na disciplina e na memorização.

Sucedeu que a escola referida além de não conseguir realizar seu desiderato de universalização (nem todos nela ingressavam, e mesmos os que ingressavam nem sempre eram bem sucedidos) ainda teve de curvar-se ante o fato de que nem todos os bem-sucedidos se ajustavam ao tipo de sociedade que se queria consolidar. Começaram então a se avolumar as críticas a essa teoria da educação e a essa escola.

Desse contexto de crítica e insatisfação a se avolumar surge a concepção de Escola Nova que deu origem a pedagogia escolanovista, ou pedagogia da Escola Nova, denominação referida ao amplo movimento de contraposição a pedagogia tradicional que se desenvolveu a partir do final do século XIX e se estendeu ao longo do século XX. Esta teoria mantinha a crença no poder da escola e em sua função de equalização social. Inspirada nas idéias político-filosóficas de igualdade entre os homens e do direito de todos à educação, seus idealizadores viam num sistema estatal de ensino público livre e aberto, o único meio efetivo de combater às desigualdades sociais.

Saviani (2008a, p. 179), nesse sentido, afirma que esta teoria contou com um conjunto de grandes autores e correntes que tem em comum a idéia de que a criança, e não o professor, é o centro do processo educativo, devendo o ensino ter como móvel principal a atividade e os interesses das crianças, vistas como sujeitos de sua própria aprendizagem. É interessante ressaltar que alguns dos principais representantes da pedagogia nova se converteram a pedagogia a partir da preocupação com os anormais, (sic) (por exemplo, Decroly e Montessori), com a diferença que estes demonstraram ao ensinar e aprender, melhor dizendo, com as diferenças individuais. Eis a grande descoberta: os homens são essencialmente diferentes; não se repetem; cada indivíduo é único.

Partindo dessa preposição de maneira a entender a educação, por referência a pedagogia tradicional, se desloca o eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade, do diretivismo para o não diretivismo; da quantidade para qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência da lógica para uma pedagogia de inspiração experimental; baseada principalmente nas contribuições da biologia e da psicologia. Em suma trata-se de uma teoria pedagógica que considera que o importante não é aprender, mas

aprender a aprender.

Assim, para atender aos interesses da nova concepção fez-se necessária outra organização escolar, em lugar de classes confiadas a professores que dominavam as grandes áreas do conhecimento, revelando-se capazes de colocar os alunos em contato com os grandes textos que eram tomados como grandes modelos a serem imitados e progressivamente assimilados pelos alunos, a escola deveria agrupar os alunos segundo suas áreas decorrentes de sua atividade livre. O professor agiria como um estimulador e orientador da aprendizagem cuja iniciativa principal caberia aos próprios alunos.

Tal aprendizagem seria uma decorrência espontânea do ambiente estimulante e da relação viva que se estabeleceria entre os alunos e entre estes e o professor. Para tanto cada professor teria que trabalhar com pequenos grupos de alunos, sem o que a relação interpessoal, essencial a atividade educativa, ficaria dificultada e num ambiente estimulante dotado de materiais didáticos ricos, biblioteca de classe, etc. Em suma, a feição das escolas mudaria de um aspecto sombrio, disciplinado, silencioso e de paredes opacas, para um ar alegre, movimentado, barulhento e multicolorido (Saviani, 2008).

Podemos destacar quatro grandes pontos que se inter-relacionam e denotam as principais mudanças ocorridas na passagem da escola tradicional para escola nova: educação integral, criança no centro, métodos ativos e pedagogia diferenciada.

O princípio de educação integral nasceu da fragilidade da sociedade da época (final do século XIX) que não oferecia condições básicas necessárias a população, obrigando a escola a assumir a educação integral destes indivíduos, denotando e atendendo suas dificuldades e necessidades bio-psicossociais.

Em relação ao quesito de criança no centro, pode-se dizer que no final do século as crianças e suas necessidades estavam a margem das preocupações sociais, isto é, as crianças eram marginalizadas e a escola tinha o papel de desmarginalizá-la, no sentido de torná-la preparada para fazer parte da sociedade em todos os aspectos. Por isso na escola nova tal exaltação e valorização dos interesses das crianças como maneira de dar voz as necessidades desses indivíduos.

Já a idéia de métodos ativos se justifica pela imposição da criança a inatividade em relação ao conhecimento (escola tradicional) e por isso a inversão. E finalmente

a questão da pedagogia diferenciada, que procede exatamente das experiências com crianças anormais – a escola a medida de cada aluno, o desafio e a importância de trabalhar com a diversidade de aprendizagens.

A partir de tais exposições, pode-se perceber que todos os ideais da escola nova tiveram como intuito transcender as distorções da escola tradicional, buscando por meio de novas interpretações atender as aspirações educacionais de desenvolver determinado homem para determinada sociedade.

Enfim, pode-se perceber que a educação não é apenas uma questão abstrata e intelectual, mas um campo de esforços práticos e de decisões igualmente prática cujas teorias educacionais são propostas, criticadas, justificadas, rejeitadas e preservadas a partir dos objetivos sociais que se pretende alcançar.

4. DILEMAS DA EDUCAÇÃO E O VERBALISMO

“Dilema é qualquer coisa que não tem uma resposta boa ou má. Não uma resposta certa ou errada, é uma dúvida, uma hesitação. Dilemas são coisas que podem ser argumentadas num sentido e em outro, são decisões que só conseguimos ponderar através do conhecimento” (Novóia, 2009).

Como ocorre em geral com toda prática humana, a prática educativa também se desenvolveu inicialmente de forma espontânea, como uma atividade indiferenciada no interior da prática social global. Nessas condições os procedimentos que caracterizam a prática educativa foram estabelecendo-se e adquirindo características próprias no âmbito do senso comum, tendo como guia o bom senso de seus agentes.

Desse pressuposto pode-se descrever o primeiro dilema da educação, o que diz respeito à cientificidade da teoria pedagógica. Para isso começa-se por destacar a dificuldade em compreender a educação, tendo em vista a complexidade que lhe é inerente. Dado que interferem na educação diversos fatores, compreendê-la implica levar em conta diversas perspectivas, o que acarreta uma dispersão traduzida, ou um enciclopedismo vacilante, ou na oscilação entre os diferentes enfoques decorrentes de várias abordagens, supostamente científicas, que incidem sobre a educação (Saviani, 2008).

Concomitantemente, as múltiplas conceituações pedagógicas desdobram-se em múltiplos enfoques e a esperada unificação das perspectivas se desfaz. Há os que definem a pedagogia como sendo a ciência da educação, outros negam-lhe caráter científico, considerando-a predominantemente como a arte de educar. Para alguns ela é antes a técnica do que a arte, enquanto outros assimilam a história da educação, não deixando de haver, até mesmo, quem a considere como teologia da educação (Saviani, 2008).

Outra forma de entender a pedagogia é dada pelo termo teoria, definindo-a como teoria da educação, mas há também definições combinadas como ciência e arte de educar, ciência de caráter filosófico que estuda a educação apoiada a ciências auxiliares, e teoria e prática da educação.

No entanto um exame mesmo que superficial das diversas e múltiplas características do termo pedagogia permite perceber que, para lá da diversidade, há um ponto comum: todas elas trazem uma referência a educação.

Historicamente o desenvolvimento da pedagogia distingue-se em três etapas. Nas duas primeiras a pedagogia teria se comportado como filha da educação; no sentido em que depende indubitavelmente dos modos reais em que se realiza a formação em determinados contextos históricos, ao passo que na terceira converte em mãe da educação, a educação se torna filha da pedagogia, que encaminhando-se pelas sendas da autonomia científica, constrói seu objeto de estudo (Genovesi, 1999).

Na primeira etapa a pedagogia identifica-se como própria prática educativa, definida, por sua vez, por procedimentos imitativos e intuitivos determinados pelas necessidades postas pela sociedade no seio da qual esse tipo de educação se constitui.

Na segunda etapa a pedagogia se torna o momento da reflexão crítica da própria prática educativa. A racionalidade deixa de ser entendida como algo inerente à educação, tornando-se uma espécie de meta-educação voltada para construção de teorias da educação, sobre a educação e para a educação e, em tal construção, a filosofia é soberana (Genovesi, 1999).

Nessa perspectiva tenta-se superar a subordinação tanto a subordinação a filosofia e a teologia como a concepção da educação como arte, substituindo-a pelo conceito de atividades conduzidas como rigorosos procedimentos científicos, controlados e falsificáveis. Entretanto, conclui Genovesi (1999, p. 64), “infelizmente a submissão a filosofia foi substituída apenas por uma outra submissão, não menos perniciosa para o constituir-se da pedagogia como ciência autônoma: a submissão as ciências naturais ou a outras ciências que pareciam poder exibir uma sólida base experimental como garantia segura de cientificidade”. Em suma, a pedagogia não era outra coisa senão filosofia aplicada que lhe assinalou o caráter de teoria da educação.

Assim, o caminho da pedagogia como reflexão sobre educação ate buscar a cientificidade no apoio a ciências que legitimem e lhe universalizem as aplicações práticas, foi percorrido por inteiro, tendo definitivamente desembocado num beco sem saída: “a contradição de querer reivindicar a cientificidade e, portanto, a

autonomia de uma ciência tornando-a dependente dos resultados de uma outra ciência, seja a psicologia, ou a medicina, ou a antropologia cultural” (idem p. 64-65).

Finalmente na terceira etapa a pedagogia torna-se “a ciência que cria o seu objeto, a educação: um construto teórico do qual é possível estudar os mecanismos, os modos de aplicação, as finalidades, que não se identificam mais com o que se alcança, mas com o que se persegue. A educação torna-se um ideal, uno, indivisível, uma meta que o homem persegue tendo a clara consciência que não poderá alcançá-la” (idem p.72-73).

Portanto a pedagogia é uma ciência autônoma porque tem sua própria linguagem, tendo consciência de usá-la segundo um método e fins próprios, constituindo por meio dessa linguagem, um corpo de conhecimentos, uma serie de experimentações e de técnicas sem as quais lhe seria impossível qualquer construção teórica em função da prática sendo, porém, enganador definir a pedagogia e as ciências da educação apenas pela vertente prática, isto é, como ciência de intervenção.

Pensar a pedagogia como uma ciência de intervenção é desconsiderar a existência dos dois aspectos que constituem qualquer ciência a teoria e a prática e, desta afirmação surge o segundo dilema que se constitui exatamente das distorções e interpretações da teoria e da prática dentro da ciência da educação.

Quando se fala desta distorção entre teoria e pratica na educação se esta remetendo exatamente a não percepção dessas duas temáticas - teoria e pratica como unidade que caminham juntas e reciprocamente para o desenvolvimento do conhecimento. Vale a pena ressaltar a afirmação de Saviani (2008a, p. 126), teoria e prática são aspectos distintos e fundamentais da experiência humana. Nessa condição podem e devem ser consideradas na especificidade que as diferencia uma da outra, mas esses aspectos são inseparáveis, ainda que distintos, definindo-se e caracterizando-se sempre um em relação ao outro.

Se a partir dessa definição ousar-se pensar esta unidade como elementos específicos e desconexos, caem-se nas garras de outra unidade, a do verbalismo-ativismo que denotam respectivamente o falar por falar e o fazer por fazer, propriamente o dilema de que se falava antes, dilema que foi arraigado ao longo do século XX, quando o pensamento pedagógico foi atravessado por tendências contrapostas a disputar a hegemonia do campo educativo.

Pedagogia conservadora versus pedagogia progressista, pedagogia autoritária versus pedagogia de autonomia, pedagogia repressiva versus pedagogia libertadora, pedagogia passiva versus pedagogia da ativa, pedagogia da essência versus pedagogia da existência, pedagogia bancária versus pedagogia dialógica, pedagogia teórica versus pedagogia prática, pedagogias do ensino versus pedagogias da aprendizagem e, em certo sentido englobando as demais oposições, pedagogia tradicional versus pedagogia nova (Saviani, 2008).

Com intuito de tornar coesas tais experiências educacionais os respectivos integrantes, cada um dos grupos em litígio elaborava o próprio discurso enfatizando as diferenças e destacando os pontos que o separavam do oponente, elegendo os slogans que melhor tipificavam cada posição e que possuíam maior poder de atração para agregar novos aderentes, lançando uma variedade de idéias, princípios e conceitos no meio educacional gerando uma rotatividade e superficialidade de aquisição por seus precursores (professores) e ao mesmo tempo contribuindo para dificuldade da execução teoria e prática.

Desse contexto o coordenador (a) pedagógico (a), surge como peça importante, para superar essa dificuldade e aceitar esse desafio de lidar com as questões que envolvem o cotidiano escolar, sendo a questão teoria e prática uma delas. Tem a responsabilidade de gerar e gerir um espaço de formação continuada que busca interagir e atender as demandas das experiências de ensino e aprendizagem, a fim de tornar consistentes e conscientes as diferentes teorias e as possíveis práticas que emergem delas, com intuito de enriquecer e ampliar o conhecimento dos professores e diversificar o espaço escola.

Assim sendo a questão da educação sempre se mostrou complexa e múltipla primeiramente pela busca de sua cientificidade e em seguida pelo uso dessa cientificidade de maneira coerente e eficaz, por meio do afastamento do verbalismo e do uso consciente da teoria e da prática como unidade dialeticamente recíproca.

5. TEORIA DA CURVATURA DA VARA - OUTRO OLHAR SOBRE A ESCOLA TRADICIONAL E ESCOLA NOVA

“... declarei em alto e bom som, deixei explícito com todas as letras que eu estava curvando a vara para outro lado; que estava, portanto, forçando a barra, estava invertendo o modo corrente de pensar. E que se a posição correta não estava do lado da Escola Nova, também não estava do lado da Escola tradicional.” (Saviani, 2008).

A teoria da curvatura da vara se constituiu exatamente do desafio de demonstrar a bondade e a maldade existente nas teorias mais utilizadas e que mais influenciaram a educação tradicional e nova.

A expressão e denominação da teoria como curvatura da vara pode ser justificada pela seguinte afirmação de Saviani (2008b, p.30), “quando a vara esta torta, ela fica curva de um lado e se você deseja endireitá-la, não basta colocar na posição correta. É preciso curvá-la para o lado oposto”, isto é, existem aspectos positivos e negativos dentro das duas concepções de escola e para admitir e utilizar os mesmos com o intuito de propiciar e propagar uma educação transformadora é necessário conhecer um lado e o outro a fim de construir um novo ponto de vista sobre educação, que no caso seria o meio da “vara endireitada”.

Com efeito, assim como para endireitar uma vara que se encontra torta não basta colocá-la do lado oposto, assim também no embate ideológico, não basta enunciar a concepção correta para que os desvios sejam corrigidos; é necessário abalar as certezas desautorizar o senso comum nesse sentido ao introduzir o debate educacional “a teoria da curvatura da vara” Demerval Saviani (2008b, p. 48), objetivou polemizar, abalar, desinstalar, inquietar, fazer pensar.

Com esse objetivo de “endireitar a vara” o autor descreveu sua teoria a partir de três teses. A primeira denominada filosófico-histórica do caráter revolucionário da pedagogia da essência e do caráter reacionário da pedagogia da existência; a segunda pedagógico-metodológica, que pode ser enunciada do caráter científico do método tradicional e do caráter pseudocientífico dos métodos novos e a terceira, derivada das duas primeiras, opera como uma conclusão e pode ser proferido como especificamente política, por tratar a questão de como, quando menos se falou em democracia na escola (escola tradicional), mais ela esteve articulada com a construção de uma ordem democrática; quando mais se falou em democracia

(escola nova) no interior da escola, menos ela foi democrática (Saviani, 2008b p. 30).

Para entender o significado dessas três teses na teoria da curvatura da vara, faz-se necessário a análise e histórico da educação por diferentes aspectos.

O primeiro se refere a questão do homem livre, voltando à antiguidade grega, verifica-se que em verdade a filosofia da essência não implicava maiores problemas lá, e a pedagogia que decorria dessa filosofia, por sua vez, não implicava problemas políticos muito sérios, na medida em que homem, o ser humano, era identificado com o homem livre; o escravo não era considerado ser humano, conseqüentemente a essência humana só era realizada nos considerados homens-livres (Saviani, 2008).

Na idade média essa concepção essencialista recebe uma inovação, que diz respeito justamente a articulação da essência humana com a criação divina. Portanto, ao serem criados os homens segundo uma essência predeterminada, também já seus destinos eram definidos previamente. Conseqüentemente a diferenciação da sociedade entre senhores e servos estava marcada pela própria concepção que se tinha da essência humana, assim a essência humana justificava as diferenças.

Na época moderna coisa diversa vem ocorrer, com a ruptura do modo de produção feudal e a gestação do modo de produção capitalista. A burguesia, classe em ascensão manifesta-se como uma classe revolucionária, vai advogar a filosofia da essência como um suporte para defesa da igualdade dos homens como um todo e é justamente a partir daí que ela aciona as críticas a nobreza e ao clero. Em outras palavras, a dominação da nobreza e do clero era uma dominação não-natural, não essencial, mas social e acidental, portanto, histórica.

Neste momento a burguesia colocava-se na direção do desenvolvimento da história e seus interesses coincidiam com os interesses do novo, da transformação, e é nesse sentido que a filosofia da essência, que vai ter depois como conseqüência a pedagogia da essência, vai fazer a defesa intransigente da igualdade essencial dos homens. Sobre essa base da igualdade dos homens, de todos os homens, é que se funda então a liberdade, e é sobre a liberdade, justamente, que se vai postular a reforma da sociedade (Saviani, 2008).

Esse raciocínio não significa outra coisa senão colocar diante da nobreza e do clero a idéia de que as diferenças, os privilégios de que eles usufruíam, não eram

naturais e muito menos divinos, mas eram sociais e enquanto diferenças sociais, configuravam injustiças; enquanto injustiças, não poderiam continuar existindo.

Disso se tece todo juízo acerca da liberdade humana, pois segundo Saviani (2008, p. 32), os homens são essencialmente livres. Essa liberdade funda-se na igualdade natural, ou melhor, essencial dos homens, e se eles são livres, então podem dispor de liberdade, e na relação com os outros homens mediante contrato, fazer ou não concessões.

Tal princípio altera a base da sociedade contratual e as relações de produção, ou seja, o trabalhador servo, vinculado a terra, passa a trabalhador não mais vinculado a terra, mas livre para vender sua força de trabalho mediante contrato. Desta ordem norteada pela burguesia e baseada pela igualdade, surge a pedagogia da essência que consegue estruturar os sistemas nacionais de ensino e advogar a escolarização para todos, pois escolarizar todos os homens era condição para converter servos em cidadãos, para que esses cidadãos participassem do processo político e, participando do processo político, eles consolidariam a ordem democrática, democracia burguesa é obvio, mas o papel da escola estava aí muito claro. A escola era proposta como condição para consolidação da ordem democrática (como visto anteriormente a escola e seus objetivos sempre estão pautados para um tipo de homem e sociedade).

Ocorre que a história vai evoluindo e a participação política das massas entra em contradição com os interesses da própria burguesia, daí surge o segundo aspecto histórico educacional a ser destacado: a mudança de interesses.

No momento em que a escola tradicional, a pedagogia da essência, deixa de servir a burguesia, ela vai propor a pedagogia da existência, que é uma pedagogia que se fundava no igualitarismo, uma pedagogia da legitimação das desigualdades. Com base nesse tipo de pedagogia, muda-se o foco e passa-se a considerar que os homens não são essencialmente iguais, mas são essencialmente diferentes, e temos que respeitar as diferenças entre eles. Então há aqueles que têm mais capacidade e aqueles que têm menos capacidade; há aqueles que aprendem devagar, aqueles que se interessam por isso e os que se interessam por aquilo (Saviani, 2008).

Dessas exposições acerca do homem livre e da mudança de interesse, denota-se a primeira tese da teoria da curvatura da vara, do caráter revolucionário da pedagogia da essência, e do caráter reacionário da pedagogia da existência.

Com efeito, a pedagogia da existência tem o caráter reacionário, por se contrapor ao movimento de libertação da humanidade em seu conjunto, por legitimar as desigualdades, por autenticar a dominação, a sujeição e os privilégios. Concomitantemente a pedagogia da essência consegue demonstrar seu papel revolucionário, por defender a igualdade essencial entre os homens e por caminhar na direção da eliminação daqueles privilégios que impedem a realização de parcela considerável dos homens.

A segunda tese denominada pedagógico-metodológica, do caráter científico do método tradicional, e do caráter pseudocientífico dos métodos novos, vai se preocupar com a questão da cientificidade de cada método o tradicional e o novo, pois é tipicamente comum pensar no primeiro como medieval e não científico e o segundo respectivamente como o moderno e provido de toda ciência.

No entanto ao se analisar o ensino tradicional percebe-se que o mesmo estruturou-se por meio de um método pedagógico, que é o método expositivo que todos conhecem, todos passaram por ele e muitos ainda estão passando, cuja a matriz teórica pode ser identificada nos cinco passos formais de Herbat. Esses passos são os de preparação, da apresentação, da comparação e assimilação, da generalização e por ultimo da aplicação, correspondem ao método científico indutivo.

Os cinco passos correspondem as seguintes experiências: a preparação significa basicamente a recordação da lição anterior, logo do já conhecido. A apresentação é o conhecimento novo, colocado diante do aluno lhe cabendo assimilar. A assimilação é terceiro passo, ocorre por comparação do novo com o velho, por isso foi denominado comparação-assimilação. A generalização significa que se o aluno já assimilou o novo conhecimento ele é capaz de identificar todos os fenômenos correspondentes ao conhecimento adquirido. O passo da aplicação coincide de forma geral com as “lições de casa”. Fazendo exercícios o aluno vai demonstrar se assimilou ou não o conhecimento e é esse fazer que vai indicar a passagem de um conhecimento para outro, isto é, se o exercício não for feito corretamente, então é preciso dar novos exercícios, é preciso que a aprendizagem se prolongue um pouco mais, que o ensino atente para as razões dessa demora, até que se alcance o objetivo e se passe para outro conhecimento.

Já no movimento da Escola Nova percebe-se a tentativa de articular o ensino com o processo de desenvolvimento da ciência, ao passo que o chamado método tradicional o articula com o produto da ciência. Em outras palavras, a Escola Nova

buscou considerar o ensino como um processo de pesquisa; daí porque ela se assenta no pressuposto de que os assuntos de que trata o ensino são problemas, isto é, são assuntos desconhecidos não apenas pelo aluno, como também pelo professor (Saviani, 2008).

O ensino seria, nesse sentido, o desenvolvimento de uma espécie de projeto de pesquisa, quer dizer, uma atividade norteada por cinco passos do ensino novo que se contrapõem ao método tradicional: atividade, problematização, levantamento de dados, hipóteses e experimentação.

O primeiro passo defende a idéia de que ensino é sinônimo de atividade, é dado pela atividade, por isso a exaltação da mesma. A problematização se caracteriza pela busca de problemas (motriz do conhecimento, envolve o interesse e as dificuldades encontradas pelo aluno em determinada atividade). O levantamento de dados, diz respeito ao reconhecimento e procura de dados para superação desse problema. As hipóteses refere-se a formulação de propostas empreendidas por professores e alunos para resolução do problema e por último a experimentação que como a própria palavra diz, denomina-se pelo campo da experiência, onde os quatro passos anteriores são aplicados para confirmar ou rejeitar as hipóteses formuladas (Saviani, 2008).

Dados os passos, entende-se que o ensino novo não possui um embasamento prévio, tem-se um problema e na busca de sua superação é que vão surgindo os caminhos, as possibilidades para solução, ou seja, professores e alunos são caçadores de solução, sem nenhum norte anterior, o importante é solucionar o problema.

Diferentemente disso, o ensino tradicional se propunha a transmitir os conhecimentos obtidos pela ciência, portanto, já compendiados, sistematizados e incorporados ao acervo cultural da humanidade como ponto de partida para caminhada em busca do conhecimento. Em suma, nos métodos novos, privilegiam-se os processos de obtenção dos conhecimentos. Já nos métodos tradicionais privilegiam-se os métodos de transmissão dos conhecimentos prontamente obtidos.

É importante ressaltar que com essa maneira de interpretar a educação a Escola Nova acabou por dissolver a diferença entre pesquisa e ensino, sem dar conta de que, assim fazendo, ao mesmo tempo em que o ensino é empobrecido, inviabiliza-se a pesquisa. O ensino não é um processo de pesquisa, querer

transformá-lo num processo de pesquisa é artificializá-lo, daí o prefixo pseudo ao científico dos métodos novos (Saviani, 2008).

Enfim, sem o domínio do conhecido, não é possível excursionar no desconhecido, isto é, no ensino os conhecimentos previamente sistematizados pela humanidade são importantes para as aprendizagens e descobertas futuras.

E finalmente, a terceira tese que se constitui das duas anteriores e que se mostra como conclusão das três e denomina-se como “especificamente política”, tratando em suas entrelinhas a questão da democracia.

Tem-se conhecimento que a escola nova teve como seu ideal mais propagado, a proclamação democrática, a proclamação da democracia, justificado pela busca da igualdade, no entanto foram introduzidos nela procedimentos ditos democráticos. E hoje, sabe-se com certa tranqüilidade a quem serviu a democracia e quem se beneficiou dela, quem vivenciou esses procedimentos democráticos no interior das escolas novas. “Não foi o povo, não foram os operários, não foi o proletariado. Essas experiências ficaram restritas a pequenos grupos, nesse sentido elas se constituíram em privilégios para privilegiados, legitimando diferenças. Em contrapartida os homens do povo continuaram a ser educados basicamente segundo o método tradicional, e, mais que isso, não só continuaram a ser educados, à revelia dos métodos novos, como também jamais reivindicaram tais procedimentos” (Saviani, 2008).

A partir de tal exposição pode-se perguntar por que tal ação por parte do povo. A resposta é simples, os pais das crianças pobres têm consciência que a aquisição dos conteúdos e conhecimento exigem esforços a ponto de chamar o professor ao seu papel de enveredar a realização dos esforços necessários para aquisição dos conteúdos mais ricos e sem os quais ela não terá vez, não terá chance de participar da sociedade. Assim, essa terceira tese vem endossar a questão da desescolarização que os métodos novos aludem com seus ideais de valorização de interesses e democracia, todavia percebemos por meio da exposição que esse não é um interesse das classes dominadas e sim das classes dominantes, que tiveram oportunidade de serem escolarizadas antes de chegar a escola, ou em outras situações, e agora pode requerer a desescolarização sem preocupação, pois o conhecimento necessário para manter e propagar a ordem social vigente já são inerentes.

Daí se explica a expressão da terceira tese: quando menos se falou democracia no interior da escola, mais ela esteve articulada com a construção de uma ordem democrática, e quando mais se falou de democracia no interior da escola, menos ela foi democrática (Saviani, 2008).

Enfim, com a exposição de tais teses buscou-se curvar a vara para o outro lado, visando justamente com essa inflexão que a vara atinja seu ponto correto, o qual não está também na pedagogia tradicional, mas na valorização dos conteúdos que apontam para uma pedagogia revolucionária. Esta indica as propostas burguesas como elementos de recomposição de mecanismos hegemônicos e dispõe-se a lutar concretamente contra a recomposição desses mecanismos de hegemonia, no sentido de abrir espaço para as forças emergentes da sociedade, para as forças populares, para que a escola se insira no processo mais amplo de construção de uma nova sociedade, onde a educação é entendida como mediação no seio da prática social global. A prática social põe-se, portanto, como o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa (Saviani, 2008a).

A pedagogia histórico-crítica não vê a necessidade de negar a essência para admitir o caráter dinâmico da realidade como faz a pedagogia da existência. Igualmente não precisa negar o movimento para captar a essência do processo histórico como ocorre com a pedagogia da essência. Com esse entendimento a pedagogia histórico-crítica busca superar as pedagogias da essência e da existência dialeticamente, isto é, incorporando suas críticas recíprocas numa proposta radicalmente nova. O cerne dessa novidade radical consiste na superação da crença da autonomia ou na dependência absoluta da educação em face das condições vigentes.

Ao compreender a educação como o ato de produzir direta e intencionalmente em cada indivíduo singular a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto de homens, a pedagogia histórico-crítica, interessada em articular a escola com as necessidades da classe trabalhadora, se empenha em por em ação métodos de ensino eficazes, que se situam para além dos métodos tradicionais e novos, visando superar por incorporação as contribuições dessas duas tendências pedagógicas.

Assim seus métodos estimularão a atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão da iniciativa do professor; favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor, sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada

historicamente; levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos de processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos (Saviani, 2008).

O trabalho pedagógico configura-se como um processo de mediação que permite a passagem dos educandos de uma inserção acrítica e inintencional no âmbito da sociedade a uma inserção crítica e intencional.

A referida mediação objetiva-se nos momentos intermediários do método a saber: problematização, que implica a tomada de consciência dos problemas enfrentados na prática social; instrumentação, pela qual os educandos se apropriam dos instrumentos teóricos e práticos necessários para compreensão e solução dos problemas detectados; a catarse, isto é, a incorporação na própria vida dos alunos elementos constitutivos do trabalho pedagógico (Saviani, 2008).

O ponto de partida metodológico da pedagogia histórico-crítica não é a preparação dos alunos, cuja iniciativa é do professor (pedagogia tradicional), nem a atividade, que é de iniciativa dos alunos (pedagogia nova), mas é a prática social (1º passo), que é comum a professores e alunos. Essa prática comum, porém, é vivenciada diferentemente pelo professor e pelos alunos. Enquanto o professor tem uma visão sintética da prática social, ainda que na forma de síntese precária, a compreensão dos alunos se manifesta na forma sincrética.

O segundo passo não é a apresentação de novos conhecimentos por parte do professor (pedagogia tradicional), nem o problema como obstáculo que interrompe a atividade dos alunos (pedagogia nova), mas é a problematização, isto é, o ato de detectar as questões que precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e como a educação poderá encaminhar as devidas soluções.

Em decorrência, o terceiro passo não se identifica com assimilação de conteúdos transmitidos pelo professor por comparação com conhecimentos anteriores (escola tradicional), nem com a coleta de dados (pedagogia nova), mas se trata, nesse momento, da instrumentação, entendida como apropriação dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social.

Estando de posse dos instrumentos teóricos e práticos é chegado o momento da expressão elaborada da nova forma de entendimento da prática social que ascendeu. O quarto passo, portanto, não coincide com a generalização (pedagogia

nova), nem com a hipótese (pedagogia nova), todavia denomina-se catarse, entendida como elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens. Este é o ponto culminante do processo pedagógico, quando acontece a efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados em elementos ativos de transformação social (Saviani, 2008a).

E o último passo não consiste na aplicação dos conhecimentos assimilados (pedagogia tradicional), nem na experimentação como teste da hipótese (pedagogia nova). O quinto passo, isto é, o ponto de chegada, é a própria prática social, compreendida agora não mais em termos sincréticos pelos alunos. Ao mesmo tempo em que os alunos ascendem ao nível sintético em que já se encontrava o professor no ponto de partida, reduz-se a precariedade da síntese do professor, cuja compreensão se torna cada vez mais orgânica. Assim, acredita-se que a orientação metodológica posta em movimento pela pedagogia histórico-crítica tal como acabou de mostrar, recupera a unidade da atividade educativa no interior da prática social articulando seus aspectos teóricos e práticos que se sistematizam na pedagogia concebida ao mesmo tempo como teoria e prática da educação.

A teoria da curvatura da vara, portanto, contribuiu por meio de suas teses e pela historização dos aspectos que permeiam o desenvolvimento da educação, as bondades e as mazelas da escola tradicional e nova, destacando a importância de não pender definitivamente para nenhum dos lados, devendo sempre buscar o meio da “vara reta”. Dessa perspectiva propõe a pedagogia histórico-crítica que se desenvolve na prática social.

6. A DESCONTINUIDADE POLÍTICA E AS CONCEPÇÕES FILOSÓFICAS DE EDUCAÇÃO

“A educação é sempre um ato político, a atividade educativa é sempre um ato político.” (Saviani, 2004, p. 212).

A educação brasileira é marcada por idas e vindas políticas, isto é, ao longo da história, a educação sempre esteve à mercê das aventuras eleitoreiras, ou seja, cada mudança de governo representa um recomeço nas diferentes bases que compõe a sociedade entre elas a educação, nega-se a história que, no entanto está lá – na escola, na sala de aula, nos saberes do professor, jogando-a fora e instaurando outros preceitos “novos” que recondicionarão a prática educativa.

O fato é que das prefeituras aos palácios dos governos estaduais, chegando ao Planalto, em maior ou menor grau, convive-se com o nefasto hábito de reinventar programas desconsiderando olímpicamente, tudo aquilo que foi feito pelos antecessores, ou pior que isto, muitas vezes em um mesmo governo, ao mudar o ocupante de uma secretaria de um governo municipal, estadual ou um ministro no plano nacional, o novo agraciado com o cargo ignora o que vinha sendo feito por quem o antecedeu.

Este hábito se repete internamente em todas as instâncias de poder, das secretarias às diretorias e coordenações, em uma lógica perversa que tem como consequência certa o desperdício dos sempre escassos recursos públicos e a não superação das dificuldades, devido o contínuo marcar de passos sem transformação, já que educação se trata de um assunto que só pode ser equacionado satisfatoriamente a médio e longo prazo, jamais em curto prazo, disso pode-se entender que prevalece nomear as ações pelos seus proponentes, a indicar que quem chega ao poder procura imprimir sua marca e não especificamente solucionar problemas existentes, ou seja, a questão é ser lembrado posteriormente pelo o que fez, independente se o feito foi bom ou ruim.

Desse contexto de descontinuidade infelizmente pode-se constatar os interesses políticos, dos políticos, ou melhor, o não interesse destes, pois sabe-se que o ato de educar contém um aspecto dialético que reproduz e transforma e é exatamente esse movimento que demonstra a politicidade da educação, pois ao mesmo tempo que ela propaga os interesses dominantes (norteados pelas manifestações da política instituída), dá subsídios para superação por meio do

conhecimento e da interpretação que este conhecimento projeta na realidade. Assim quase ninguém desse meio está interessado que os sujeitos da educação entendam a engrenagem política, mas sim a aceitem tomando como normal o fato de que a educação hoje é assim, ontem foi assado e no futuro será refogada, sem precedentes, sem causa, mesmo estando voltada para um tipo de homem e sociedade, prevalece a necessidade individual (candidato político) de marcar politicamente a história com ações muitas vezes vãs.

Não há como negar que existem esforços para superação de tal descontinuidade, o problema é que eles vêm dos próprios políticos e nem sempre refletem as reais necessidades educacionais. Por meio de leis e instituições avaliadoras buscam dar continuidade a um processo descontinuo e ao mesmo tempo reduzir a sensação de desordem educacional. Tais ações contribuem, é claro, mas não resolvem a questão da descontinuidade.

Mediante tal exposição desdobra-se agora o entendimento da relação dessa descontinuidade política com as concepções filosóficas.

Concepção filosófica é todo embasamento teórico que norteia uma prática, e como se viu, cada governo constrói a partir de diferentes ideais os seus programas de governo que norteiam mudanças para as diferentes bases que constituem a sociedade, entre elas a educação. A cada mudança eleitoral muda-se os princípios e objetivos para a educação, gerando-se novos programas com outras teorias a serem usadas.

Como se sabe estes programas permearão a escola e toda comunidade escolar, professores, alunos, pais, funcionários, diretor, coordenador, que deverão rever seus conceitos e, dependendo das orientações, modificá-lo totalmente. Esta aí o reflexo da descontinuidade política na educação pois, dependendo do tempo dessas mudanças, torna-se impossível avaliar o que era e o que vai ser para estabelecer vínculos e buscar o que é melhor para aquela realidade, aquela situação posta.

Nesse esforço surge a função e o papel do coordenador pedagógico que atento as frenéticas mudanças políticas e educacionais, busca atualizar todo tempo seus professores, ajudando-os a interpretar da melhor forma as nova solicitações, tentando diminuir a descontinuidade educacional em resposta a descontinuidade política, almejando traçar uma continuidade em meio a descontinuidade, pois, a educação é continua e não deve ser interrompida ou atrapalhada pela descontinuidade gerada pela política partidária e não transformadora.

Enfim, pode-se concluir que a descontinuidade política se relaciona com as concepções filosóficas quando estas são empregadas pela primeira como ferramenta de mudanças impositiva, sem oportunidade de reflexão e ou avaliação, servindo apenas de características para marcar que determinado governo destacou.

7. DISCURSO DO PROFESSOR EM ANÁLISE

Com as exposições feitas neste trabalho acerca da descontinuidade política e das variações de teorias e práticas no contexto educacional, tentou-se demonstrar os diferentes aspectos que permeiam a composição do discurso do professor.

Concomitantemente para verificar a hipótese levantada no mesmo em relação ao verbalismo, isto é, ao distanciamento entre o falar e o agir, entre a teoria e a prática, foi desenvolvido e aplicado um questionário de análise de discurso a diferentes professores de variados níveis da rede pública e particular da cidade de São Paulo.

Este abarcou em suas questões o uso de teoria, as práticas que condizem com a teoria escolhida, a escolha das atividades e exemplos de atividades a partir da teoria escolhida. O campo de análise escolhido se justifica pelo fato do verbalismo nascer da dificuldade de lidar com a relação teoria e prática.

Foram aplicados 15 questionários, tendo retorno de 14 e sendo selecionada uma amostra de 7 questionários que melhor correspondiam com a análise desejada. A partir dessa amostra discorreu a análise e interpretação dos dados da Tabela 1. Apresentação dos participantes - dos 7 participantes, 6 são mulheres (dado que reafirma a idéia de magistérios como profissão feminina). A faixa etária varia de 21 a 55 anos. Em relação a área e/ou nível de ensino, 3 são da Educação Infantil (ensino público); 2 são do Ensino Fundamental I (um do ensino público e outro particular); 2 são do Ensino Fundamental II e/ou Médio (ambos ensino particular). No que tange ao tempo de magistério os dados variam de 1 a 20anos.

Tabela 1 Apresentação dos participantes.

	Idade	Sexo	Área / Nível de Ensino	Tempo de magistério	Ensino Público / Particular
1	28	Feminino	Educação infantil	13 anos	Público
2	52	Feminino	Educação infantil	20 anos	Público
3	55	Feminino	Educação infantil	20 anos	Público
4	21	Feminino	Ensino Fundamental I	3 anos	Particular
5	35	Feminino	Ensino Fundamental I	16 anos	Público
6	26	Masculino	Ensino Fundamental II e Ensino Médio	1 ano	Público
7	28	Feminino	Ensino Fundamental II	5 anos	Público

A Tabela 2 apresenta as respostas sobre teorias utilizadas e dos sete entrevistados, três especificam que sua prática é permeada pela teoria tradicional e nova, por considerar que ambas possuem aspectos positivos e negativos para a construção do conhecimento e os outros quatro não especificam propriamente as teorias utilizadas, mas reconhecem que sua prática educativa está permeada por diferentes teorias que visam desenvolvimento do conhecimento do aluno e melhor apresentação do conteúdo a ser estudado e compreendido.

Tabela 2 Teoria utilizada na prática educativa.

-
- 1 Minha prática é permeada pela teoria tradicional e nova, onde são mescladas de acordo com a realidade e a necessidade dos alunos e da rotina.
 - 2 A teoria nova pode permear a prática, sem deixar alguns itens da tradicional.
 - 3 Utilizo o que o aluno traz de bom e de ruim.
 - 4 A minha prática educativa não é baseada em uma só teoria. Tento englobar o que eu considero viável de cada uma. Acredito que todas têm pontos fortes e fracos.
 - 5 Misturo o construtivismo com tradicional.
 - 6 Não aponto uma teoria, mas sim um conjunto delas, dependendo do contexto e do tema a ser tratado.
 - 7 Não sigo uma única teoria na minha prática, acabo fazendo uma mistura das teorias, tentando analisar o que é melhor para cada tipo de tema a ser trabalhado.
-

Estes dados, de forma geral, vão ao encontro das idéias de Saviani, que defende o uso consciente das diferentes teorias, isto é, o uso do que a de melhor em cada uma delas como ferramenta para superação de dificuldades encontradas no processo ensino aprendizagem e na apropriação do conhecimento, preceito subentendido na questão analisada, quando professores demonstram busca de adequação para apresentação dos conteúdos. Dentre os entrevistados o participante 3 demonstra em sua fala o que se trata neste trabalho, a questão do distanciamento entre teoria e prática que gera o verbalismo, ao afirmar que valoriza o que os alunos trazem de bom e de ruim (preceito da escola nova). No entanto não especifica sua teoria, não responde a pergunta contando sua prática. Desta questão conclui-se que todos os participantes utilizam diferentes teorias em sua prática educativa e buscam por meio desse uso a eficácia e eficiência no processo ensino aprendizagem.

A Tabela 3 apresenta a relação teoria e prática. Buscou-se analisar as atividades dos entrevistados afim de demonstrar se as atividades (prática) realizadas vão de encontro a teoria que baseia seu trabalho. De forma geral as atividades vão de encontro as teorias e na questão anterior ficou clara a diversidade de teorias que permeia a prática educativa. No entanto destaca-se que foi possível, por meio dessa pergunta, perceber que a maioria dos entrevistados não consegue especificar qual

atividade pertence a uma ou outra teoria, por exemplo, é comum citar o resgate do conhecimento prévio e a contextualização como característica da escola nova, no entanto tais preceitos condizem como passo da preparação do método indutivo do ensino herbartiano, que baseia a teoria tradicional. Nas respostas obtidas, pode-se perceber atividades da escola tradicional (aulas expositivas, repetição dos conteúdos) e também da escola nova (desenvolvimento do aluno como um todo, aulas dialogadas), ou seja, condizem com a variedade das práticas utilizadas.

Tabela 3 Relação teoria e prática (atividades trabalhadas).

1	Atividades que desenvolvam o educando como um todo, aprendizagem real, que não esteja somente no papel ou somente na brincadeira, como música, arte, dança.
2	Atividades voltadas para o conhecimento de si e do espaço por meio de diversos materiais.
3	Todas que mexem com o raciocínio do aluno e expressão corporal.
4	Há momento em que é necessária a repetição dos conteúdos, porem resgato o conhecimento prévio dos alunos para que as atividades façam mais sentido.
5	Utilizo muito a contextualização.
6	Debates em sala de aula, aulas expositivas com base na perspectiva tese-antítese e trabalhos em grupos com base na argumentação.
7	As aulas variam bastante, aulas expositivas, sondagem de conhecimentos prévios, aulas dialogadas, debates.

A Tabela 4 apresenta as respostas de como as atividades trabalhadas em sala são escolhidas. Dos dados levantados observa-se que os participantes 2 e 3 escolhem suas atividades, respectivamente, por meio de experiências anuais e diárias. O participante 1 preocupa-se com o interesse, ou melhor, o possível desinteresse dos alunos. Os participantes 6 e 7 fazem suas escolhas a partir do tema a ser abordado e o 4 e o 5 buscam auxílio em livros didáticos da respectiva série. Com isso constata-se que as atividades não são pensadas a partir de uma teoria, mas estão totalmente ligadas a alcançar os objetivos. Tal idéia vai de

encontro a variedade das teorias em uso e exige uma atenção redobrada para não dar espaço ao verbalismo, isto é, o falar por falar e agir por agir.

Tabela 4 Escolha das atividades.

-
- | | |
|----------|--|
| 1 | Procuo variar as atividades para que não haja desinteresse por parte das crianças e ao planeja-las, estabelecer tempo, espaço, materiais disponíveis e o objetivo a ser alcançado. |
| 2 | Escolho por meio de sondagens ao longo do ano letivo. |
| 3 | Pelas necessidades dos alunos observadas durante o dia a dia. |
| 4 | Busco atividades em livros didáticos da série específica. Se necessário faço adequação das atividades ao contexto dos alunos. |
| 5 | Seleciono textos adequados para cada faixa etária. Também procuro selecionar através de autores. |
| 6 | Depende do tema. |
| 7 | As atividades dependem do tema a ser abordado. Busco desenvolver atividades que melhor consiga atingir meus objetivos quanto ao tema trabalhado. |
-

A Tabela 5 traz exemplos de atividades desenvolvidas pelos participantes da pesquisa. O intuito foi verificar sua congruência com a base teórica de cada um deles. De forma geral as atividades exemplificadas vão de encontro a diversidade de teorias especificadas, oscilando entre tradicional, nas aulas expositivas lembrada pelo participante 4 e escola nova. O uso de filme, na explicitação e contribuição, um conhecimento sugerido pelo participante 7.

Tabela 5 Atividades aplicadas (exemplos).

-
- | | |
|----------|---|
| 1 | No momento anterior a atividade, fazemos uma roda de conversa, onde é explicada claramente a atividade. Exemplo: contação de história, desenho a partir da história e reflexão sobre o desenho. |
| 2 | Nos horários de atividades dirigidas, utilizo os materiais disponíveis, acrescentando sempre a bagagem que o aluno traz de casa, no sentido de aprimorar seu conhecimento e desenvolvimento. |
-

-
- 3 Jogo de percurso, exploração de sucatas, brincar de cabeleireiro ou supermercado, jogos de encaixe e outros.
 - 4 Sondagem do conhecimento prévio. A partir dessa proponho a nova atividade.
 - 5 Passo um texto, fazemos a leitura em sala de aula e, a partir daí, dou a explicação sobre o assunto planejado para aquele dia.
 - 6 Com trabalhos em grupo, aulas expositivas. Trabalho com texto e produção de texto argumentativo.
 - 7 Para discutir os conflitos étnico, africanos, por exemplo, trabalhamos por meio de um filme “Hotel Huanda”. Em seguida iniciamos um debate. Propus um trabalho de reflexão sobre ética e política.
-

O questionário como um todo teve como objetivo conhecer os possíveis desvios da relação teoria e prática, que contribui para o surgimento do verbalismo (falar por falar, agir por agir, o não conhecimento das teorias e práticas que permeia sua ação educativa, conseqüentemente o uso vão) na educação. No entanto, da apresentação e análise dos depoimentos ficou claro o uso de diversas teorias que refletem um aspecto positivo e um negativo. O negativo é o reflexo da descontinuidade filosófica e política existente hoje no meio educacional, que obriga os profissionais do ensino a abandonarem uma teoria, antes mesmo de compreendê-la totalmente no sentido de perceber suas qualidades e defasagens, por outra mais atual, completa e que corresponda aos desejos e a marca política do momento. E o positivo refere-se a busca de práticas que atendam as necessidades dos educandos.

Outro ponto a ser tratado a partir dessa análise refere-se a dificuldade dos profissionais discriminarem definitivamente suas teorias. Viu-se em muitas falas as seguintes afirmações: “conjunto de teorias”, “diversas teorias”, mas não essa ou aquela teoria, o que propõe indicação do levantamento de hipóteses para possíveis pesquisas, da presença de um “certo ecletismo teórico” na educação o que é condição e presença e manutenção do verbalismo.

De forma geral os profissionais de ensino usufruem de diversas teorias que condizem com suas práticas, todavia em alguns momentos mostram-se diferenciadas dentro do conjunto de teorias e práticas utilizadas, vale a pena ressaltar a importância dada por Saviani, a essa diferenciação entre uma teoria e

outra, pois assim se consegue valorizar o que cada uma das teorias práticas disponibiliza melhor no processo de ensino aprendizagem.

8. O PAPEL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NA SUPERAÇÃO DO VERBALISMO

“Transformar significa ultrapassar o estabelecido, desmontar os antigos referenciais, adotar novas bases conceituais, construir outras modalidades de ação, ligando objetividade e subjetividade” (Pimentel, 1999).

O ato de coordenar pressupõe diferentes significados e ações tais como dispor ou organizar segundo certa ordem, certo método, orientar, dirigir (equipe, departamento, projeto, etc.), ligar, interligar e associar (Caldas Aulete, 2004).

A partir de tal afirmação discorre-se o papel da coordenação na escola e na superação do verbalismo.

Historicamente a coordenação, e/ou orientação escolar, surge em meio a uma educação conteudista de ensino centralizado e determinado de cima para baixo, o que justifica seu enfoque psicológico, que visava o ajustamento do aluno à escola, à família e a sociedade (anos 50). O coordenador era a voz do aluno e ao mesmo tempo o relator do bom ou do mau trabalho do professor.

Mais tarde, por influência da psicologia interacionista e da democratização do ensino, o que aumentou a demanda da escola e diminuiu a qualidade do ensino, a orientação ganhou outro sentido, o pedagógico que teve seu olhar voltado para o desenvolvimento do conhecimento que promove possibilidade de transformação do sujeito, da escola e da sociedade, idéia respaldada pela visão de homem culturalmente construído e contextualizado, isto é, o sujeito deixa de ser executor e passa a ser construtor da realidade.

Deste princípio de autonomia e construção desenvolve-se o conceito de coordenação e orientação utilizado até os dias de hoje. Este tem por objetivo a integração de professores, alunos, escola e sociedade por meio de um trabalho de intervenção, mediação e articulação entre o real e o desejado, o concreto e o simbólico, a realidade e as representações sociais, o contexto e a cultura que constitui a subjetividade de cada indivíduo envolvido no processo.

Nesse contexto o coordenador pedagógico surge como peça importante de interação por lidar e acolher diferentes experiências e pontos de vista da comunidade escolar. Por meio da construção do projeto pedagógico e por suas intervenções junto a esses sujeitos, consegue perceber e valorizar potencialidades e habilidades e ao mesmo tempo atender as necessidades e dificuldades que o grupo apresenta, estimulando-os a transposição para transformação.

Aqui, no entanto, preocupa-se com a função primordial do coordenador(a) pedagógico(a) que é a formação continuada dos professores. Sendo assim, pode-se defini-lo primeiramente como um professor de professores. Deve ser um profissional atento as mudanças em todos os sentidos, principalmente no que diz respeito às teorias e praticas que envolvem a realidade escolar.

Como descrito durante toda essa reflexão a unidade teoria e pratica é crucial e preocupante na educação e seu uso não consciente é o verbalismo. Crucial porque é necessária e insubstituível no sentido de nortear qualquer ato educativo. Preocupante porque tem sido cada vez mais utilizada de maneira confusa, pois não é de hoje que se opõe teoria e prática ao invés de tê-las como distintas, mas aliadas.

Nesse sentido Saviani (2008a, p.126) afirma que teoria e prática são aspectos distintos e fundamentais da experiência humana. Nessa condição podem e devem ser consideradas na especificidade que as diferencia uma da outra. Mas, ainda que distintos, esses aspectos são inseparáveis, definindo-se e caracterizando-se sempre um em relação ao outro. Todavia, compreender e usufruir da visão teoria e pratica como unidade não é trabalho fácil, nem para professores, nem para coordenadores por alguns motivos.

Primeiro, a aprendizagem desses professores e coordenadores não foi assim e muitas vezes não propiciou essa reflexão. Segundo a descontinuidade e variedade de teorias que permite a aderência consciente das mesmas é como se os professores fossem folhas secas, e onde o vento da novidade (provocada por influencias políticas e filosóficas) soprar eles vão, construindo assim um conhecimento superficial das mesmas não permitindo interpretações e comparações mais profundas. Terceiro porque essa transformação exige um esforço individual e coletivo e nunca é totalizada, por estar continuamente em desenvolvimento e fazer parte de um processo de aquisição de conhecimento.

Mediante esse imbróglio constatamos que o campo de atuação do coordenador(a) pedagógico(a) é complexo, múltiplo e cheio de desafios e que sua

ação pode ser compreendida como instrumento epistemológico e empírico de resoluções de necessidades escolares, por fazer um trabalho interdisciplinar entre fatos, situações, razões e emoções, por acolher e envolver as diferentes áreas, campos e aspectos que estão presentes na escola e por buscar entender o motivo do sujeito agir ou pensar de determinada forma, visando a transformação de monólogos em diálogos, de pensamentos individuais em pensamentos coletivos.

Deste modo o coordenador (a) pedagógico (a) demonstra preparação para lidar com a questão do verbalismo provocado pelo mau uso da unidade teoria e prática, por transitar e acompanhar as diferentes atividades educacionais, por interagir com os diferentes indivíduos que compõe a comunidade escolar e principalmente por ter a oportunidade de inferir no cotidiano pedagógico de docentes e discentes; por meio de sua ação de ensino aprendizagem (formação continuada à professores).

Nesse sentido coordenador (a) pedagógico (a) deve desejar transcender por meio da reflexão teórico – prática a sala dos professores e atingir a sala de aula, pois é lá que a unidade teoria e prática sofre suas maiores e mais variadas mutações, dando espaço ao falar por falar e agir por agir (verbalismo), é de lá que vem as demandas a serem superadas, pelo verdadeiro re-conhecimento e aprofundamento teórico, é de lá que vem os desafios, as propostas e objetivos da educação que pensada e construída coletivamente transformará realidades.

Assim, ao entender que sua equipe se tem confundindo em relação às teorias, teorizadas e as práticas praticadas, o coordenador deve usar o espaço de estudo para discutir tais práticas a partir de dinâmicas que permitam aos professores se reconhecerem como fatores das mesmas, com intuito de tentar tornar o inconsciente consciente. Em seguida aplicar algum tipo de atividade que proporcione ao mesmo um diagnóstico de tais dificuldades.

A partir disso o coordenador desenvolverá um planejamento para atender essas necessidades. Este não pode ser tão complexo para não levar o grupo a perder o interesse e nem tão simples a ponto de não oferecer desafio e, por consequência, a mudança. É importante ressaltar que o conteúdo trabalhado deve ser conhecido, entendido e sabido pelo coordenador para ajudar o grupo em qualquer dificuldade de compreensão.

Enfim, a questão da superação do verbalismo esta estritamente ligada ao reconhecer, ao re-visitar e ao re-interpretar as diferentes teorias que permeiam a educação e o ato de educar. Sabe-se que a teoria se desenvolve e serve a prática,

no sentido de ser produto do estudo de um problema, passando a servir em um outro momento como norte para resolução de tal dificuldade.

Assim, quanto mais teorias reconhecidas e praticadas verdadeiramente, mais diversificado será o atendimento e a superação dos obstáculos e mais freqüente será o processo de ação – reflexão – ação que norteará todos os níveis da comunidade educativa, transformando a escola no espaço coletivo e diversificado, mais emancipador e transformador de realidades.

É importante ressaltar, mais uma vez, que enquanto professores de professores e “conhecedores” de algumas situações educacionais, não se pode ser ingênuo e deve-se ter como prévia que nem todo ato de ensino produz aprendizagem. Os encontros, atividades e estudos oferecidos acerca da superação do verbalismo e conseqüentemente da interpretação de teoria e da prática como unidade, não dão garantia de compreensão, interpretação, aprendizagem e principalmente o desejo de mudança.

9. CONCLUSÃO

“Uma pedagogia articulada com os interesses populares valorizará, pois, a escola; não será indiferente ao que ocorre em seu interior; estará empenhada em que a escola funcione bem; portanto estará interessada em métodos de ensino eficazes. Situar-se-ão para além dos métodos tradicionais e novos, superando por incorporação as contribuições de uns e de outros. Serão métodos que estimularão a atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor; favorecerão ao diálogo com a cultura acumulada historicamente; levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua organização e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos.” (Saviani, 2008, p. 55).

Bem é chegada a hora de finalizar essa trajetória, mas não é o término ou recomeço apenas da trajetória aqui exposta, mas é a primeira conclusão de quase dez anos de experiências na educação, sei que é pouco, muito pouco em relação ao desafio de ensinar e aprender que exige a priori e continuamente, a busca pelo conhecimento.

Todavia o desafio que me propus aqui de conhecer e entender um pouco mais da relação teoria e prática, acredito ter conseguido alcançar, pois, durante esse período de vivências na educação nunca consegui compreender muito bem o porque de tantos chavões que opunham idéias que poderiam caminhar juntas pelo bem do saber.

Foi exatamente essa compreensão que consegui alcançar com os quatro anos no curso de Pedagogia e com a ciência da “teoria da curvatura da vara” (Saviani, 2008)

Na verdade, com o desafio que ela faz ao quebrar o paradigma do senso comum que teoria e prática são elementos em oposição, ao derrubar discursos do gênero “isso é muito tradicional para mim” ou “eu sou construtivista”, pois toda teoria foi desenvolvida a partir das necessidade de uma prática, o que significa dizer não há teoria sem prática, nem prática sem teoria, ou seja, teoria e prática se apresentam como aspectos distintos, mas reciprocamente dialéticos e dependentes, não existindo um sem o outro.

Nesse sentido, o estudo aqui apresentado a luz da teoria da curvatura da vara, responde aos meus anseios enquanto profissional do ensino no que tange a descontinuidade pedagógica, pois quantas foram as teorias que perpassaram a minha educação e quantas são as que perpassam a educação de meus alunos como corretas e absolutas, criando um movimento desconexo e de oposição entre uma e outra. O que se propõe com a curvatura da vara e a busca pelo endireitamento da mesma é exatamente o diálogo entre o que é e o que esta sendo e o uso do que há de melhor em cada uma das concepções pedagógicas, a fim de atender o aluno na sua integralidade biopsicossocial e de tornar a escola mais acessível e igualitária.

Algo certo que foi percebido e mais do que nunca almejado com essa pesquisa é a formação de qualidade e continuada de professores. Acima de qualquer coisa a escola e a educação necessitam de bons professores, que busquem interpretar e reinterpretar as teorias em um processo de ação-reflexão-ação, a fim de expulsar do meio escolar o verbalismo e que ao mesmo tempo deseje instaurar o uso consciente da teoria e da prática.

Gostaria de enfatizar que não sou contra a produção de conhecimento e muito menos contrária a evolução teórica na educação. Mas defendo que antes da propagação e transformação de idéias pautadas em teorias e práticas anteriores se tornem chavões vazios e desprovidos de mudança. Defendo a educação continuada de professores por meio de encontros que desestabilizem, que desequilibrem idéias anteriores, que “obriguem” com o peso da palavra a mudança de hábito e tragam a consciência, o único objeto de transformação da educação, a realidade e sua complexidade, que exige diariamente renovação sensata, consciente e dialética, no sentido de entende-la como sendo e não sendo, ao mesmo tempo, interpretação que da liberdade e obrigatoriedade de busca de conhecimento.

E, é nessa busca que o coordenador(a) pedagógico(a) surge como peça importante de superação, ou melhor, adequação as mudanças intra e extra-escolar, pois o mesmo interage com toda comunidade educativa e também com os órgãos reguladores extra-escola e ao mesmo tempo tem por função a formação continuada de seus professores. É o coordenador(a) um professor de professores, o que exige dele interação e acolhimento das diferentes experiências e pontos de vista (teorias e práticas) da comunidade escolar, por meio da construção do projeto pedagógico, buscando dar voz aos diferentes sujeitos que compõem a escola, valorizando e

atendendo suas necessidades e dificuldades, estimulando-os para o trabalho em grupo, matriz da transformação.

É ele um catalisador de idéias e conversor de práticas vãs, desafiando seus professores a passagem do sincrético para o sintético, por meio do estudo e entendimento da maior quantidade de teoria e prática que permeia a escola e o fantástico processo ensino aprendizagem.

Portanto, o estudo feito aqui nos mostrou que as teorias e práticas atendem ao princípio elementar de qualquer educação a transformação e preparação de um homem para uma sociedade e mais fortemente a superação das dificuldades encontradas nesse processo de preparação e ao mesmo tempo inserção. Concomitantemente posso concluir que as mudanças são essenciais para acompanhar a evolução desse homem, mas a avaliação dessas mudanças é necessária para que elas definitivamente provoquem transformação e não confusão e afastamento do que já foi realizado, e progressão e ampliação do saber sempre.

REFERÊNCIAS

CALDAS, Aulete. *Minidicionário contemporâneo da língua portuguesa/Caldas Aulete*. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, (2004).

NÓVOA, António. *Palestra: Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo*. São Paulo, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, (2009).

PLACCO, V.M.N.S e ALMEIDA, L.R (orgs). *O coordenador pedagógico e o espaço de mudança*. São Paulo, Edições Loyola, 2001.

SAVIANI, Demerval. *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas*. São Paulo, Autores Associados, (1977).

_____. *A pedagogia no Brasil: história e teoria*. 10. ed. rev. São Paulo, Autores associados, (2008a).

_____. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. 15. ed. São Paulo, Autores Associados, (2004).

_____. *Educação e questões da atualidade*. São Paulo, Cortez/Livros do Tatu, (1991).

_____. *Escola e democracia*. São Paulo, Autores Associados, (2008b).

_____. *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. 10. ed. rev. São Paulo, Autores Associados, (2008c).

SCHEFFLER, Israel. *A linguagem da educação*. São Paulo, Saraiva, (1974).

APÊNDICE**QUESTIONÁRIO**

Este questionário faz parte do Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia/Habilitação em Orientação e Supervisão Escolar da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, tem-se como objetivo conhecer o uso das diferentes teorias e práticas educacionais de professores nos diferentes níveis de ensino. O conteúdo coletado e sua análise, ficará restrito ao trabalho em questão. Grata pela disposição e participação.

Nome:

Idade:

Sexo:

Área de Ensino:

Anos de Magistério:

1. Qual teoria permeia sua prática educativa?

2. Que atividades você trabalha que vão de encontro com a teoria que permeia sua prática?

3. Como você escolhe essas atividades?

4. Como você aplica essas atividades? Exemplifique.
