

Míria Gomes de Oliveira

**O PROFESSOR E A PÓLIS : DEBATES
DISCURSIVOS EM TORNO DE UMA POLÍTICA
DE INCLUSÃO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Lingüísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Lingüística.

**Área de Concentração: Lingüística
Linha de Pesquisa: Análise do discurso
Orientador: Prof. Dr. Hugo Mari**

**Belo Horizonte
Faculdade de Letras da UFMG
2005**

BANCA EXAMINADORA

PROF. DR. HUGO MARI (ORIENTADOR)

PROFA. DRA. CERES LEITE PRADO

PROFA. DRA. JANE QUINTILIANO GUIMARÃES SILVA

PROFA. DRA. JOANNE MCCAFREE BUSNARDO

PROFA. DRA. REGINA PERRET DEL'ISOLA

- “Ora”, direis,
“Ouvir estrelas. De certo, perdeste o senso”.
Eu vos direi no entanto:
Enquanto houver espaço, tempo e algum modo de dizer **não**
Eu canto.

Belchior, cantando Bilac.

Para o Rai, em quem tenho morada.

AGRADECIMENTOS

Agradeço especialmente aos meus filhos, **Pedro e Liz**, que me ensinam o bom da vida mostrando o que é o Amor.

Agradeço a meus pais, **Francisco Expedito e Maria Celeste**, e a minhas mães-irmãs, **Mery, Marisa e Marta**, que me disseram, quando pequena, que eu era inteligente e eu acreditei. Minha eterna gratidão.

Hugo Mari, pelo exemplo de professor, pelo carinho, pela sabedoria, pela atenção, pela aprendizagem, pela confiança que sempre demonstrou por mim, por saber ensinar, pela sinceridade, pelo amigo.

À querida **JoAnne**, pelos caminhos apontados no mestrado, pelas orientações que me influenciarão sempre, mesmo de longe.

A **Ceres e Míriam** pela amizade, pela aprendizagem na Fae, por me incentivarem a ir para Santa Barbara, onde vivemos um dos anos mais felizes de nossas vidas.

A **Judith Green** pelo acolhimento em Santa Barbara.

À querida **Maria Olívia Quadros** por ser super-amiga.

À Profa. **Ida Lucia** pela confiança depositada em mim no início deste percurso.

A **Ceres Leite Prado e Regina Del’Isola** pelas orientações e sugestões decisivas ao término deste trabalho.

A **Jane Quintiliano e todos os colegas da PUC Minas - São Gabriel** pela aprendizagem da sinceridade, do trabalho coletivo e pelo compromisso com a formação dos futuros professores desse país.

À Fundação Cultural **Dr. Pedro Leopoldo**, pelo apoio institucional.

Aos **colegas da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte**. Pela “Causa”.

Às energias positivas da era de Aquarius que me trouxeram até aqui.

RESUMO

Esta tese discute os processos interativos entre professores e integrantes de uma das equipes pedagógicas do Departamento de Educação Regionalizado da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte, durante reuniões nas escolas ao longo do ano 2000. Nosso principal objetivo foi analisar os debates em torno das propostas e ações inclusivas do Projeto Político Pedagógico Escola Plural, apontando a relação entre o professor e a *pólis* – a dimensão da cidade em que é discutida a sua construção política.

Guiados pelas reflexões da Análise do Discurso e da Pedagogia Crítica, tomamos como base os conceitos de consenso e conflito, as relações espaço-temporais representadas na linguagem e as interligações entre letramento, utopia e escolarização para apontar como o senso de “eu” e de “nós” se mostraram nas falas de nossos sujeitos.

Notamos que os momentos de conflito/consenso, provocados ora pelo papel institucional dos sujeitos ora pelas divergências ideológicas a respeito do projeto, fazem parte dos processos de reprodução mas também de transformação e resignificação de antigas crenças sobre o que seja formação continuada e sobre práticas educacionais excludentes e inclusivas. São, portanto, produtivos na medida em que garantem interações dialógicas.

Notamos, ainda, que a Escola Plural inaugurou um tempo histórico híbrido pelas relações espaço-temporais que antecederam ao projeto e pelos discursos e ideais de uma Pedagogia Crítica Inclusiva. As ações inclusivas implementadas pelo projeto instauraram a discussão em torno da construção de uma sociedade inclusiva e estabeleceram o debate político em torno do papel social da escola e das práticas de letramento que nela ocorrem.

Nosso dados nos levam a crer que a Educação Inclusiva é um processo em construção nas escolas municipais de Belo Horizonte.

Palavras-chave: INTERAÇÃO - DISCURSO – EDUCAÇÃO INCLUSIVA - PÓLIS

ABSTRACT

The dissertation discusses interactive processes between teachers and teachers' educators during weekly pedagogical meetings at municipal schools of Belo Horizonte. Our main aim was to analyze the debates around the proposals and inclusive actions of the Pedagogical Project "Escola Plural", emphasizing the relation between the teacher and the *polis* – the dimension of the city in which it is discussed its political construction.

Influenced by the reflections of Discourse Analysis and Critical Pedagogy, we started with the concepts of conflict and consensus, chronotope and the relations between literacy, utopia and schooling to emphasize how the understanding of "self" and of "ourselves" were shown through the teachers' speeches.

We noticed that the moments of conflict/consensus, caused sometimes by their institutional role and sometimes by ideological divergences, are constitutive part of the process of reproduction but also of reevaluation and re-signification of their beliefs about teacher continuing formation and about school and social justice. These moments are, therefore, productive because they are the ground of dialogical interactions.

We also noticed that the "Escola Plural" started a historical time hybrid of the space-time relations that preceded the project as well as of the discourses and ideals of an Inclusive Critical Pedagogy. The inclusive actions implemented by the project established the discussions around the construction of an inclusive society and opened the doors for a political debate around literacy practices and around the social role of schooling.

Our data make us believe that an Inclusive Education is an on-going process at the municipal schools of Belo Horizonte.

Key-words: INTERACTION - DISCOURSE – INCLUSIVE EDUCATION - POLIS



Imagem 1. Jardim da Infância. Belo Horizonte, 1930.

CAPÍTULO 1: INTRODUÇÃO

1. A Interação como possibilidade da Pólis Inclusiva.....	12
1.1. Política Educação e Linguagem.....	16
1.2. Intencionalidade Individual e coletiva	26
2. Questões metodológicas.....	39
2.1 Contraste, Dialogismo e voz: as contribuições de Saussure e Bakhtin para os estudos interacionistas.....	43
2.2. Instrumentos e procedimentos de Análise.....	50
2.2.1. Contextualização e Hipóteses.....	53
2.2.2. Delineação da pesquisa.....	57
2.2.3. Sujeitos de Pesquisa.....	57
2.2.4. Formulação da Situação Problema.....	57
2.2.5. Objetivos.....	58
2.2.6. Perguntas norteadoras da análise.....	59
3. Desenho da Pesquisa.....	60

CAPÍTULO 2

ENTRE NÓS: CONFLITO, CONSENSO E O DESATAR DAS AMARRAS DO PENSAMENTO QUESTIONADOR DE UMA PEDAGOGIA CRÍTICA DE INCLUSÃO

1. Introdução.....	62
2. Escola Plural: construção ou intervenção?	67
3. Visões Conflitantes.....	76
4. Conflito Consenso e a Dimensão Dialógica.....	86
5. Plano Dialógico: Negociação e Diálogo.....	102
5.1. Critérios da atividade significativa dos interlocutores nas instâncias enunciativas “Diálogo” e “Negociação”	103
6. Fenômenos de Bi-codificação e Bi-referenciação.....	112

CAPÍTULO 3

A ESCOLA E A HISTÓRIA : SOBRE O TEMPO E O ESPAÇO

1. Introdução.....	120
2. Subjetividade, tempo e espaço.....	125
3. O Cronotopo bakhtinano e a escola: algumas considerações teóricas.....	139
4. Cronotopos Educacionais: breve ressalva.....	159
5. Cronotopos Educacionais.....	162

CAPÍTULO 4

O MUNDO LÁ FORA: UTOPIA, ESCOLARIZAÇÃO E LETRAMENTO

1. Introdução.....	183
2. Utopia: Conceitualizações e controvérsias.....	185
3. Utopia, Escolarização e Letramento.....	189

CAPÍTULO 5

CONSIDERAÇÕES FINAIS : O PROFESSOR E A PÓLIS210

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....221

CAPÍTULO I

A INTERAÇÃO COMO POSSIBILIDADE DA *PÓLIS INCLUSIVA*

À INTERAÇÃO COMO POSSIBILIDADE DA *PÓLIS*

“É possível, sim, mudar o rumo da vida. Pois não se está mudando o rumo do viaduto, que foi construído em cimento armado e parecia a construção mais definitiva da cidade?...Diante disso, não é possível dar um jeito à nossa vida, mudar-lhe o rumo e o destino, fazendo com que ...novas combinações dêem a cada dia de nossa existência uma pequena surpresa que será uma grande felicidade?”

Mudar o rumo da vida. Carlos Drummond de Andrade.

Conhecer por dentro o complexo universo escolar, através de estudos que tomam como *corpus* as interações que nele ocorrem, coloca-nos, analistas do discurso, diante do desafio pós-estruturalista que propõe tanto um engajamento crítico “interno” das práticas auto-constitutivas quanto um questionamento “externo” das condições nas quais o eu é constituído : a subjetividade, as questões sócio-ideológicas e a linguagem são enfocadas no contexto amplo do evento discursivo.

Tratando-se de contextos educacionais, este “conhecer por dentro” tem nos ajudado a perceber como a escola produz e reproduz conhecimento e a questionar os rituais e as estruturas de poder nela/por ela naturalizados. Através da análise de diferentes aspectos da dimensão cultural, somos levados a refletir sobre questões que antes passavam despercebidas e, aos poucos vamos des-cobrimo as formas como a escola processa e elabora diferentes tipos de saberes.

O trabalho de formação do professor também assume perspectivas que buscam “um conhecer por dentro”: o professor, agente-sujeito, é incentivado a refletir sobre sua própria prática. Focalizado em sua identidade e história profissionais, o professor é convidado a mergulhar na cultura pedagógica e institucional da escola, a analisar, sob diversos prismas, os saberes adquiridos na experiência acumulada em sua prática individual e coletiva.

No entanto, ao integrar uma das equipes dos Departamentos de Educação descentralizados (DE) que desenvolvem trabalho de formação em serviço na Secretaria de Educação da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte (RME-BH), durante o ano de 2000, notei que a auto-reflexão e as discussões acerca da cultura escolar não eram consensualmente aceitas como propostas nos pequenos espaços de formação desses educadores. Engolidos pela falta de tempo para um planejamento individual e pela pouca tradição de um trabalho coletivo, percebi as demandas do cotidiano de suas salas de aula, bem como a ansiedade diante dos desafios impostos pela implantação de medidas de inclusão social do projeto político-pedagógico Escola Plural (EP)¹, associadas ora à necessidade de soluções “técnicas” imediatas ora a questões de cunho político-ideológicos mais amplos. Estas duas dimensões do trabalho do professor denotam a necessidade de refletirmos sobre a concepção de “formação” também enquanto um projeto a ser construído para a efetivação de uma educação inclusiva.

O acirramento do debate, notado durante a maioria das reuniões realizadas junto aos professores, deixou clara a necessidade de um estudo sobre nossas concepções de educação, sobre a necessidade de fornecer subsídios para uma formação crítica para a *inclusão* e a criação de estratégias de auto-reflexão crítica também para os formadores, na busca de um deslocamento da prática historicamente legitimada e naturalizada nos discursos excludentes de nossa sociedade.

Por isso, neste estudo, tomaremos as interações entre professores e integrantes do departamento de educação da RME, a fim de perceber e discutir os sentidos e as modalizações desencadeadas pela implementação da EP e, principalmente, a fim de perceber como temos nos (des)entendido a respeito do projeto de *inclusão social* nas escolas municipais de Belo Horizonte².

Considerando-se que são recentes os espaços de formação em serviço do profissional da educação, principalmente da rede pública, estas interações nos parecem uma via aberta propícia à transformação do ensino, pois, nelas são narrados fatos sobre a participação social potencial e efetiva da sala de aula.

Ao estabelecermos o (des)entendimento como uma das principais questões desta tese, encorremos no risco de criar expectativas de análises estritamente retóricas e argumentativas. No entanto, nossa concepção dialógica da linguagem e nossa concepção de discurso como o espaço criativo de produção de sentidos, embricado nas dimensões ideológicas do dia-a-dia, nos impulsiona a tentar fazer nossa discussão mais rica e ir além da situação em que dois adversários argumentam por ou contra uma mesma proposição.

Inicialmente, duas questões pareciam-nos relevantes durante os encontros entre professores e formadores da RME-BH :

- O despontar de vozes sócio-históricas marcando a diversidade e a hibridez constitutiva dos sujeitos e fazendo desse momento institucional uma contra-esfera pública, ou seja, um espaço em que indivíduos se reúnem para debater e produzir um discurso social para ação política (Dewey: 1927; Habermas:1962; Marcuse: 1964; Giroux : 1994);
- o *conflito* como algo sempre presente nas discussões de cunho político que (por si mesmas) envolvem uma tomada de posição.

Conflitos tornam-se ainda mais veementes em momentos históricos marcados por mudanças como as que temos vivenciado nos pilares básicos que constituem a *escola*. Como nos lembra Soares (2000:22)

¹ Escola Plural é o projeto político-pedagógico implantado pela Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte durante o mandato do Movimento Frente Popular (1995-1998), movimento este que congregou forças de esquerda em sua gestão. A organização de novos tempos e espaços escolares, baseado nos ciclos de idade de formação, o fim da retenção escolar e a construção de currículos construídos de acordo com o contexto sócio-cultural dos alunos foram os princípios norteadores do projeto.

² Pesquisa publicada no Jornal Estado de Minas 1/10/2000, apontava que 48% da população da capital mineira vivia situações de exclusão social.

"...grande parte dos municípios e estados brasileiros, e muitos outros países estão vivendo um momento de transformações na cultura escolar, transformações que refletem mudanças e movimentos da sociedade contemporânea."

No entanto, os processos de mudança social e as práticas que se processam em ambiente escolar nos fazem pensar, para além das questões culturais amplamente discutidas nas propostas inovadoras da educação durante as duas últimas décadas, na possibilidade de notar, nas interações professores/formadores, a relação específica entre **o professor e a pólis** – esta dimensão da cidade revelada pelos gregos que se opõe à *haste* enquanto mera construção material. Ao re-conhecermos a *pólis*, nos voltamos para a “alma” da cidade em que é discutida a **construção** em sua dimensão política e que coloca todos os cidadãos em pontos equidistantes com o poder.

Dentro desse cenário, a vida cívica depende do poder da palavra. A esfera pública da cidade é o espaço em que a atividade política depende da capacidade do cidadão de compartilhar significados. Trata-se de ver a cidade a partir de uma **ética da interação**. Mais do que o reconhecimento e o direito à fala de todos, *interagir* passa a ser o propósito primeiro dessa dimensão invisível da cidade. A interação é a esfera política que depende da presença constante do outro, ou melhor, estar só é estar incapacitado de agir (Arendt, 1988:128).

POLÍTICA, EDUCAÇÃO
E LINGUAGEM



Imagem 2. Rua da Bahia. B.H., s.d..

De acordo com Rancière (1996 : 29), nenhuma coisa em si é política, pois a política só existe por um princípio que não lhe é próprio: a igualdade. A política só existe quando a ordem natural da dominação é interrompida pela instituição de uma parcela dos sem-parcela, quando enxergamos algo esquecido: o erro de cálculo da democracia que, em última instância, é apenas o erro de cálculo fundador da política. O acerto no cálculo requer substituir na *pólis* e na alma humana a ordem aritmética, a ordem do mais e do menos que regula a troca dos bens perecíveis pela ordem da igualdade geométrica que regula o verdadeiro bem, o bem comum que é virtualmente a vantagem de cada um, sem ser a desvantagem ou causar **danos** a ninguém. O “eu” e o “nós” estão sempre em diálogo na busca da comunicação coletiva da vida pública perdida com o fetiche da intimidade burguesa. Nessa perspectiva, a política é a instituição do letígio fundador da luta de classes ou a luta dos excluídos, os sem parcela, pela igualdade de direitos em uma sociedade.

Assim, para pensarmos as relações entre política e educação, teremos que, necessariamente pensar no direito à educação como restituição de uma parcela negada à uma determinada secção da população da cidade que historicamente coincide, em sua maioria, com os habitantes negros, pobres, portadores de necessidades especiais e alunos que têm dificuldades de aprender o conteúdo tradicional da escola. Na verdade, teremos que pensar, como Hanna Arendt, no direito a ter direitos, na possibilidade de inscrição de direitos pelo pertencimento a um corpo político

constituído, ou seja, somente é possível ter direitos aqueles que estão inscritos como cidadãos numa dada sociedade. No dizer de Arendt (1988: 98):

“ter direitos significa pertencer a uma comunidade política na qual as ações e opiniões de cada um encontram lugar na condução dos negócios humanos. É a exigência de um espaço no qual cada um pode ser julgado por suas ações e opiniões, e não pelo que são, enquanto classe, origem ou raça.”

Resignificar o conceito de “educação” através da ótica do direito implica em um processo de democratização rumo a uma escola inclusiva e requer a percepção das características excludentes de funcionamento internas à escola e a percepção da adversidade social que não é outra senão aquela que perturba o (falso) bom funcionamento da *pólis* idealizada e monológica. Aqui, alguns cidadãos são mais cidadãos do que outros, têm mais direito à fala e não há a necessidade de interagir com os demais porque o devir já está posto, as identidades pré-determinadas e os espaços a serem por elas preenchidos previamente definidos dentro de um círculo imaginário que sustenta, delimita e garante o lugar de alguns e a exclusão da maioria.

Resignificar o conceito de “educação” tem sido, certamente, o maior objetivo dos projetos político-pedagógicos inclusivos porque a garantia da educação básica a todos os habitantes da *pólis* só se efetiva pela via do direito.

Seria uma farsa negarmos a idéia de dano, subjacente ao “acerto do cálculo”: igualar as parcelas traz a sensação de que há que se abrir mão de um pedaço intocável. Podemos dizer que a idéia de “dano” compromete um projeto de educação inclusiva sobretudo ao impedir **o desejo de estabelecer uma relação com o diferente** que nos compromete na busca de um lugar no mundo para cada criatura que possamos encontrar pela aceitação de toda criatura humana porque humana. Morin (2001:55) nos ensina que :

“Todo desenvolvimento verdadeiramente humano significa o desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e do sentimento de pertencer à espécie humana.”

Os sujeitos de um projeto de educação inclusiva estão comprometidos com o desenvolvimento humano e a instauração do debate em torno do discurso do dano, disseminado

como argumento hegemônico, faz parte de sua consecução. Discutir os diversos temas que implicam no “acerto do cálculo” pode nos ajudar a explorar o modo como os limites da democratização estão profundamente incrustados nas concepções do corpo, da punição e dos direitos individuais para, assim, redimensionarmos e refletirmos sobre as crenças entranhadas nas práticas culturais escolares.

As questões culturais se tornam constitutivas da dimensão política a partir do momento em que a entendemos como *atribuição de significados* embutida nas práticas sociais que, por sua vez, ocorrem em contextos institucionais (como a escola), caracterizados por conflitos e relações de poder. A luta por significados e por quem tem o direito de atribuí-los não é, em si mesma, uma luta política, mas é também inerente e constitutiva de toda política:

“Quando o terreno da cultura é reconhecido como político e como locus da constituição de diferentes sujeitos políticos, quando as transformações culturais são vistas como alvo da luta política e a luta cultural como instrumento para a mudança política, está em marcha uma nova definição da relação entre cultura e política (Paoli & Telles 2000: 105)

Problematizar um projeto educacional de inclusão, como a EP, apenas como uma “proposta inovadora” ou uma proposta de “intervenção cultural” não consegue dar conta do fundamento da proposta que é a noção do direito à educação, na perspectiva da reelaboração e da resignificação que o exercício desse direito, enquanto cidadania **em ato**, requer.

A dimensão lingüística entra no debate ao discutirmos como os falantes de uma língua instituem certas práticas de exclusão/inclusão (que são determinantes na vida social de todos os indivíduos-cidadãos), e como a linguagem os ajuda nessa tarefa ou os impede de realizá-la. O exemplo do apólogo de Aventino, citado por Ranciere (1995: 45) permite entender melhor esta questão:

*“...a pressuposição igualitária deve ser discernida até no discurso que pronuncia a fatalidade da desigualdade. Menênio Agripa explica aos plebeus que eles são apenas os membros estúpidos de uma **pólis** cujo coração são os patrícios. Mas, para ensinar-lhes assim seu lugar, deve pressupor que os plebeus entendam seu discurso. Deve pressupor essa igualdade dos seres falantes que contradiz a distribuição policial dos corpos colocados em seu lugar e estabelecidos em sua função.”*

Dessa forma, a linguagem é o espaço de determinação dos posicionamentos sociais mas pode ser vista também como o espaço de sua indeterminação. A partir do momento em que entendemos os processos de significação como construções históricas e sociais, a linguagem entra no jogo não apenas como uma razão comunicativa mas como uma chave para a compreensão dos mecanismos de criação e inovação ideológicas bem como da reprodução dos legados ideológicos do colonialismo, do imperialismo e da globalização.

Por isso, é no domínio da linguagem que os sinais de uma jornada teórica e política começam a emergir como parte de uma tentativa mais ampla de engajar o significado como uma forma de memória social, as instituições sociais como portadoras e legitimadoras importantes do significado e as práticas sociais como espaços em que o significado é reinventado no corpo, no desejo e nas relações entre as diferentes subjetividades (Dagnino, 2000: 64).

A interação é condição para a resignificação das práticas sociais porque o reconhecimento do cultural em sua dimensão política se dá na medida em que expressam, produzem e comunicam (novos e velhos) significados. Citando Mey (2001:126):

"A política como tal pode até não ter muito a ver com a linguagem mas a linguagem em seu exercício tem tudo a ver com a política."

Nessa perspectiva, a escola inclusiva se institui como um espaço público informal e descontínuo por onde circulam reivindicações diversas que constituem o debate político e que fazem dela uma esfera contra-pública (Habermas: 1962; Giroux:1995). Durante uma das reuniões mensais de coordenadores promovidas pela Equipe Regional, este fato me pareceu claro ao ouvir de uma coordenadora que :

"- A Escola Plural escancarou a realidade social na nossa cara e tem gente que dá conta de enfrentar e tem gente que não dá."

A fala desta professora sintetiza o processo de instauração do debate frente às questões que decorrem de uma política de inclusão e que, em última instância, coloca-nos, todos professores, diante da *pólis*.

Tais considerações tornam-se veementes em tempos em que o Estado, outrora considerado o *locus* da política, a única arena decisiva das relações de poder e alvo da luta política³, a instância responsável pela comunidade de cidadãos livres e iguais perante a lei e que, sob a marca do universalismo da razão, construiria uma comunidade uníssona e monológica, parece hoje fechar os olhos ao “acerto de cálculo da democracia” ao retirar-se de suas funções básicas. Longe de negar as funções básicas do Estado, abre-se a arena política à escola (e a todos os espaços da sociedade) para fazer dela alvo das reflexões e dos esforços contra-hegemônicos. Terreno privilegiado da reforma intelectual e moral, a escola é decisiva para a construção da vontade coletiva na busca de ferramentas analíticas e orientações políticas para lidar com “o” elemento que não se encaixava nos velhos modelos elitistas. Lembrando Rancière (1996:126) uma vez mais :

"Não há política porque os homens, pelo privilegio da palavra, põem seus interesses em comum. Existe política porque aqueles que não têm o direito de ser contados como seres falantes conseguem ser contados, e instituem uma comunidade pelo fato de colocarem em comum o dano que nada mais é do que o próprio enfrentamento, a contradição de dois mundos alojados num só: o mundo onde estão e aquele em que não estão, o mundo onde há algo "entre" eles e aqueles que não os conhecem como seres falantes e contáveis e o mundo onde não há nada."

Assumir a escola pública enquanto espaço para enfrentamento dos mundos da *pólis* não implica uma dicotomia mas, precisamente, uma continuidade entre Estado e sociedade. Essa continuidade é elementar quando o debate envolve, como em nosso caso, cidadãos e integrantes da máquina do poder público.

Por diversas vezes em nossos dados, ecos desse "acerto de cálculo" soaram nas discussões em torno da inclusão e posicionamentos como o de PM abaixo, que vê a presença de alunos que não se “encaixam” no ideário escolar como um dano (Ranciere: 1996) aos demais, se fizeram ouvir⁴:

³ De acordo com Dagnino(2000: 65), esta é uma visão estadista da política.

⁴ Convenções para a transcrição do Corpus

S. 1

Reunião na EM1

Reunião agendada pela escola para discussão da equalização da grade curricular. Nesse momento, a discussão gira em torno do fim da retenção de alunos.

PDE - Professor, mas estes alunos que estão chegando no terceiro ciclo, como o senhor está dizendo, com estas defazagens, ele ficava na escola tradicional na 1ª e na 5ª série /.../

PC - Eu acho que a gente não tem que olhar a questão de que ele teria ficado lá, no primeiro ano, a gente tem que olhar com que condições, que habilidades estamos dando pra ele. Eu acho que tem meninos aqui que lêem, que a gente viu.

Agora, tem meninos aqui que a gente dá o papel pra eles e eles não lêem nada /.../

PM - Agora, esta coisa que você tá falando, também vale com um outro sentido. Tá certo, tudo bem que este aluno nunca chegaria, ficaria pelo meio do caminho, porém com esta massificação do ensino, o aluno que talvez tivesse alguma possibilidade de chegar num, numa escola superior, ele também ficaria reduzido.

(Mantemos apenas a organização sintática das frases já que nosso objetivo não é a discussão de aspectos fonológicos ou prosódicos mas a discussão das problemáticas político-ideológicas presentes nas interações):

PDE = Professor integrante da Equipe Pedagógica do Departamento de Educação da RME-BH

P + Inicial de sua disciplina ou cargo

Ex.: PA = Professor de Artes

PC = Professor de Ciências

Cor. = coordenador pedagógico

D = diretor

VD = Vice-Diretor

S. = Segmento

Negrito = ênfase na entonação

| interrupção da fala do outro

(xxx) = incompreensível

/.../ = corte na transcrição

[] fala simultânea

A seqüência de atos expressivos proferida por PC é um exemplo da consciência de que o mero *acesso à educação*, usado pelo integrante do DE como argumento em favor da não-retenção, não basta para uma inclusão efetiva. PC nega a idéia de que a intenção de uma pedagogia de inclusão é simplesmente manter aquele aluno que na escola tradicional *“ficava lá na 1ª e 5ª séries”* e põe em questão o *“como”* eles estão chegando já que *“tem meninos aqui que lêem, que a gente viu. Agora, tem meninos aqui que a gente dá o papel pra eles e eles não lêem nada.”*

De fato, a questão de *“como”* **construir conhecimento** em meio à diversidade e respeito a cultura do *“outro”*, tem sido um dos principais mal-entendidos da EP. As mudanças ocasionadas pelo projeto de inclusão tornaram-se sinônimas de impecílio à transmissão dos conteúdos escolares. Por diversas vezes, durante as reuniões, ouvi dos professores que, quando da implantação do projeto, os integrantes da SMED-BH propagaram a idéia que os conteúdos escolares não seriam mais importantes.

Mal entendidos à parte, acredito que na EP, como em qualquer outro projeto político-pedagógico de inclusão, a escola continua sendo a principal responsável pela transmissão do conhecimento científico historicamente construído pela humanidade e que ela deve tentar caminhos através dos quais o aluno se relacione com ele de forma prazerosa e significativa, não somente para atender tarefas obrigatórias ou finalistas, como o exame vestibular e as demandas de mercado, mas para que possa optar em **ser aquilo que ele quiser ser**, vindo a contribuir para a permanente construção desse conhecimento. Construir junto à comunidade escolar, uma visão de educação baseada no respeito à subjetividade de cada um e, ao mesmo tempo, ciente de que os conhecimentos legitimados na/pela escola são formas de poder na sociedade em que vivemos é, talvez, o maior desafio da EP.

O papel do professor enquanto mediador dos processos de construção do conhecimento é de fundamental importância. Vale citar Busnardo & Braga (2000) que, ao discutirem questões relativas ao letramento no Brasil, lembram que a sala de aula é geralmente a única situação social

em que certos usos hegemônicos de linguagem podem ser contextualizados e explicitados através da **mediação** pedagógica do outro:

“...em se tratando de grupos excluídos, professores devem ir além da mera exposição de textos escritos tornando claras e explícitas as normas lingüísticas e as normas de uso que estão por trás do letramento avançado e de interpretação. A consciência da linguagem padrão e das normas do discurso é necessária, então, para a aquisição de habilidades de letramento de grupos excluídos e indivíduos.”

A fala de PM, no segmento 1, reforça a idéia de que a construção do conhecimento historicamente legitimado pela escola não está presente em uma escola inclusiva: para o professor esta escola é sinônimo de “massificação do ensino” e é vista como algo que tira a possibilidade do “bom aluno” chegar ao ensino superior⁵. A adoção de mecanismos que visam garantir o direito à educação é entendida como um *dano* aos alunos que têm alguma possibilidade de chegar ao ensino superior pois estes ficariam “*reduzidos*”. Crenças como esta remetem ao dano fundador da política que separa duas lógicas heterogêneas da comunidade e exemplificam a seguinte ponderação :

“O povo não tem , antes do dano que seu nome expõe, nenhuma existência como parte real da sociedade. Assim, o dano que ele expõe não poderia ser regulado sob a forma de um acordo entre as partes. Ele não pode ser regulado porque os sujeitos que o dano político põe em jogo não são entidades às quais ocorreria acidentalmente esse ou aquele dano, mas sujeitos, cuja própria existência é o modo de manifestação desse dano.” (Rancière , 1996 :51)

Por outro lado, é interessante notar que PM reconhece que a escola tradicional excluiria estes alunos ao dizer “*Tá certo// tudo bem que este aluno nunca chegaria // ficaria pelo meio do caminho*”. Ao dizer isso, ele admite que não é justo que eles fiquem pelo meio do caminho e reafirma a tese da ação incontinente quando, ainda que saibamos que uma coisa é melhor que uma outra, desejamos mais “esta” outra (Davidson, 1980:27).

Mas, ainda assim, esta fala deixa transparecer, o conflito intraindividual desencadeado pelo contato com o discurso da inclusão, se considerarmos o fato de alunos “ficarem pelo meio do caminho” era, há até bem pouco tempo atrás, algo naturalizado no ideário escolar e desconsiderado

⁵ Notamos aqui que não fica claro que possibilidades de chegar ao ensino superior seriam estas. Inferimos que se trata de um dos mitos do letramento (Kleiman, 1995; Olson, 1997) que perpetua a crença de que habilidades intelectuais são suficientes para garantir a todos um ensino superior e, conseqüentemente, lugar no mercado de trabalho. Colocaria em questão o fato de que a necessidade de exames vestibulares diante do reduzido número de vagas das universidades públicas limita a inclusão de alunos das classes populares que gostariam de continuar seus estudos e que a atual política de globalização não está, de forma alguma, preocupada em garantir empregos para todos no mercado de trabalho.

em nome da "qualidade do ensino". Nesse sentido, o conflito gerado pelo debate em torno do dano que "os excluídos impõem" pode ser visto como um avanço rumo a uma escola inclusiva, porque desestabilizou uma representação social que sustenta os discursos da exclusão.

Na verdade, os professores vêem os integrantes⁶ da equipe regional como representantes da Prefeitura, e portanto, seus oponentes. Em nossa experiência, este fato criava situações de fala em que a *relação* entre os interlocutores passava a ser o cerne da situação de interlocução e por diversas vezes percebemos que o endereçamento a uma terceira pessoa não se separava realmente daquele da comunicação entre uma primeira e uma segunda pessoa :

S. 2

Reunião na EM2

O coletivo de professores de uma escola de 2º grau havia pedido reunião com a chefia do DE para discutir questões relativas à materialidade da escola⁷. Mas, como sempre acontecia, as questões relativas à inclusão despontaram.

PDE -/.../ Eu entendo que // com a EP // nós estamos construindo um direito que era negado a nossos alunos e que é acima de tudo um direito à cidadania.

PEF - A Prefeitura, como sempre, fala de cidadania como uma coisa muito abstrata. Nossos alunos, aqui, têm que trabalhar, têm que enfrentar provas de seleção em supermercados, têm que se virar aí fora..."

PDE é a Prefeitura, é o poder público alvo da luta política que deve ser combatido. Não há cumplicidade entre os professores e os representantes do DE. Não existe a relação de continuidade entre sociedade e Estado, necessária à democracia. Pelo contrário, nesta e em diversas reuniões a que estive presente, o clima era de insatisfação e hostilidade frente aos representantes da SMED-BH e ao projeto. É exatamente por causa dessa continuidade, ou melhor, de sua falta, que os esforços pela construção de relações dignas em sociedades como a nossa não podem negar ou

⁶ Ver "Contextualização" no ítem Metodologia.

⁷ A partir da LDB/ 96, as escolas de 2º grau passaram a ser de responsabilidade do Estado. Este fato tem criado problemas para as escolas de 2º grau da RME-BH. Ainda que tenha se comprometido em manter o número de vagas já existentes, os professores reclamam que o repasse de verbas foi bastante restringido pela PBH.

privilegiar o Estado como único objetivo e minimizar a sociedade civil enquanto terreno necessário da luta política. Esta continuidade nos leva a querer perceber de perto a manifestação e caracterização dos *sujeitos-políticos* em ambiente escolar, entendendo-os como sujeitos híbridos, ou seja, constituídos por vozes antagônicas que falam de diferentes lugares sociais (Oliveira, 2000) e pensar, como Searle (1991) em intencionalidades coletivas.

INTENCIONALIDADE INDIVIDUAL E COLETIVA

Conforme afirmamos anteriormente, assumir a escola pública enquanto espaço para enfrentamento dos mundos da *pólis* não implica em uma dicotomia, mas precisamente em uma continuidade entre o “eu” e o “nós”. Essa continuidade nos leva a querer perceber de perto a caracterização dos *sujeitos-políticos* em ambiente escolar, entendendo-os como sujeitos híbridos, ou seja, constituídos por vozes antagônicas que falam de diferentes lugares sociais (Oliveira, 2000). Nossa concepção de sujeito, junto ao conceito de Intencionalidade Individual e Coletiva, nos ajuda a entender como essa relação é representada na linguagem. Para discuti-los, é necessário atentarmos, primeiramente, ao conceito de Intencionalidade.

De acordo com Searle (1985), *Intencionalidade*⁸ é a propriedade pela qual muitos estados e eventos mentais são dirigidos para ou acerca de objetos e estados de coisas no mundo. Trata-se de uma propriedade da mente (cérebro) pela qual este é capaz de representar outros objetos.

Podemos apontar como estados intencionais nossas *Crenças e Desejos* já que estes sempre se referem a “alguma coisa” no mundo. Temos a *Crença/Desejo* de que determinada coisa *é/seja* desse ou daquele modo.

⁸ Em seu texto, Searle diferencia os conceitos através da grafia: *intencionalidade* (propriedade de certos estados mentais) de *intencionalidade* (intenção do sujeito) .

Por exemplo, para sabermos se o estado mental “B” abaixo, deve ou não ser designado como um estado intencional, teremos que levar em conta as seguintes considerações (Searle, 1985:2):

Quadro 1. Um Estado Intencional

<u>Estado B</u>	<i>Eu creio</i> <u>que a EP escancarou a Realidade social na nossa cara</u>
------------------------	---

1. Se o estado **B** é intencional, deve haver uma resposta para perguntas como:

A que se refere "**B**" ?

- À crença de que a EP escancarou a realidade social na nossa cara.

Em que consiste "**E**" ?

- Consiste da crença de que a EP escancarou a realidade social na nossa cara.

2. Um estado Intencional é diferente de um ATO.

“Atos” são coisas passíveis de serem feitas, são *realizações* intencionais (Searle, 1985:36).

Para diferenciá-los basta fazermos a seguinte pergunta:

O que você está fazendo agora?

Na afirmação acima teríamos:

- Estou crendo que a EP escancarou a realidade social em nossa cara.(??????)

A pergunta não faz sentido porque retrata um estado Intencional.

Intencionalidade refere-se, portanto, a crenças, temores, esperanças e desejos: estados e eventos mentais direcionais de/a algo. Assim como *Atos de Fala* representam “objetos” e “estados de coisas”, os estados intencionais representam minha crença/desejo sobre determinado “estado de coisa”. Voltemos à afirmação da coordenadora:

Quadro 2. Ato de Fala X Estado Intencional

<p><i>Ato de Fala</i>: representa</p> <p>Estado de Coisa</p> <p>↓</p>	<p><i>Intencionalidade</i>: representa minha crença sobre</p> <p>Estado de Coisa</p> <p>↓</p>
<p>“A EP escancarou a realidade social na nossa cara.”</p>	<p>“<u>Eu creio</u> que a EP escancarou a realidade social na nossa cara”</p>

Afirmar que uma crença constitui *uma representação* equivale a dizer que:

- A. Ela tem um conteúdo proposicional e um modo psicológico;
- B. seu conteúdo proposicional determina um conjunto de condições de satisfação sob certos aspectos;
- C. que seu modo psicológico determina a direção de adequação do seu conteúdo proposicional, direção de ajuste, etc. Sua representação é definida por seu conteúdo e seu modo (S = modo psicológico; r = conteúdo representativo).

Assim, podemos dizer que uma *crença* possui um conteúdo proposicional em um determinado modo psicológico, que o modo determina uma direção de ajuste mente-mundo e que seu conteúdo proposicional determina um conjunto de condições de satisfação.

Para realizar as análises a que nos propomos, duas alegações de Searle(1985:28) serão ainda essenciais:

1. Os estados intencionais são, em geral, partes de redes de estados intencionais e suas condições de satisfação só existem em relação à sua posição na Rede.
2. Além da Rede de representações, há também um *background* de capacidades mentais não-representacionais. Em geral, as representações só funcionam, só têm as condições de satisfação que têm, em relação a esse *background* não-representacional.

Podemos dizer, portanto, que os estados Intencionais não são individuados. Eles só existem a partir de nossas experiências sociais anteriores. Além disso, para Searle (1992:228), o comportamento coletivo é irreduzível à conjunção de **intencionalidades individuais**. Existe, antes, um comportamento social de veras coletivo, que não equivale à soma dos comportamentos individuais. As intenções em "*nós*" não podem ser analisadas junto às intenções em "*eu*", mesmo

se esta junção for complementada por crenças mútuas sobre as intenções dos outros membros de um grupo. Trata-se da perspectiva adotada à realização de uma ação (que pode ser) compartilhada.

Uma das chaves para a compreensão da **intencionalidade coletiva** é o fato de que, em geral, as relações de *maneira* e de *meio* definidas em relação ao comprimento de um objetivo coletivo devem desembocar sobre ações individuais. Neste caso, o componente individual das ações coletivas tem o papel de “*um meio*” para se atingir um objetivo. A verdadeira distinção entre o caso singular e o caso coletivo reside no tipo de intenção implicada, e não na maneira em que os elementos são combinados entre eles para as condições de satisfação.

Dizer que o sentimento da comunidade é verdadeiramente constituído pela intencionalidade coletiva é diferente de dizer que o comportamento coletivo aumenta o sentimento da comunidade, mas o sentimento da comunidade pode existir sem nenhuma intencionalidade coletiva. A diferença é que a intencionalidade coletiva pressupõe, em segundo plano⁹, um certo nível de sentimento da comunidade antes mesmo que este possa “entrar em funcionamento”. Trata-se de um sentimento de ser “um grupo”, de “estar junto”. A intencionalidade coletiva pressupõe o sentimento de estar em relação com “outros”, considerados, mais do que simples agentes conscientes, como membros reais ou potenciais de uma atividade de cooperação:

“Quando eu saio de minha casa para ir à rua ajudar a empurrar um carro de um desconhecido, uma parte do segundo plano é que cada um considera o outro como um agente e como um é candidato a fazer parte de uma ação coletiva” (Searle, 1992:229).

Diante disto, discutiremos a representação dos estados intencionais coletivos e individuais na reunião pedagógica em questão no segmento a seguir, e as implicações que a representação destes estados produzem nas ações necessárias à construção de um projeto de educação inclusiva.

Especificamente neste segmento, marcamos em **negrito** as ações que pressupõem **Intencionalidade Coletiva** e sublinhamos as ações que pressupõem **Intencionalidade Individual**:

⁹Em nosso entendimento, ao afirmar que a Intencionalidade coletiva pressupõe “um sentimento de comunidade em segundo plano”, o autor não pretende criar uma hierarquia ou subjugar tal sentimento mas, ao contrário, situá-lo como sentimento que envolve o estabelecimento de um estado intencional coletivo.

*Negrito = Ações que pressupõem **Intencionalidade coletiva.***

Sublinhado = Ações que pressupõem Intencionalidade individual.

S. 3

Reunião na EM3

1. PDE1 - *E eles gostam do que? Página Policial letras de música? Não dá pra eles identificarem as vogais as letras do nome neste material?*
2. PP - *...a gente tem montado um pacote /e eles mesmos escolhem /.../ Inclusive, a gente fez uma reunião com os pais / para questionar como é em casa, pra vê Porque eu acho que não adianta **a gente ficar tentando sozinho.** E ficamos sabendo que eles não tem momento nenhum nada. Acho que tem um agravante: não sei acho que esta geração que **nós estamos trabalhando com ela**, num tem noção do que é ser estudante. Eles acham que ser estudante é vir pra escola ficar aqui até 5:30 e voltar para casa. Eles não têm aquela noção do que é estudar do que é ler ouvir a respeito de alguma coisa/.../*
3. PDE2 - *Ô professora, eu tenho a impressão que eles não tem esta noção porque, na verdade, até pouco tempo, ser estudante era estar aqui ouvindo coisas com pouco envolvimento, mas a partir do momento em que vemos que, aqui, o coletivo de professores está trabalhando temas significativos, eu acho que aí vai incorporando neles que ser estudante é ter mais compromisso/.../*
4. PDE1 - *E nessa turma que vocês estão falando tem algum com deficiência comprovada, síndrome de down, paralisia cerebral.*
5. PC - *Não com síndrome de down, mas **nós tivemos o caso da menina aqui que era grave, todo mundo tinha certeza que ela tinha problema neurológico. Encaminhamos ela pro Fórum¹⁰ / e teve até o caso da professora novata / que não quis entrar na sala que ela estava e foi um bafafá//***
6. PDE1 – *Tá, e vocês sabem se ela está sendo tratada? Porque a gente sabe que é difícil, que a família não leva para o tratamento. E é super difícil estar encaminhando menino para psiquiatra e na verdade quando são encaminhados a família não tem comprometimento de tá levando. E então, o que que **a gente enquanto educador tem que fazer: tem que encaminhar para o conselho tutelar.***
7. PM - *Eu acho que é o caso da Prefeitura começar a colocar nas escolas estes profissionais. A família não vai levar.*
8. PDE1 – ***Gente, a gente que trabalha com educação inclusiva, a gente não vai dar conta de tudo, a gente vai ter que ter as interfaces e as parcerias.***
9. [xxx]

¹⁰A professora refere-se ao Fórum de Saúde Mental realizado, mensalmente, nas diferentes secretarias regionais com o objetivo de discutirem casos novos e em andamento nas escolas.

10. PP - A família? Aí a gente fica mais maluco. A **gente vê** :// ó / eu tô sozinho mesmo//
11. PDE2 - Bom / **a gente tem que tá fazendo a nossa parte // documentando/ Dá conta do processo inteiro // né/ a gente vai acabar se frustrando**//...
12. PP - Como tem o caso / da menina que foi encaminhada /aqui/ da mãe que veio aqui / e falou que não tinha jeito / que ela tinha mais quatro / que não podia deixar de trabalhar // para levar a menina no tratamento / e nem dinheiro para pagar o transporte//
13. PDE1 - Tem caso que ganham o cartão metropolitano // Não sei como poderia tá fazendo//...
14. PDE2 - /.../ Mas que dia que **a gente marca // pra voltar** então pra oficina de poesia?//
15. PP - Com os meninos?//
16. PDE1 - **Não/ a gente acredita em vocês /.../ enquanto equipe da regional // nós temos 29 escolas para trabalhar // se a gente tivesse que trabalhar com os alunos / aí / descaracterizaria o nosso trabalho**//
17. PM - Eu acho interessante isso que PP coloca // Cês deviam vir aqui / pegar uma turma uma vez por mês // para não perder o contato com a prática//
18. PDE2- Mas **o nosso objetivo também é tá conversando // clareando as idéias nestes momentos aqui**// porque eu acho super difícil a gente tá dando sugestão // Porque se você for dar sugestão de como trabalhar / fica parecendo que **a gente vai tá passando receita / e tá garantindo**// E não garante // Porque **o desafio / pra nós / que estamos trabalhando com este meninos dia-a-dia / é que temos que estar descobrindo a forma como eles aprendem // Temos estes meninos que passavam 5, 6 anos na escola sem alfabetizar**// Então como é que foi o trabalho que foi feito com eles?// **Nós trabalhamos assim / não deu / como nós coletivamente vamos trabalhar?** // Eu acho que vai gastar uma saliva danada e // pelo pouco que eu tô sabendo vocês estão por este caminho//

No diálogo, dois integrantes do DE, direção e professores da Escola Municipal I discutem problemas enfrentados nas turmas que chegam ao 3º Ciclo sem saber ler.

Nesta reunião, os professores reivindicavam um professor “alfabetizador” (já que os professores de português de 3º Ciclo não têm necessariamente essa formação) e reclamavam da heterogeneidade das turmas e da dificuldade em encontrar material didático para alfabetização de

adolescentes. Segundo eles, os materiais disponíveis no mercado editorial são ora muito infantis, ora muito adultos, além de descontextualizados da realidade social da escola.

O fato de não terem autonomia para implementarem medidas que julgam necessárias nos permite afirmar que as relações de *maneira* e de *meio* definidas em relação ao comprimento do objetivo de viabilizar o projeto pedagógico de inclusão na Escola Municipal I, coloca em cheque, já de início, a possibilidade de tratar-se de ações coletivas, compartilhadas entre DE/escola. Parece-nos, antes, que as ações são - ou não - *autorizadas* pelo DE. Por outro lado, os dois lados têm o mesmo objetivo comum de construir e dignificar o seu lugar, de viabilizar o projeto de inclusão na cidade. Estas duas dimensões – não compartilhar as ações, mas jogarem no mesmo time, terem o mesmo objetivo comum - são notadas na representação das intencionalidades coletivas e individuais no segmento abaixo, fazendo variar o senso de “eu” e de “nós” dos interlocutores.

Observe-se que *a gente tem montado um pacote /e eles mesmos escolhem* no turno 2 acima, selecionar materiais para o trabalho de alfabetização dos alunos e a realização da reunião com os pais são representados por PP como ações coletivas dos professores (*“a gente tem montado um pacote com estas coisas e com alguns textos das diferentes disciplinas”*; *“a gente fez uma reunião com os pais”*). Estas afirmações nos colocam diante do “segundo plano” invocado por Searle como um pressuposto da intencionalidade coletiva, junto aos sentimentos de comunidade, de ser “um grupo” e de “estar junto” entre os professores. Ainda que cada um trabalhe em sua disciplina, inferimos que estão envolvidos em atividades de cooperação e buscando entozamento através da organização de projetos coletivos.

A intencionalidade coletiva e o senso de comunidade deste grupo de professores pode ser percebido ainda no turno 2, através da crença *“ eu acho que esta geração que nós estamos trabalhando com ela / num tem noção do que é ser estudante”*; no turno 5, nas afirmações *“nós tivemos o caso da menina”*, *“encaminhamos...”*; e no turno 10: *“A gente vê :// ó / eu tô sozinho mesmo.”* Por outro lado, o turno 7 (*Eu acho / que é o caso da / Prefeitura começar a colocar*

nas escolas estes profissionais// A família não vai levar//), conota o desejo de que os problemas relativos à viabilização de tratamentos sejam solucionados através da presença dos profissionais da saúde dentro das escolas.

Notamos, também, a preocupação de envolver os pais no sentimento de comunidade já que não adianta **“a gente tentar sozinho”**: ainda que trabalhando coletivamente na escola, a falta de apoio em casa sugere a falta da ação específica de algum membro potencial (os pais) para a realização do trabalho de alfabetização dos alunos.

Também, no turno 10, a falta dos pais para a viabilização dos tratamentos dos portadores de necessidades especiais é evidente. Há casos em que, mesmo a Prefeitura oferecendo transporte, há negligência, impossibilidade devido ao número de filhos, indisponibilidade de tempo devido ao trabalho e, até mesmo, vergonha e negação da necessidade de tratamento, além de inúmeras outras questões sociais que dificultam o encaminhamento a centros médicos.

Passemos, então, à representação do senso de “eu” e de “nós” na fala dos integrantes do DE. Nos turnos 1 e 3 está claro que os integrantes do DE estão fora do processo pedagógico e das ações implementadas coletivamente pelos professores. No turno 4, PDE2 diverge da crença de P, ao mesmo tempo em que se refere à percepção da imagem dos professores da escola como uma visão conjunta do “nós-integrantes do DE” (*mas/ a partir do momento em que vemos que aqui // o coletivo de professores está trabalhando temas significativos / eu acho que aí / vai incorporando neles que ser estudante é ter mais compromisso/.../*).

Observe-se, ainda no turno 4, que PDE 2 traz a crença de que o trabalho coletivo de temas significativos pode mudar a crença do que é “ser estudante” dos alunos. Com isto, PDE põe em questão a necessidade de resignificação das práticas e culturas educativas como condição de uma educação inclusiva de alunos e professores e se opõe à fala anterior de PP. As imagens do que conta como letramento também talham a construção das identidades/ as práticas de letramento, a produção e interpretação de textos através dos quais os “meanings” sobre os problemas são construídos.

Já nos turnos 6, 8 e 11, *“a gente”* inclui os integrantes do DE no “nós-coletivo de professores da escola”, sugerindo que as ações necessárias à efetivação das medidas de inclusão (*encaminhar para o Conselho Tutelar os casos de negligência familiar, (não) dar conta de tudo, buscar as interfaces e as parcerias, documentar os casos*) são também compartilhados por eles enquanto atividades de cooperação.

Em meio a esta idéia de grupo que prevalece na fala destes professores, um fato destoa fortemente: *o caso da professora novata / que não quis entrar na sala que* [a aluna com problemas mentais] *estava e foi um bafafá*. De acordo com Searle (2001), para considerarmos qualquer situação de decisão racional desta professora, teremos que considerá-la enquanto sujeito que age a partir da escolha de alternativas por ela vividas. Como não temos, no segmento acima, informações que possam nos esclarecer as alternativas vivenciadas por esta professora, não poderemos julgar sua decisão em relação a entrar ou não na sala de aula em que se encontrava a aluna. “Agir” e “deliberar” só fazem sentido a partir da pressuposição das alternativas socialmente disponibilizadas ao sujeito.

Estas variações na forma intencional da representação do “eu” e do “nós” visa escamotear o conflito que aflora como consequência dos diferentes lugares institucionais: os professores vêm os integrantes da equipe regional como representantes da Secretaria de Educação, que, historicamente, traz o ranço das “Delegacias de Ensino”. Nelas, apesar de serem oferecidos apenas cargos burocráticos e administrativos, as vagas geralmente eram preenchidas através de indicação política e cobiçadas como forma dos professores se “verem livres” da sala de aula. Este fato fica claro quando, no turno 14, PDE tenta marcar a data da próxima reunião, em que realizariam uma “Oficina de Poesia” com os professores, PP sugere que eles façam a oficina com os alunos. No turno 17, PM reforça a rivalidade institucional ao sugerir que é *“para não perder o contato com a prática”*.

Este fato gera resistências às propostas de formação em serviço desenvolvido pelos integrantes do DE. No turno 18, a própria crença sobre o *que seja o trabalho de formação de*

professores reflete o conflito entre a visão de PDE 1 e a visão dos professores (***o nosso objetivo também é tá conversando // clareando as idéias nestes momentos aqui//...***). Se, por um lado, a crença de PDE 1 em “achar difícil está dando sugestão” se justifica pelo fato de perceber o trabalho de formação de professores como um processo de reflexão conjunta sobre as práticas educacionais, por outro, para o professores não sugerir significa não compartilhar dos desafios reais sucitados por um projeto de educação inclusiva.

A partir do momento em que a rivalidade institucional aflora, no turno 15, o senso de “nós” de PDE passa a representar o trabalho da equipe da “regional”¹¹ (*Não/ a gente acredita em vocês /.../ enquanto equipe da regional // nós temos 29 escolas para trabalhar // se a gente tivesse que trabalhar com os alunos / aí / descaracterizaria o **nosso** trabalho//*). Ainda que os integrantes do DE, usem da intencionalidade coletiva enquanto ação a ser implementada em conjunto para a efetivação das medidas de inclusão, o papel institucional permite apenas que eles “discutam” ou “prescrevam” determinadas ações a serem realizadas pelos professores, como podemos ver no turno 18.

Assim, “*temos estes meninos que passavam 5, 6 anos na escola sem alfabetizar. Então como é que foi o trabalho que foi feito com eles?// Nós trabalhamos assim / não deu / como nós coletivamente vamos trabalhar? //*” parece pressupor um estado mental intencional coletivo, mas logo a seguir: “*Eu acho que vai gastar uma saliva danada e // pelo pouco que eu tô sabendo vocês estão por este caminho*” sugere um estado intencional individuado. Ao mesmo tempo em que temos um objetivo comum, a falta do sentido de comunidade em segundo plano, impede o estado mental intencionalmente coletivo.

Podemos melhor visualizar as crenças, desejos, estados intencionais individuais e coletivos do segmento 8, nos quadros a seguir:

Quadro 3. Sugestão/Desejo

SUGESTÃO/DESEJO

¹¹ O professor refere-se , aqui, ao Departamento de Educação que, ao ser descentralizado desde o ano de 1994, passou a ser conhecido como “regional”.

- *Eu acho que é o caso da Prefeitura começar a colocar nas escolas estes profissionais*

Quadro 4. Crenças

CRENÇAS

- *Acho que tem um agravante: não sei acho que esta geração que nós estamos trabalhando com ela num tem noção do que é ser estudante. Eles acham que ser estudante é vir pra escola ficar aqui até 5:30 e voltar para casa . Eles não têm aquela noção do que é estudar do que é ler ouvir a respeito de alguma coisa...*

- *Eu tenho a impressão que eles não tem esta noção porque na verdade até pouco tempo ser estudante era estar aqui ouvindo coisas com pouco envolvimento*

- *eu acho que aí vai incorporando neles que ser estudante é ter mais compromisso/.../*

- *Não, a gente acredita em vocês*

- *Eu acho que vai gastar uma saliva danada*

Quadro 5. Intencionalidade Individualizada

INTENCIONALIDADE INDIVIDUALIZADA

- */.../ e teve até o caso da professora novata que não quis entrar na sala que ela estava foi um bafafá.*

- *e vocês sabem se ela está sendo tratada? Porque a gente sabe que é difícil que a família não leva para o tratamento. E é super difícil estar encaminhando menino para psiquiatria e na verdade Quando são encaminhados a família não tem comprometimento de ter levando.*

- *ó eu tô sozinho mesmo*

- *Não/ a gente acredita em vocês*

- *Cês deviam vir aqui pegar uma turma uma vez por mês, para não perder o contato com a prática.*

- *Eu acho que vai gastar uma saliva danada e pelo pouco que eu tô sabendo vocês estão por este caminho.*

INTENCIONALIDADE COLETIVA

- ***Não adianta a gente ficar tentando sozinho***
- ***mas nós tivemos caso da menina aqui que era grave todo mundo tinha certeza que ela tinha problema neurológico. Foi encaminhada no Fórum***
- ***a gente que trabalha com educação inclusiva a gente não vai dar conta de tudo. A gente vai ter que ter as interfaces e as parcerias***
- ***E então, o que que a gente enquanto educador tem que fazer: tem que encaminhar para o conselho tutelar***
- ***A família aí a gente fica mais maluco. A gente vê ...***
- ***como nós coletivamente vamos trabalhar?***
- ***o coletivo de professores está trabalhando temas significativos***

Os conceitos de intencionalidade individual e coletiva nos permitem notar como nosso senso de “eu” e de “nós” variam de acordo com as diferentes crenças e desejos dos sujeitos envolvidos e de acordo com seus papéis sociais. Estas oscilações refletem o escamoteamento do conflito institucional mas, também, permitem vislumbrar a confrontação entre os diferentes mundos da *pólis* (mesmo em se tratando de uma membros de uma mesma instituição e de uma mesma comunidade de fala).

É exatamente nos momentos de confrontação (*Cês deviam vir aqui pegar uma turma uma vez por mês, para não perder o contato com a prática*) que podemos notar as novas subjetividades sendo formadas: o enfrentamento dos desafios suscitados por uma política de inclusão e a busca de soluções são, em si mesmas, práticas de inclusão, o que nos leva a crer que novas identidades de professores e alunos estão se constituindo. A afirmação de 2.PP “*Porque eu acho que não adianta a gente ficar tentando sozinho*” e, logo depois, “*A gente vê :// ó / eu tô sozinho mesmo*” conotam este desejo que não é outro senão o de assumir o projeto Escola Plural

enquanto uma política de inclusão **a ser construída** por todos os habitantes da comunidade escolar, o que, por certo, “vai gastar uma saliva danada”.

Além de saliva, podemos notar o compromisso e a série de ações que mostram o projeto de inclusão como uma política em andamento: a seleção de material alternativo, voltado para a realidade do aluno; a possibilidades de escolha do material de seu interesse; a tentativa de aproximação com os pais para melhor entender o contexto em que vivem; o relato de experiências e a busca de informações para tratamento do aluno são ações inclusivas dos professores.

Por interpelarem nossas discussões de formas variadas, como notamos até aqui, as questões de linguagem se entrelaçam não só ao tema como à própria metodologia que conduz nossa pesquisa, conforme discutiremos a seguir.

QUESTÕES METODOLÓGICAS



Imagem 4. Av. Afonso Pena. B.H., década de 30.

Acredite, aquilo em que acreditas não é verdade,
Não é nunca a coisa, mas a versão da coisa.
The pure good of theory, Wallace Stevens.

O que não é o que não pode ser que não, é o que não pode ser.

Diferentes enfoques marcaram os estudos sobre formação de professores ao longo do último século. Um dos fatores determinantes destas diferenças foi a concepção de linguagem subjacente à abordagem metodológica. Considerando que nesta tese buscamos contribuir para estas pesquisas do ponto de vista dos estudos da linguagem, mais especificamente, da Análise do Discurso, a *concepção de linguagem* que nos orienta será importante não só porque fundamenta a opção teórica da tese, como também pela influência que exerce na abordagem da interpretação dos dados, que são em si mesmos, dados de linguagem. Podemos dizer, então, que concepção de linguagem e metodologia de pesquisa estão intimamente ligadas.

Para melhor entendermos as transformações ocorridas entre esta ligação, é interessante traçarmos, como Freeman (1996), um breve histórico sobre os enfoques das análises de pesquisas relativas à prática, conhecimento e formação de professores. Segundo este autor, até meados do século XX, estas pesquisas se preocuparam apenas com os resultados obtidos na aprendizagem dos alunos. O objetivo era alcançar e descrever o conteúdo da mente do professor, “entrar em sua cabeça” e verificar os efeitos de suas ações *na* aprendizagem. A complexidade social era esquecida e mesmo quando, nos anos 60 e 70, os conceitos e metodologias das pesquisas qualitativas foram adotadas pelos estudos da educação, fazendo com que as salas de aula fossem vistas como espaços sociais e interpessoais onde *significados são produzidos*, o principal focus permaneceu sobre os atos de ensinar e aprender.

No entanto, um fato importante deve ser destacado a partir da adoção do método qualitativo: ao focar o “significado”, o paradigma qualitativo fez surgir a pergunta **“Significado de quem?”**. Conseqüentemente, a visão dos próprios professores sobre suas práticas e a forma como constroem suas realidades começou a ser valorizada como corpus e foco de análise.

A partir dos anos 70, a noção de “*tomada de decisão*” tornou-se central na busca do mundo interior dos professores. A linguagem, por sua vez, passou a ser vista como o meio capaz de criar o mapa externo desse mundo. Os professores poderiam falar, explicar, confirmar, refletir e representar seus pensamentos, julgamentos, decisões e idéias para o pesquisador. A este, cabia a tarefa de documentar as atitudes dos professores, o racional para eles e, em certa medida, o contexto mental no qual as decisões eram produzidas, ainda que a noção de “decisão” era vista como um *constructo a priori*. Com isso, uma certa separação entre *pensamento do professor* e *linguagem* usada para documentar este pensamento começou a ser notada, levando, mais tarde, a uma maior consideração e atenção sobre a relação entre ato interpretativo do pesquisador e dados de linguagem.

Seguiram-se aos estudos sobre tomada de decisão, as pesquisas que partiam da premissa de que toda narrativa é um modo de representação e que valorizavam as experiências profissionais dos professores e suas “biografias” como corpus de análise. Ainda que o processo interativo entre professores e pesquisadores não fosse focado, acreditava-se que, através de um processo colaborativo entre eles, emergiriam considerações co-construídas que deixariam transparecer o mundo dos professores, ou pelo menos, os aspectos que se desejava conhecer sobre este mundo. (Connelly & Clandinin, 1986). A linguagem continuou a ser vista como o meio através do qual podia-se flagrar esses aspectos, o “veículo” que permitia a colaboração entre professores e pesquisadores.

A grande importância atribuída a recursos lingüísticos como “metáforas” e “imagens”, presentes nos dados, foi outra característica marcante dos estudos baseados na narrativa. Mas, sem dúvida, a principal contribuição desses estudos foi o rompimento da distinção convencional levantamento/interpretação de dados, ocasionada pela ênfase no desenvolvimento da análise enquanto um **processo colaborativo entre pesquisador e professor**. Coleta e interpretação de dados tornaram-se parte de um mesmo processo. Com isso, foi possível :

“... retificar algumas dicotomias que estiveram na superfície da primeira geração dos trabalhos (sobre conhecimentos, práticas e formação de professores), dicotomias entre o

mundo cognitivo e a prática em sala de aula, entre o pesquisador e o professor como objeto de pesquisa e, entre pensamento e ação.” (Freeman, 1996 : 741)

Ao romperem com estas dicotomias e colocarem em questão a forma como o pesquisador manipula a linguagem, e não simplesmente como se apossa dela para representar “o outro” em questão, os estudos da narrativa ajudaram a mostrar a necessidade de estudos sobre a ligação entre concepção de linguagem/metodologias de pesquisa.


Assim, a diferença entre a análise dos dados nos estudos sobre “tomada de decisão” e nos estudos baseados em “narrativas” foi significativa : se na primeira abordagem, a coleta e análise de dados eram separadas em atividades seqüenciais, na segunda abordagem, o eixo edificador da análise privilegiou a coerência e a integração entre coleta de dados e análise, reconhecendo que a seleção de determinados dados já é, em si mesma, uma forma de direcionamento das análises.

Apesar desta importante distinção, a interpretação dos dados nos estudos baseados na narrativa continuava a depender fortemente da mesma concepção dos estudos sobre “tomada de decisão”: a linguagem continuou a ser vista como um conjunto de significados compartilhados que expressam o mundo interior dos professores e as decisões eram categorizadas como proposições desse mundo. Estas duas modalidades de pesquisa não consideravam o fato de que a leitura dos dados não é “a coisa” mas a versão do pesquisador sobre “a coisa”. Não consideravam o pesquisador como aquele que vê, organiza e interpreta eventos sociais de um ponto de vista particular. A estas duas modalidades, subjaz a idéia de que os dados de linguagem - notas de campo, entrevistas, jornais ou narrativas co-construídas e co-analisadas, etc - podem representar o mundo dos professores e seus conhecimentos ainda que, como dissemos acima, a integração entre coleta-interpretação dos dados sugerida pelos estudos da narrativa tenha sido um avanço na medida em que incitaram a busca de uma concepção de linguagem mais condizente com a complexidade da realidade social que nos cerca.

A questão da linguagem passou, então, a ser amplamente discutida pelas pesquisas etnográficas subsequentes. Assume-se, primeiramente, que ao delimitar-se a intenção de narrar,

corre-se o risco de reduzir a complexidade que toda experiência social encerra, já que a narrativa é uma *reconstrução* da realidade social. Reconhecer tal risco, talvez seja uma forma de notificar nossa inabilidade de compreender totalmente a experiência e as representações do “outro” mesmo quando percebemos a absoluta necessidade de nos esforçarmos em conseguir entendê-las (Oliveira: 2000)

Além disso, a validade dos dados, que em uma abordagem representacional individualista é tida como uma questão de acreditar ou não nos significados (que pertencem aos dados ou apenas ao indivíduo cujas palavras são tomadas para representar seus pensamentos), passa a ser vista a partir da perspectiva **social** atribuída ao conceito de representação. Nesta perspectiva, uma representação não pode ser percebida apenas com o intuito de revelar o que está na mente do falante e assim “representar” o seu pensamento de forma individualizada. Esta visão trata os dados lingüísticos como “informações”, o que é incompatível com uma abordagem baseada em uma concepção contrastiva e dialógica da linguagem e no conceito de voz que tentaremos definir a seguir.



CONTRASTE, DIALOGISMO E VOZ: AS CONTRIBUIÇÕES DE SAUSSURE E BAKHTIN PARA OS ESTUDOS INTERACIONISTAS

A partir do momento em que algumas pesquisas sobre formação, práticas e conhecimento de professores reposicionaram os indivíduos na linguagem, percebendo-os como falantes-participantes de um sistema social mais amplo, os dados de linguagem real passam a ser vistos em função da participação social dos sujeitos em sua inter-relação indivíduo/mundo. Para ganhar

validade, os dados de linguagem devem ser estudados pelo que são – linguagem – e como representam o mundo, mais do que simplesmente pelo que dizem sobre o mundo.

Este reposicionamento só foi possível a partir da adoção de uma concepção de linguagem que percebe as palavras em conexão com dado sistema social e não como expressões dos indivíduos.

Tais considerações foram fortemente influenciadas pelas contribuições do Estruturalismo francês que fez da Lingüística a ciência-piloto de seu tempo:

“...os estruturalistas tentaram definir seus métodos tendo como referência a lingüística, tendo também transferido todo um conjunto de conceitos lingüísticos para quase todos os domínios das ciências humanas e “sociais”. Os estruturalistas identificaram cultura e linguagem de tal modo que toda a análise, de qualquer fato cultural devia tomar uma forma de análise lingüística. A linguagem (ou jogo, ou a ordem do signo, ou do discurso) não é entendida como uma origem, ou como algo que encobre uma verdade existente independentemente dela própria, mas sim exterior a qualquer falante, o que define precisamente a posição do sujeito, de todo sujeito possível.”(Henry:1997)

Em relação à concepção geral de língua, ocorreu a passagem do interesse pela *função* ao interesse pelo *funcionamento* das línguas, diretamente influenciado pelo fundamento saussureano sobre o qual repousa a lingüística moderna : a língua é um sistema. A linguagem significa através de dois contrastes primários: o que é dito em contraste com o que não é dito (ou eixo paradigmático) e, o que é dito em contraste com o que precede e o que segue determinado enunciado (ou eixo sintagmático).

O limite entre esses dois contrastes, a que Saussure (1978) deu o nome de valor lingüístico, passa a ser um dos focos da análise. Os significados são construídos através do consentimento social, porque são, de fato, valorados por grupos de pessoas. A linguagem depende da comunidade de fala para criar e sustentar seus significados. O acesso a esses significados, os contrastes lingüísticos a que a comunidade de fala dá valor, é alcançado socialmente nas situações de uso entre falantes:

“..., a arbitrariedade do signo nos faz compreender melhor porque o fato social pode, por si só, criar um sistema lingüístico. A coletividade é necessária para estabelecer os

valores cuja única razão de ser está no uso e no consenso geral : o indivíduo por si só é incapaz de fixar um que seja.” (Saussure,1978: 132)

Se por um lado, a visão sistemática e coletiva da concepção saussureana ajudou a perceber o caráter social da linguagem, por outro lado sofreu críticas ao negar completamente o caráter pessoal e a singularidade das palavras no momento único de cada enunciação. Admitimos que o indivíduo sozinho é incapaz de “fixar” valores mas é o indivíduo quem cria e valoriza as palavras. Para responder a esta questão, muitas pesquisas educacionais se voltaram para o conceito de **voz** (Bakhtin, 1981; Wertsch, 1991). Esse conceito, além de uma instância epistemológica, passou a constituir a instância sócio-política dos estudos etnográficos em uma tentativa de “dar voz” aos professores

Nesta visão, “vozes” existem em comunidades sociais e as pessoas se apropriam delas nas interações, ao mesmo tempo em que, também, exercem influências e deixam suas marcas em cada contato interativo. As “vozes” presentes no interior de dada comunidade estão constantemente em transformação a cada nova situação de fala.

O significado só existe quando duas vozes entram em contato, quando a voz do ouvinte responde à voz do falante. A personalidade que fala envolve alguém que toma uma certa perspectiva ou pertence a categorias culturais e sociais particulares. Uma enunciação (falada, ou escrita) se expressa sempre de um ponto de vista (uma voz). Compreender a enunciação de outrem envolve um processo em que enunciações são buscadas e confrontadas entre si. A este processo Bakhtin (1992) deu o nome de “adressividade”, ou seja, o processo que marca a atitude de quem ouve em relação ao sujeito que fala.

O conceito de voz também influencia a edificação das análises do pesquisador na medida em que, para entender as “vozes”, ele deve tentar perceber “quem” são e “de que lugar social” falam os sujeitos de pesquisa dentro de uma comunidade, assumindo que este entendimento é uma resposta *sua* aos dados de pesquisa. Diferente da tentativa de “entrar na cabeça dos professores” ou da crença de que o mundo deles “está lá” para ser revelado, nesta visão, as vozes despontam na

ocasião social vivida, na confrontação da enunciação do pesquisador e do professor, ou grupo de professores, edificando o *constructo* analítico e fazendo ouvir as vozes criadas e sustentadas na e pela linguagem de ambos.

O uso da linguagem é mais do que a escolha de palavras para expressar o significado de alguém. O uso envolve um reconhecimento mútuo entre os falantes. Por isso, grande parte destas pesquisas optam pelo acompanhamento do professor (ou grupo de professores), por um determinado tempo, como forma de compreender a comunidade de fala e alcançar “proficiência lingüística” nesta comunidade, valorizando o que é dito nos diferentes espaços interativos das instituições escolares (reuniões pedagógicas, sala de aula, sala dos professores durante o recreio, cantina, biblioteca, etc.).

Em nossa pesquisa, podemos afirmar que o conceito de voz interfere diretamente na forma como é percebida a criação e reprodução de sentidos nas relações professores/ integrantes do DE e na relação professor-integrantes do DE/pesquisador. O processo de criação e sustentação de significados, ou de produção de sentidos é um campo de luta permanente que está diretamente ligado aos lugares sociais – e institucionais – que ocupam professores, integrantes do Departamento de Educação durante as reuniões e, na edificação da análise, à autoridade do pesquisador. Esse processo não pode ser visto como um processo consensual. Antes, é honesto assumir que algumas vozes se tornam mais audíveis do que outras, dentro do ato de interpretação do pesquisador.

A linguagem do pesquisador é uma manifestação concreta de uma cultura historicamente situada e sempre em movimento. Por isso, acreditamos que a linguagem é também um argumento histórico. Ela funciona como mediadora e como um fator constitutivo do que tomamos por realidade na análise.

As pesquisas sobre formação de professores podem se beneficiar dos estudos interacionistas na natureza, forma, e dimensões sociais da linguagem *em* sua relação com a subjetividade de professores e pesquisadores. Esta relação oferece uma forma alternativa para a

análise pois preserva os aspectos cognitivos e particulares da experiência vivida por cada sujeito de pesquisa e, também, os aspectos sócio-políticos expressos em suas falas. O campo de ação dos sujeitos é reconhecido tanto na situação interativa presente nos dados como na interação estabelecida entre pesquisador e dados de linguagem. É importante lembrar ainda que a opção por situações interativas traz a estas pesquisas a **linguagem real** como dado lingüístico.

Assim, uma abordagem que percebe as representações como subjetivas e uma abordagem que parte do princípio social da linguagem são, de certa forma, complementares já que o sujeito também deixa suas marcas em cada enunciado. Trata-se de um processo *dialogico*.

O conceito de dialogismo é básico ao entendimento da concepção de linguagem que orienta nossas análises porque nele a linguagem é vista como internamente diversificada em todo e qualquer momento de sua existência histórica : a totalidade do mundo de objetos e idéias na linguagem representados é expressa através *da diversidade social dos tipos de fala e pela diferenciação assumida nas vozes individuais*. Essa diversidade permite a presença de várias vozes sociais em uma mesma enunciação e uma grande variedade de ligações e inter-relações estilísticas que dialogam entre si. Há múltiplas formas de representar a realidade devido ao caráter heterogêneo constitutivo da linguagem.

Toda enunciação se realiza em um campo em que forças centrípetas e centrífugas se interceptam, ou melhor, toda enunciação é parte da “linguagem unitária” (que faz com que ela aconteça e que a estrutura em seu momento, sua força centrípeta) e, ao mesmo tempo, participa ativamente da plurivocidade social e histórica que a rodeia (suas forças centrífugas)(Bakhtin, 1988:83; Oliveira: 2000).

Do ponto de vista das tendências conservadoras da linguagem, a palavra é reconhecida como auto-suficiente e completa, e não como um simples potencial de fala. A visão monológica da linguagem diminui a importância das forças centrífugas e da variabilidade quase infinita do sentido de uma palavra em contextos diferentes. A palavra monológica exclui, assim, a adressividade, ou atitude responsiva do sujeito.

Em uma visão dialógica, a palavra se dispersa ao entrar em contato com o ambiente. A produção e compreensão de um enunciado ocorre no contexto dos enunciados que o precederam e no contexto dos enunciados que o seguem. O enunciado dialoga com seu meio, reflete e refrata seu redor. Este é o princípio do dialogismo: a relação necessária de qualquer enunciação com outras enunciações. A palavra encontra em seu caminho, na direção do objeto em questão, um ambiente dialógico cheio de tensões e inter-relações. Ela vem à tona com algumas, filia-se a outras, nega tantas outras. Não é presa a um significado fixo, mas definido em seu contexto. Tudo isso dá forma ao discurso, deixa marcas em seus aspectos semânticos.

Uma enunciação, em um dado momento histórico particular, não pode apagar as marcas sócio-ideológicas de seu ambiente, não pode deixar de se tornar participante ativa do diálogo social. Ela desponta enquanto uma continuidade ou rejeição a este diálogo, que se dá nas interações cotidianas.

Podemos dizer que tomamos o conceito de dialogismo como um fundamento teórico-metodológico de nossa pesquisa e também como um fundamento ético que nos guia na análise das vozes de sujeitos sócio-historicamente constituídos.

Não há, portanto, dados de linguagem descontextualizados. Um aspecto inerente à metodologia de pesquisa influenciada por essa concepção é a tentativa de compreender como as pessoas se empenham em co-construir e negociar significados específicos em eventos particulares (Gumperz: 1986; Gee & Green, 1998: 122; Collins: 2003).

Em nossa pesquisa, essa influência se destaca em nosso interesse de perceber como os sentidos em torno das ações inclusivas são co-construídos entre professores e os integrantes do departamento de educação da RME-BH, acreditando que, ao interagirem, os membros de uma comunidade tendem a modificar, expandir e revisar conceitos que constituem um conjunto de princípios para ação.

Nossa tarefa como analistas do discurso é colocar o estudo do diálogo no centro do trabalho de pesquisa de formação de professores. É tentar perceber como as práticas culturais se constituem

(ou não) na interação, como os grupos se “afiliam” em um determinado espaço de tempo, como criam normas e expectativas de estarem juntos, de falar sobre, questionar e interpretar acontecimentos de comum interesse. Como diriam Green & Bloome (1997), é perceber um grupo de professores *como* uma cultura : um grupo que co-constroi um conjunto de práticas culturais. Esta visão se opõe à análise que busca entender a “cultura de um grupo de professores” como se esta fosse um produto determinado pelo momento histórico e esquece o campo de ação dos sujeitos presente na vivacidade primeira que constitui as falas de todo processo interativo.

INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE



Imagem 5. Automóvel Clube, B.H.

Para proceder à análise do discurso das interações gravadas em áudio entre professores de ensino fundamental / formadores em serviço durante reuniões pedagógicas em escolas da rede municipal de ensino de Belo Horizonte, selecionamos momentos em que as falas dos sujeitos envolvidos apontam para diferentes discursos ao redor de questões que, de forma direta ou indireta, estão ligadas à inclusão social na escola.

Mais especificamente, a estratégia de análise empregada busca relacionar nosso posicionamento teórico às enunciações, a partir da delimitação de segmentos que envolvem discussões sobre **inclusão social, utopia** e o entrelaçamento de **diferentes discursos educacionais vinculados a relações espaço-temporais** nos processos interativos. Para isso, selecionei e transcrevi, a partir da escuta de vinte fitas cassete de 60 minutos, os segmentos que formam o corpus da análise.

Partindo-se do pressuposto de que a interação verbal constitui a realidade fundamental da língua (Bakhtin,1992: 123), optamos por dados reais de fala em uma tentativa de maior aproximação das marcas socio-ideológicas e do imaginário discursivo, que leva às práticas sociais escolares, e também, como uma tentativa de revelar as relações histórico-sociais em que estas práticas são constituídas.

Se, focar a interação é abrir espaço também ao ouvinte, atentando-se à atitude responsiva que este adota diante de cada situação concreta de fala, a idéia de interação coincide, em parte, com a própria concepção de discurso, ou seja, uma prática social inscrita nas relações histórico-sociais em que ocorre a confirmação e a reelaboração do saber e o questionamento dos valores veiculados a partir do contexto vivido pelos interagentes.

Concordamos com Bakhtin ao afirmar que o discurso é um “fenômeno social – social em todas as esferas da sua existência em todos os seus momentos – desde a imagem sonora até os estratos semânticos mais abstratos (1998:71)”. No entanto, não podemos deixar de lembrar que esta visão de discurso não pode obscurecer a igualmente importante visão que seres humanos podem escolher em que discurso se inserirem em determinado momento (apesar de haver, é claro, um preço para isso, como para qualquer outra escolha.) (Gee : 1990).

Estas escolhas são, geralmente, escolhas morais: os vários discursos que constituem a visão de inclusão de nossos sujeitos estão sempre mudando e não são suficientemente consistentes uns para com os outros. Há sempre conflito e tensão entre os valores, crenças, atitudes, estilos interacionais, usos da linguagem e formas de ser no mundo que dois ou mais discursos representam.

Nossa pesquisa se integra, portanto, à *etnografia interacional crítica* em que o compromisso de uma ação política por mudanças sociais move a própria consecução da pesquisa, visando inscrevê-la no curso das lutas políticas históricas .

Não queremos com isso, pregar o “universal”, o “justo-e-verdadeiro-para-todos”, mas questionar pontos precisos do **contexto** específico e, junto aos professores, ganhar uma consciência mais imediata das lutas ideológicas cotidianas : problematizar a inclusão social na escola pode ser uma forma de refletir criticamente sobre nossa realidade e uma forma de ler a história diferentemente (e, com isso, ler o mundo diferentemente, como diria Paulo Freire), abrindo espaços para a inclusão. Este posicionamento metodológico se opõe, antes de mais nada, às perspectivas teóricas que estudam práticas de linguagem sob a máscara da neutralidade político-

ideológica. Pelo contrário, em nosso entendimento, a linguagem pode ser usada, ainda que parcialmente devido à sua complexidade, para questionar representações ligadas à construção de identidades sociais, através de uma habilidade de *pensar e agir criticamente sobre o mundo*. A linguagem, a cultura, a história e o poder podem ser vistos em um campo de luta que interagem entre si. Tentar uma vivência crítica é assumir a busca de quais devem ser as condições que capacitam a ação humana nos processos de produção de sentido que constituem nossa realidade.

É necessário frisar que, ainda que a dimensão cultural esteja, como o próprio nome indica, na base de todo estudo etnográfico, o tema de nossa pesquisa faz com que a dimensão política se entrelace a aquela dimensão de forma marcante, sustentando a base metodológica da pesquisa, já que a seleção dos segmentos a serem analisados partem do critério de que envolvam o tema “inclusão social na escola” que é, em si mesmo, um tema fundamentalmente político. Como dito anteriormente, acreditamos que as questões culturais se tornam constitutivas da dimensão política a partir do momento em que a entendemos como *atribuição de significados* embutida nas práticas sociais que, por sua vez, ocorrem em contextos institucionais (como a escola), caracterizados por conflitos, consensos e relações de poder que ecoam nas vozes e representações sociais nas falas de nossos sujeitos.

Se na construção de uma etnografia o maior desafio do etnógrafo é a busca constante de uma *prática reflexiva* para negociar o relacionamento entre o trabalho interpretativo e as diferentes vozes e pontos de vista, de forma que o processo narrativo da etnografia seja, ele mesmo, uma prática cultural (Chouliaraki, 1994:13), neste trabalho a *auto-reflexão* foi também um desafio ainda maior ao analisar, uma vez mais, minha própria prática. No entanto, este fato nos ajudou na contextualização das discussões nos processos interativos, poupando-nos o tempo relativo à aquisição da “proficiência linguística”, necessária ao entendimento de significados específicos da comunidade de fala em questão.

Enquanto formadora e pesquisadora de meu próprio trabalho, optei por referir-me como “Professor do DE 1” (PDE1). Percebo este duplo papel me envolvendo em dois processos diferentes, ainda que o objetivo último seja fazer com que as reflexões da pesquisadora venham auxiliar nos desafios postos pela inclusão em nossa prática da sala de aula e, é claro, a de possíveis leitores deste trabalho.

1. CONTEXTUALIZAÇÃO E HIPÓTESES

Em Belo Horizonte, ao longo das décadas de 70 e 80, “transformações” foram notadas, em algumas escolas da Rede Municipal de Ensino, através de *práticas pedagógicas transgressoras* do “*nosso*” sistema educacional elitista. A partir de 1994, durante o mandato do Movimento Frente Popular, que congregou forças de esquerda em sua gestão, estas “*práticas transgressoras*” foram legitimadas com a implantação do projeto político-pedagógico **Escola Plural** (EP).

Pautada na idéia de **inclusão social** e buscando mudanças principalmente no repensar dos tempos e espaços escolares, através da idéia de *ciclos de idade de formação*, a EP viveu momentos de contradições, equívocos, polêmicas e o acirramento de resistências e conflitos intra e inter individuais, não só por parte dos professores como de toda a comunidade escolar.

Na verdade, a implantação da EP faz parte de minha história profissional. Nomeada professora nível PII (extensão de série e 2º grau) na RME - BH em 1995, vivi a implementação das mudanças propostas pela EP junto a um coletivo de professores que abraçaram e colocaram em prática suas diretrizes básicas.

Em Oliveira (2000), tive a oportunidade de discorrer sobre a experiência pedagógica vivenciada na Escola Municipal Cora Coralina (EMCC) e na Escola Municipal Carmelita Carvalho Garcia (EMCCG), quando analisei os processos interativos em sala de aula de um projeto de teatro de peças shakespearianas a partir das reflexões da Pedagogia Crítica sobre as instâncias de resistência cultural das classes marginalizadas e da releitura dos conceitos bakhtinianos de polifonia e carnaval bem como de suas concepções de sujeito híbrido e de ética. Nesta dissertação, problematizei uma prática pedagógica que buscou se distanciar da concepção conservadora da linguagem em aulas de leitura.

O desenvolvimento do projeto de teatro nestas escolas aconteceu junto à adoção de várias modificações propostas pela EP. A aceitação dos professores de 3º Ciclo e direção das propostas da Escola Plural foi fundamental à viabilização dos projetos. No período de eleição para a nova direção, uma série de divergências afloraram entre nós e os professores dos demais ciclos na

escola. Registro estes fatos no intuito de historicizar o início de minha experiência com o conflito e os embates ideológicos sobre concepção de ensino fundamental, surgidas com o decorrer do projeto.

De volta após dois anos de afastamento para realização de curso de mestrado, fui convidada a fazer parte da equipe pedagógica de um dos oito departamentos de educação descentralizados que compõem a Secretaria Municipal de Educação (SMED). Este departamento é composto por um setor administrativo e um setor pedagógico que atendem 29 escolas da rede.

No setor administrativo, são encaminhadas questões relativas à vida funcional das escolas e seus profissionais, como por exemplo, lotação, transferências, quadros de classe, cadastros, matrícula, encaminhamentos de liberdade assistida e de portadores de necessidades educativas especiais.

Na equipe pedagógica, trabalhamos em basicamente três frentes compostas, cada uma, por duas pessoas : a frente do 1º e 2º Ciclos, a frente do 3º Ciclo e a frente do Ensino Médio e da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Diante de imprevistos cotidianos, as frentes se misturam em seus atendimentos, já que temos o “combinado” de não irmos sozinhos às escolas. Vejo este combinado como forma de nos resguardarmos de qualquer imprevisto (divergências?... resistências?..) em nossas “visitas”.

Existem, ainda, as frentes de trabalho da Educação Infantil e da Bolsa Escola (implementadas em 1998). A constituição das equipes pedagógicas teve início a partir da implantação da EP. Seus componentes são professores concursados selecionados a partir de entrevista com a direção do departamento. Apesar de ter sido selecionada para trabalhar junto aos professores do 3º ciclo nos turnos da manhã e da tarde, os segmentos que constituem nosso corpus foram gravados também durante reuniões com professores de primeiro e segundo ciclos, conforme especificadas no início de cada transcrição. Apenas uma reunião foi gravada em escola de Ensino Médio.

Talvez, as equipes pedagógicas tenham sido criadas porque já aprendemos que mudanças não se realizam simplesmente por decretos, que não se muda a escola mediante novas leis, mas por um processo de evolução das representações e das práticas naturalizadas e que este processo requer uma efetiva formação em serviço dos professores. Talvez, já tenhamos aprendido, também, sobre a dificuldade de se criar um clima favorável e receptivo à mudança, apesar de algumas escolas da rede já apresentarem, como dissemos acima, projetos em consonância com as diretrizes propostas pela EP desde a década de 70.

Os encontros entre escolas e equipes pedagógicas regionais podem ser requisitados pelas escolas ou pelo departamento e acontecem nas reuniões coletivas semanais. Estes encontros têm sido uma das arenas de discussões acerca das diretrizes básicas da EP. Por mais diversas que sejam as razões que demandam estes encontros (como por exemplo, problemas de disciplina considerados *graves*, utilização e divisão do tempo de projeto na escola¹², problemas de enturmação de alunos novatos, confecção da ficha de avaliação de alunos, etc), as questões polêmicas da EP sempre afloram.

A idéia de que a escola sempre funcionou sob a ilusão de um tempo próprio suspenso do "mundo lá fora", nos suscita a hipótese de que trazer os excluídos para dentro do espaço escolar desestabilizou a lógica de um mundo à parte, ao por em cheque uma série de "naturalizações" (dentre elas a própria concepção de "séries"), provocando um momento de reavaliação de conceitos educacionais.

A relação espaço-temporal diferenciada - a visão do espaço escolar como um espaço à parte da sociedade e a percepção do tempo escolar do aluno como um tempo suspenso dos acontecimentos ligados ao mundo das lutas e desigualdades de nossa sociedade - cria um modo de relação específica entre *o professor e a pólis*. O tempo da inclusão social enquanto tempo localizado no *por-vir*, que garante na escola a prática ditada pela sociedade capitalista excludente,

¹² Este tempo é chamado de "1.5" nas escolas devido à proporção de 1.5 professores por turma, o que garante ao professor 4 horas/aula por semana para planejamento, além das 2 horas/aula de reunião coletiva semanal. Resultado de lutas sindicais dos professores da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte, o trabalho em trio proporcionado pelo tempo de projeto parece-me um dos principais ganhos pedagógicos após a EP.

justifica e fundamenta uma série de crenças ao mesmo tempo em que isenta a escola e leva o professor a defender práticas excludentes dentro dela. Mas, como romper com a idéia de um mundo lá fora, que justifica práticas excludentes na escola, sem adotar um discurso de utopia como estratégia de incentivo à mudança?

2. DELINEAÇÃO DA PESQUISA

1. SUJEITOS DE PESQUISA

Apesar de não julgarmos necessário identificar cada um dos professores envolvidos nos segmentos selecionados já que cada reunião tinha em média 20 a 25 sujeitos entre diretores, vice-diretores, professores e coordenadores pedagógicos e coordenadores de turno, é interessante notar alguns dados sobre a formação do profissional da educação da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte.

De acordo com informações fornecidas pela Gerência de Planejamento Escolar da SMED em novembro de 2002, a RME-BH possui 9730 professores concursados na rede, sendo que 1028 possuem apenas o 2º grau (magistério) e 8702 curso superior. Destes, 2474 são especialistas, 154 mestres e 4 são doutores.

Quando em maio de 2000, foi aprovado o decreto que regulamentou o incentivo de formação docente de acordo com a titulação (5% para especialistas, 10% para mestres e 20% para doutores – cumulativos), a SMED recebeu 897 processos, 179 encaminhados pela regional em que trabalhava.

2. FORMULAÇÃO DA SITUAÇÃO PROBLEMA

Percebendo-se a escola como um espaço de transmissão de saberes, são inegáveis a presença e a valorização de conteúdos programáticos que privilegiam a cultura dominante em nome da qualidade de ensino e do futuro profissional dos alunos.

Percebendo-se os professores enquanto sujeito sócio-historicamente constituídos e a escola como um cenário social, espaço de desenvolvimento de atividades cognitivas bem como de constituição de sentidos e produção de saberes, é inegável a presença de contradições e conflitos inter e intraindividuais dos atores que nela encontramos.

A partir da experiência vivenciada em reuniões pedagógicas em escolas de periferia da rede municipal de ensino de Belo Horizonte, acreditamos que a busca de fatores que influenciam na interação entre professores e formadores da SMED é de fundamental importância para a compreensão da constituição de sentidos e de questões relativas ao processo de desenvolvimento de um projeto político pedagógico de inclusão.

3. OBJETIVOS

GERAL

Visamos contribuir para as discussões referentes aos estudos de interação, ao funcionamento da linguagem e à formação do profissional da educação, a partir da investigação da recepção/circulação do discurso da inclusão social na escola, nas interações formadores/professores em serviço.

ESPECÍFICOS

Visamos avaliar e analisar a natureza das interações enquanto portadoras de conflito ou de consenso durante os processos interativos entre professores/integrantes da equipe pedagógica da RME – BH, bem como apontar o entrecruzamento de diferentes discursos educacionais em suas falas. Visamos ainda discutir os sentidos e as modalidades desencadeadas pela implementação da EP a fim de perceber os (des)entendimentos a respeito do projeto político pedagógico de *inclusão social* nas escolas.

Pretendemos, também, discutir os embates ideológicos acarretados por uma política educacional de inclusão e investigar as relações espaço-temporais da linguagem nas interações.

Além disso, pretendemos apontar como os sujeitos percebem o papel social da escola através das possíveis relações que estabelecem entre educação, letramento e o discurso da utopia que move o projeto EP.

4. PERGUNTAS NORTEADORAS DA ANÁLISE

Trabalhando-se com a hipótese de que uma política de inclusão desestabiliza a relação espaço-temporal naturalizada na escola, pergunta-se: Como podemos abordar as interações durante o trabalho de formação em serviço do professor? Os conflitos e as situações consensuais se devem à natureza do discurso (ideologia) do formador ou aos lugares diferentes de onde se fala – discursos diferentes de professores e formadores? Como estas discussões podem nos ajudar a perceber melhor as formas pelas quais a linguagem estrutura a referência espacial e a temporal na escola? Os conceitos bakhtinianos de dialogismo e cronotopo podem fornecer subsídios para apoiar uma formação crítica do professor para a pedagogia de inclusão e para a auto-reflexão do formador? Que relações podem ser estabelecidas entre discurso e ação?

DESENHO DA PESQUISA

Esta tese tem a seguinte organização:

- Esta introdução, em que apresento a minha experiência na RME-BH e aponto o debate político desencadeado pela EP. Aponto ainda relações entre linguagem, política e educação, as questões metodológicas que nortearam a pesquisa, e sua delimitação;
- O segundo capítulo em que discuto conflito, consenso e a dimensão dialógica nos processos interativos entre professores e integrantes do Departamento de Educação da RME-BH;
- O terceiro capítulo em que discuto as relações espaço-temporais da linguagem, as relações entre subjetividade tempo e espaço, e em que categorizo os discursos educacionais dos professores a partir dos cronotopos Escola Tradicional, Escola Nova, Escola Tecnista, Escola Reprodutivista e Escola Crítica Inclusiva.
- O quarto capítulo em que discuto conceitos de Utopia e suas relações com os processos de escolarização do conhecimento e com práticas de letramento escolares e, ainda, sua importância para um projeto de educação inclusiva.

- Seguem-se, então, as referências bibliográficas.

CAPÍTULO II

ENTRE NÓS: CONFLITO, CONSENSO E O DESATAR DO PENSAMENTO QUESTIONADOR DE UMA PEDAGOGIA CRÍTICA DE INCLUSÃO

ENTRE NÓS: CONFLITO, CONSENSO E O DESATAR DO PENSAMENTO QUESTIONADOR DE UMA PEDAGOGIA CRÍTICA DE INCLUSÃO

Desentendimento, mal-entendidos, resistência, contradições e conflito. Ao integrar a “Equipe Pedagógica” do DE-PBH essas eram as palavras que melhor denotavam o processo instaurado a partir da implantação da Escola Plural. A sensação de que vivíamos um intenso momento de *crise* era recorrente nas reuniões e sempre associada a algo negativo - um fator indesejado que impedia a realização do projeto.

Muitas razões podem ser apontadas como causadoras desse processo. Interessa-nos, no entanto, apontá-las não para discuti-las em si mesmas, mas para problematizar e entender as implicações que esta visão do conflito, enquanto um dos fatores constitutivos do funcionamento discursivo de nosso corpus, traz à dimensão político-cultural das interações entre professores e integrantes do DE-PBH que vivenciam uma reforma educacional radical.

Enfocaremos esse processo, portanto, para analisarmos como os dados de linguagem expressam o contato entre diferentes concepções e visões de mundo diante da implementação de medidas de inclusão social na escola. Essa passa a ser vista enquanto uma comunidade de fala : um espaço discursivo com práticas, rituais, estruturas de poder e regras de funcionamento próprias onde circulam diferentes discursos educacionais e sociais.

Inicialmente, apontamos, quatro questões que nos parecem diretamente associadas aos conflitos durante as interações:

- A primeira questão está ligada à implantação do projeto. Conforme discutido por Dalben (2000), ainda que algumas escolas já viviam mudanças que vinham ao encontro daquelas implementadas em 1995, a EP é uma reforma “de-cima-para-baixo”. Esse fato é, até hoje, citado como um dos principais fatores geradores “da” resistência ao projeto.

- A segunda questão refere-se aos diferentes lugares institucionais ocupados pelos interlocutores, a saber, professores em sala de aula e integrantes do DE. Esses diferentes lugares geram a assimetria que, supostamente, beneficiaria os integrantes das equipes pedagógicas com o poder outorgado pelo DE. No entanto, historicamente, os DEs trazem consigo o ranço das "Delegacias de Ensino" - que ainda delegam atos escolares por este país. Nas “Delegacias de Ensino”, apesar de serem oferecidos apenas cargos burocráticos e administrativos, as vagas geralmente eram preenchidas através de indicação política e cobiçadas como forma dos professores se “verem livres” da sala de aula. Esta relação de “conflito” institucional pode ser percebida ora através de “ataques” irônicos, ora em questionamentos diretos relativos à eficácia e validade do trabalho desenvolvido pela “Equipe Pedagógica” do Departamento de Educação¹³.

- A terceira questão refere-se à divergência sobre o conceito de “*formação de professores*”. Intimamente ligada aos papéis institucionais que ocupam os sujeitos na interação, esta divergência está fundada na oposição Teoria X Prática e também foi notada por Signorini (2000) ao analisar interações entre professores alfabetizadores de jovens e

¹³ Vale lembrar que as “Equipes Pedagógicas” foram criadas a partir da implementação da EP com o objetivo de dar apoio às Escolas na implementação dos *projetos pedagógicos* que, esperava-se, cada Escola se empenharia em construir a partir de seus respectivos contextos, comunidades e realidades sociais. Talvez as equipes pedagógicas tenham sido criadas também porque já aprendemos que não se mudam as práticas educacionais apenas por leis outorgadas ou Atos Escolares, mas, principalmente, através de um processo de reflexão crítica das representações e imagens que incorporamos ao longo de nossas experiências pessoais e vida escolar. O que implica, diretamente, em uma política de formação de professores.

adultos e especialistas universitários. As palavras desta autora definem as duas linhas de força opostas sobre o que seja “formação”, presentes também em nosso trabalho:

“O projeto escolar se esgota na idéia de formação como aperfeiçoamento de base técnico-metodológica, enquanto o projeto acadêmico se estende a concepções, a atitudes e a comportamentos não restritos ao contexto pedagógico (p.248)...estas duas linhas de força que globalmente orientam o projeto escolar e o projeto acadêmico...funcionam na prática como duas racionalidades, no sentido de lógicas, em conflito: a primeira, a qual geralmente orienta as ações e as avaliações dos alfabetizados e dos representantes da burocracia escolar, está centrada na viabilização imediata da tarefa instrucional do professor: preencher o tempo/espaço da aula com atividades, dar a matéria prevista no programa. A segunda, a qual geralmente orienta as ações e as avaliações dos acadêmicos, está centrada na viabilização do potencial emancipatório do acesso às práticas letradas por alunos e por professores: dar acesso à leitura e à escrita socialmente significativas, rever atividades e programas em função desse objetivo.”(op.cit.:250)

Apesar dos integrantes do DE não serem representantes da universidade, a grande maioria dos integrantes das equipes pedagógicas, do CAPE e os componentes dos principais cargos da secretaria de Educação da RME-BH eram alunos ou ex-alunos de cursos de pós-graduação. Conforme notaremos, a influência do discurso acadêmico em suas falas é grande.

O confronto constitutivo das ações comunicativas em jogo pode ser ilustrado pela reunião em que, após discutirmos diversas questões relativas à divisão do tempo de projeto em uma escola, consultamos os professores sobre um tema educacional que fosse do interesse do grupo para ser discutido na reunião seguinte. Após a escolha, disse que mandaria pelo malote um texto para servir de “base” para a discussão. Uma professora ironizou :

“Que hora que você quer que eu leia? De meia-noite às seis eu já tenho compromisso.”

Em outra reunião, o questionamento relativo à eficácia e validade do trabalho da Equipe Pedagógica também ficou explícito, logo no início do encontro, quando uma professora perguntou-nos o que estávamos trazendo “de concreto” para acrescentar porque ela já estava cansada do “blablablá” da “regional”.

- A quarta causa do conflito está ligada à divergência entre discursos educacionais e de inclusão. Embates diretamente relacionados a divergentes modos de referência dos conceitos de educação e ao posicionamento político-ideológico de cada sujeito envolvido. Sem dúvida, a implantação do projeto é o marco histórico que deu início ao debate em torno da inclusão de *todos* os alunos na escola. No entanto, ainda que justificado por um grande desejo de mudanças, o esquecimento – ou a falta de consciência - dos gestores do projeto sobre a rede de modalizações gerada no contato entre diferentes discursos não impediu que esta rede se disseminasse e assumisse seu papel de fundadora de embates discursivos. Estes embates movem o princípio criador do funcionamento da linguagem. A modalização, entendida como o posicionamento do sujeito em relação ao argumento, traz à interação **processos de referência** distintos.

Afirmamos acima que no DE, percebíamos os *conflitos* como algo negativo e muitas foram as vezes que reclamamos da falta de entendimento dos professores perante as medidas de inclusão. Lembro-me, certa vez, quando uma das colegas da equipe pedagógica, ao voltar de uma reunião, colocou sua pasta de anotações sobre a mesa e disse:

*“- Eu não entendo porque tanta confusão. Será que é tão difícil ver que a gente só quer que **todos** os alunos fiquem na escola? É só isto: **todos** os alunos têm que estar na escola. Enquanto eles [os professores] não concordarem com isto não chegaremos a lugar nenhum.”*

Seu desabafo pode parecer uma visão simplista diante da real complexidade cotidiana vivida nas escolas, diante do debate e novas ações e atitudes instigadas a partir da implantação da EP, mas era exatamente este o nosso sentimento: um enorme desejo de que os professores “entendessem” ou “concordassem” ou “chegassem ao consenso” de que “*todos os alunos têm que estar na escola*”. Todas essas afirmações podem sintetizar, grosso modo, uma política educacional de inclusão. Mas, ainda nos restaria perguntar, como os professores: “que inclusão é essa?”

Percebemos, então, que para problematizarmos a visão de conflito será necessário problematizarmos também a visão de consenso como fator constitutivo do funcionamento discursivo. Repetimos: nossa discussão deve ser mais rica do que a situação em que dois adversários argumentam por ou contra uma mesma proposição. A análise dos (des)entendimentos nos interessam na medida em que podem mostrar uma relação discursiva produtiva.

**ESCOLA PLURAL:
INTERVENÇÃO OU CONSTRUÇÃO?**



Imagem 6. Rua dos Caetés. Década de 30.

Assim como outros gestores de reformas educacionais pioneiras no Brasil durante os anos 90 (Secretaria Municipal de Porto Alegre -Escola Cidadã, Secretaria Municipal de Brasília -Escola Candanga), a SME-BH nunca negou o caráter de imposição na implementação da Escola Plural. O primeiro caderno discutido nas escolas define a EP como “uma **intervenção radical** na cultura escolar (Cadernos EP, 1: 1996)”. No entanto, se, conforme também está escrito nessa e demais publicações do CAPE¹⁴, a EP é construída cotidianamente pelos sujeitos das comunidades escolares, o desejo dos integrantes do DE de eleger o consenso como “*a forma*” de viabilização dos ideais sócio-políticos deste projeto político de inclusão é uma contradição *in abstracto*.

Na verdade, deparamo-nos aqui com um paradoxo : um projeto educacional que traz questionamentos e impõe deslocamentos significativos ao cerne da cultura e das práticas escolares é, de uma só vez, uma intervenção pedagógica e uma construção conjunta dos sujeitos envolvidos. Vejamos como isto é possível.

Afirmamos que um projeto de educação inclusiva coloca em questão o funcionamento do círculo imaginário que sustenta, delimita e garante o lugar de alguns e a exclusão da maioria. Uma das condições de sua efetivação é o enfrentamento dos mundos da pólis, quando ocorrerá a

¹⁴ CAPE: Centro de Aperfeiçoamento de Profissionais da Educação – RME/BH. Instância ligada à secretaria de Educação de Belo Horizonte, responsável pela política de formação dos profissionais da rede.

resignificação de conceitos e práticas educacionais que, por sua vez, ocorrem na interação. Afirmamos, também, que uma das instâncias responsáveis pela interação, pelo enfrentamento dos mundos da pólis, continua sendo o Estado.

Em nosso caso, podemos dizer que uma certa modalidade consensual é mantida pelo poder municipal através das leis que respaldam o projeto em sua intervenção inicial (Portaria 5678/64 SME). Estas leis impõem e determinam ações inclusivas, ao mesmo tempo em que tentam impedir ações excludentes.

No entanto, ao assumir a EP como uma intervenção radical, há que se assumir também o embate discursivo como forma de ir além da romantização das relações interlocutivas ou do desejo de ter o consenso garantido através do respaldo do poder institucional. Talvez, assim, possamos reavaliar o conflito presente nas interações, como marcas da *ação* dos professores diante das medidas de reforma educacional implementadas pela EP.

Um acordo estabelecido sobre uma única concepção só poderá ser mantido pelo uso tirânico do poder legitimado institucionalmente. Mesmo assim, não é eficiente a ponto de controlar as ações praticadas além da porta de uma sala de aula. Este poder não estaria de forma alguma comprometido com uma postura democrática regida pelo pluralismo de posicionamentos. Qualquer que seja a modalidade do consenso, restará conhecer as forças políticas, sociais ou psicológicas capazes de suscitá-la e de mantê-la.

Para conhecermos os novos sentidos que estamos atribuindo e como temos nos entendido (ou não) a respeito das medidas de inclusão implementadas pela EP nas escolas municipais de Belo Horizonte, tentaremos, aqui, suspender a idéia de uma racionalidade única como base ou condição do sucesso do projeto e perceber *conflito* e *consenso* como dimensões reais necessárias ao debate político. Esse debate é também um fator intrínseco e constitutivo de uma pedagogia de inclusão. Teremos, ainda, que negar “o” sentido único, uniforme e centralizador e atentarmos ao pluralismo de posicionamentos inter e intraindividuais bem como às dimensões lingüísticas da referenciação e da força ilocucional no contato interativo.

Assumir o caráter de intervenção que um projeto pedagógico de inclusão requer, não pode ser sinônimo de *autoritarismo* do Estado mas, uma forma de política contra-hegemônica conjunta, que busca a análise coletiva para lidar com práticas excludentes.

O desejo de consenso não pode ser alcançado pelo silenciamento da cultura escolar dos professores ou pelo silenciamento dos desafios e dificuldades suscitados pelas medidas de inclusão, sempre tão presentes em suas falas. Pelo contrário, é através do **diálogo** sobre as experiências vividas em sala de aula que gestores e educadores poderão refletir sobre esses desafios e dificuldades e vislumbrar a atualização dos sentidos e a construção conjunta de uma conciliação criativa nos momentos de conflito/consenso. Esses passam a ser vistos como sinônimos do envolvimento das partes em questão e irrompem do contato entre as duas lógicas heterogêneas da comunidade, como um eco da luta de classes, fazendo emergir as contradições reais mascaradas nas/pelas relações sociais e econômicas. Vejamos como estas relações ficaram claras no segmento a seguir:

S. 4

EM 1(Continuação da Reunião 1)

Escola solicitou a reunião para discutir equalização da grade curricular. Nesse momento, discutem concepção de “currículo”.

PDE1 – Agora se a gente for pensar que esta grade curricular, este programa que a gente tem de português e matemática, ele vem a partir do momento em que a Rússia lança lá o foguete primeiro...porque historicamente a justificativa é esta: os Estados Unidos resolveu que o mais importante seriam estas disciplinas que fossem dar base a um desenvolvimento tecnológico maior./.../E nós vamos tá endossando o quê? Quanto tempo já foi negado a estes alunos o direito de um conhecimento em nome de foguetes que foram lançados? Quanto tempo ainda a gente vai ficar discutindo em cima de “aí fora o que eles cobram é isso”? Então, é isto que eu tô falando: o grupo, ele tem que tá mostrando qui qui construção de projeto de escola que ele tá querendo, né? Não adianta vir com mil formulações aqui, se realmente o posicionamento de vocês pra tá construindo isto aí, a opção[inc.]

Tumulto falas incompreensíveis.

PM – Eu tive muita dificuldade pra estudar, meu pai era muito rígido. O pessoal pode me taxar de retrógado porque eu não acredito nessa Escola Plural, porque quando o indivíduo bater lá na porta eu não vou dá apoio pra ninguém. Não vem me falar que não é com prova que é sim. Depois vai tudo pra rua pedir esmola.

A pergunta “*nós vamos tá endossando o quê?*” e a afirmação “*o grupo, ele tem que tá mostrando qui qui construção de projeto de escola que ele tá querendo, né?*” feitas por PDE1 escondem, na verdade, o efeito perlocucionário que pode ser traduzido por uma outra pergunta: de que lado este grupo de professores está? Suas perguntas seguintes definem “os lados” a que se referem:

- *Quanto tempo já foi negado a estes alunos o direito de um conhecimento em nome de foguetes que foram lançados?* – estes alunos, o lado do dominado, a quem a escola, através de mecanismos de seleção e exclusão, negou o direito de “um conhecimento”.

X

- *Quanto tempo ainda a gente vai ficar discutindo em cima de “aí fora o que eles cobram é isso”?* – “eles”, o lado dos dominantes, que impuseram uma concepção de currículo visando ao desenvolvimento tecnológico do projeto capitalista. PDE1 se apropria de um argumento comum dos professores para contra-argumentar.

Ao desvendar os processos de naturalização da construção do currículo escolar, tomando como argumento fatos históricos (o lançamento do foguete russo e a influência dos interesses americanos na determinação da seleção dos conteúdos) e ao cobrar um posicionamento ideológico do grupo de professores (*Não adianta vir com mil formulações aqui, se realmente o posicionamento de vocês pra tá construindo isto aí, a opção[inc.]*), PDE1 vincula a discussão sobre o currículo à luta de classes que funda a pólis inclusiva. Com isso, expõe a lógica excludente da escola tradicional e associa a construção de um novo projeto político-pedagógico ao posicionamento político desse grupo de professores. Em sua visão, o posicionamento ideológico do profissional da educação atua como uma gramática geradora de práticas inclusivas ou excludentes, como um *habitus* (Bourdieu, 1995: 82). Nessa perspectiva, as opções serão determinadas e variarão de acordo com “o lado” a que se filiam. A apropriação de PDE1 do enunciado *“aí fora o que eles cobram é isso”?* faz do argumento dos professores um contra-argumento ao mesmo tempo que quebra a lógica naturalizada pela ideologia da escola excludente voltada para as demandas das forças do mercado de trabalho.

A opção de PM parece já determinada pela sua concepção de avaliação do aluno (*Não vem me falar que não é com prova que é sim.*). Cabe ao professor avaliar enquanto pode, porque sem o

conhecimento, garantido através das provas, ao aluno restará pedir esmolas (*quando o indivíduo bater lá na porta eu não vou dá apoio pra ninguém... Depois vai tudo pra rua pedir esmola*). Subjaz ao seu posicionamento, a concepção tradicional de ensino, em que o esforço individual é o único fator necessário à garantia do acesso aos bens culturais disponibilizados na instituição escolar.

Os dois posicionamentos representam visões extremistas dentro do conjunto de modalidades desencadeadas pela EP: por um lado, a visão de construção de conhecimento atrelada à avaliação tradicional (de PM) vincula inclusão à garantia da inculcação dos conteúdos escolares que são cobrados na sociedade, sem questionar os efeitos excludentes e a discriminação cultural que reproduz; por outro lado, a visão de uma postura ideológica e política calcada na parcialidade e determinada pela classe social dos alunos (de PDE1) beira o paternalismo e vincula inclusão a “direito à educação”, sem discutir, no entanto, uma metodologia de construção do conhecimento em sintonia com os desafios de uma sala de aula de periferia.

Contudo, o tumulto e as falas simultâneas e incompreensíveis que afluíram entre uma fala e outra mostram o debate e o pronunciamento dos interlocutores diante das intervenções do projeto EP, representadas nos questionamentos de PDE1.

Em outros momentos, notamos, que a aceitação/resistência dos professores às intervenções da equipe pedagógica variaram de acordo com as duas racionalidades que norteiam a concepção de formação dos interlocutores: ora eles demandam intervenção, através do pedido de “receita” para o melhor funcionamento da prática pedagógica; ora eles rejeitam as intervenções de cunho ideológico e conceituais da EP:

S. 5

EM 4

Após a primeira reunião em que foram discutidas questões sobre a equalização da grade curricular e o “currículo vivo”, a coordenação do 3º Ciclo solicitou dos integrantes do DE propostas e experiências de outras escolas que implementaram a equalização. Os integrantes da equipe pedagógica do DE enviaram aos professores um texto sobre currículo, pelo malote, uma semana antes da reunião.

Coord – ...e como nós recebemos de vocês um texto, e nós ficamos tão abismados com a indicação porque nós não nos enquadrados em nada no texto, só o último parágrafo que é exatamente o nosso pensamento, o resto falando só de tradicional, tradicional, tradicional /.../ o problema é que nós não estamos dando conta da maioria de nosso alunado como a maioria das escolas da Prefeitura. E se tem alguma escola que está dando, vocês nos mostrem que nós vamos seguir a receita. Porque|

*PDE 1 –
falei deste o início, e vou repetir que não tem.*

Não. Receita eu

Coor – É receita|

PDE1 - Porque a preocupação nossa é que a preocupação continua girando em torno do português e da matemática que é o que importa, porque é isto mesmo que tá pegando, porque não tá dando tempo de cumprir o programa./.../ E tem esta coisa que a EP enfatiza tanto que é abrir para a crítica, para o prazer pelo conhecimento/.../

Na visão dos integrantes do equipe pedagógica que estavam no DE desde o ano de 1997 (início da gestão do mandato que terminou no ano 2000) esta escola era “fechada” e “elitista” e os professores mantinham práticas excludentes para beneficiar o alunado “bom” – classe média baixa do bairro. De fato, dentro da própria rede pública de ensino, nos deparamos com dois sistemas imaginários determinados pelas condições socio-econômicas do bairro em que cada escola está localizada: quanto melhor forem essas condições maior a crença em uma qualidade superior da escola.

O pedido de “ajuda” à regional se justificava pelo fato de que a organização do tempo de projeto havia beneficiado apenas “o português e a matemática” e agora haveria professores excedentes na escola. Mais do que uma proposta pedagógica, o interesse pela equalização não passava de uma atitude corporativista dos professores.

A reação do coordenador frente ao texto (*...e nós ficamos tão abismados com a indicação porque nós não nos enquadrados em nada no texto*) é um exemplo de resistência à reflexão das concepções que regem nossas práticas educacionais, ao mesmo tempo que, o pedido de “receita”

para lidar com o alunado “diferente”, ainda que de forma irônica (*o problema é que nós não estamos dando conta da maioria de nosso alunado como a maioria das escolas da Prefeitura. E se tem alguma escola que está dando, vocês nos mostrem que nós vamos seguir a receita.*) pode ser visto como um pedido de intervenção na condução da prática pedagógica. PDE 1 responde insistindo no debate crítico e no resignificar de conceitos básicos da educação. Ela não negocia com o professor seu pedido de orientação metodológica para a sala de aula. (*Não. Receita eu falei deste o início, e vou repetir que não tem...E tem esta coisa que a EP enfatiza tanto que é abrir para a crítica, para o prazer pelo conhecimento/.../*).

No segmento a seguir, percebemos que a mesma integrante do DE – PDE1 – que havia afirmando que não há “receita”, deixa transparecer o caráter de intervenção da EP:

S. 6

Reunião na EM 5

A escola solicitou a reunião para discutir a diminuição do número de turmas na escola. Neste momento discutem casos de inclusão de alunos em liberdade assistida.

PDE1-.../Eu acho que a inclusão tem que ...a gente tem que tá colocando no nosso cotidiano a palavra “conflito”. Olha, lá na EMI tem dois alunos com visão subnormal e tem que fechar as cortinas, a luz tem que ser mais branda, aí os outros acham ruim...Então assim incomoda, né? É difícil mesmo.../Mas assim, está colocada, né? Qual que é a opção?

A pergunta de PDE1 “*Qual que é a opção?*” sugere que não há outra coisa a fazer senão aceitar os conflitos suscitados por uma política de inclusão. No fundo, “não adianta reclamar” com o intuito de negá-la porque “*está colocada*”. Resta-nos, professores da RME – BH, aprender com os conflitos diários com os quais nos deparamos diante de medidas de inclusão em uma instituição que, historicamente, endossou práticas de exclusão (através de seu próprio funcionamento) e, conseqüentemente, endossou as práticas excludentes que regem a sociedade em que vivemos. De fato, a presença dos alunos não idealizados pela escola tradicional provocará momentos como os narrados acima (*...na EMI tem dois alunos com visão subnormal e tem que fechar as cortinas, a luz tem que ser mais branda, aí os outros acham ruim...*), mas sabemos também que é na

convivência com estes alunos que aprenderemos a criar alternativas para lidar com os conflitos e aprender como eles aprendem.

A *construção do consenso*, fruto de um processo dialógico e do contato entre as diferentes linguagens e visões de mundo, deve ser aceita como forma de nos distanciarmos da idéia de um posicionamento correto e unitário, garantindo espaço, na análise, para o entendimento de “*como*” estas diferentes visões e orientações ideológicas se cruzam nas reuniões, criando a possibilidade de um “entre nós” **gerado na interação**. Este “entre nós”, que vai além da soma das contribuições individuais ou do mero entendimento mútuo, é resultado da compreensão e reflexão crítica conjunta das partes.

Percebendo a compreensão como uma tomada de posição ativa a propósito do que é dito e compreendido (Bakhtin, 1992: 99), a transgressão e atribuição de novos sentidos aos conceitos e concepções necessários à viabilização de um projeto de educação inclusiva se dá no contato entre culturas, linguagens e “quadros de idéias”. A **produção** de significados se torna parte fundamental da *ética interacional* que vimos defender em nossa tentativa de contribuir para os estudos de formação de professores do ponto de vista dos estudos discursivos da linguagem.

Não faremos, assim, um elogio global ao conflito. Nem ao consenso. Tentaremos mostrar, nos processos interativos, os espaços de produção criativa. Antes, porém, faz-se necessário, apontar como diferentes orientações teóricas nos ajudaram nesta nossa tentativa.

VISÕES CONFLITANTES

Ao tentarmos compreender o papel discursivo que o consenso e o conflito tiveram em nossas interações, deparamo-nos com uma problemática trans-secular, aguçada de tempos em

tempos no campo da filosofia e, mais recentemente, no campo da filosofia da linguagem : *Agôn ou Irene*, como sugerido por Heráclito, as refutações sofistas discutidas por Aristóteles, homologia ou paralogia, comensurabilidade e incomensurabilidade de Kuhn, o diferendo na obra de Lyotard (1983), o consenso de Habermas (1976) ou a solidariedade defendida por Rorty (1983 a, 1983, 1985) são questões que alimentam o debate em torno do (des)entendimento humano e que hoje, mais do que nunca, estão em voga em nosso mundo globalizado e multicomunitário.

Em seu texto “Consenso e conflito: uma reavaliação”, Jacques (1991) apresenta um panorama histórico das diferentes abordagens desse debate, que nos orientarão nas análises aqui apresentadas. Segundo esse autor, todas essas abordagens vêem consenso e conflito como dois paradigmas opostos, fato que leva à oscilação entre a apologia de um ou outro.

Temos, assim, de um lado, *Irene*, diferendo e conflito que consistem em um desvio inconciliável. Atualmente, nesse campo, encontramos os desconstrutivistas, que estão para a paralogia, o desregramento, a desestabilização não recuperável e não autorizada do sistema lingüístico. Seus autores tomam o partido da variedade, do pluralismo de estilos e efeitos textuais. Desde já, podemos dizer que o que nos interessa neles é o diferendo acima do consenso, a indecidabilidade acima da decisão, a incomensurabilidade acima da homologia e do grande discurso infalível da metafísica.

Por outro lado, *Agôn*, homologia e solidariedade visam ao consenso racional, em que as partes envolvidas compartilham de uma mesma visão intuitiva, para chegarem, de maneira automática, a um acordo já definido anteriormente. Tendo como principal exemplo o modelo habermasiano de uma situação ideal de fala, seus seguidores acreditam que as interações são guiadas por uma idéia regulativa, determinada pela eliminação de todos os obstáculos interpretativos e interpessoais e de todos os condicionamentos externos do discurso. O acordo se dá conforme a união de alocutários ideais sem, no entanto, sabermos, que critérios teriam sido oferecidos para sua realização. Aqui, estaríamos no plano da conformidade. O código comum, a união de proposições verdadeiras, a correção dos atos de linguagem em relação a um contexto

societal, supostamente comum (o campo do “nós”) garantiriam a interação harmônica do *comum entendimento* e do *elemento normativo* introduzido do exterior do processo enunciativo.

Diante das situações reais de fala, somos levados a contestar os esforços de Habermas por uma situação ideal baseada em afirmações como a seguinte:

“O conjunto de atividades e de ações de fala é constituído através do consenso preliminar numa forma de vida compartilhada intersubjetivamente ou através da pré-compreensão de uma prática comum regulada através de instituições e costumes” (Habermas, 1986:112)

Como dissemos acima, nossa experiência nos leva a acreditar que, mesmo em se tratando de práticas comuns reguladas através de instituições e costumes, algo de novo é sempre gerado no momento da interação como uma “atitude responsiva” (Bakhtin, 1997: 316) dos interlocutores em presença.

O consenso peca por indeterminação. Ele não é convincente por razões semânticas. Se as pessoas se entendessem rapidamente não haveria nada mais a dizer. O paradoxo da necessidade de reconduzir o malentendido como algo que alimenta nossa fala, tende à divergência semântica dos códigos, à divergência dos modos de referenciação e da construção conjunta da realidade.

A oposição *entendimento vs. polêmica*, a todo preço, soa ora como ingenuidade sumária ora como um pessimismo agonizante. Assim entendidos, o consenso é um acordo entre pessoas obtido pela eliminação do inaceitável por cada um dos participantes, ao passo que o conflito resulta da incompatibilidade dos projetos respectivos, cada um implicando na não-realização do outro, fazendo com que a dissensão tome a forma do diferendo de Lyotard (1973:27):

“O diferendo é o outro impossível de se dizer. O silêncio que o traduz é feito de uma relação de forças onde o regime discursivo vigente não lhe dá voz. O diferendo é o resto: aquilo que não cabe no interior de um regime discursivo. Isto não quer dizer que o silêncio não seja discurso. Na verdade, para que se ouça ou se leia o silêncio é necessário discurso posto que é sempre entre duas palavras, ou entre duas frases, ou, ainda, entre dois regimes que um silêncio se produz.”

A constatação dessa afirmação provocou em mim o amargo sentimento da impotência (diante de minhas certezas...) quando um professor, que na ocasião concorria à eleição da direção na EM1 fazendo campanha na comunidade contra as diretrizes básicas da EP, permaneceu

completamente calado durante toda a reunião. A expressão do seu rosto não variou além da indiferença, mesmo quando a discussão com os outros professores se tornou acirrada. Diferente do cansaço que por vezes sentíamos após os embates, após esta reunião eu me senti triste porque percebi que entre nós e aquele professor era o diferendo (e não a interação) que se fazia ouvir.

A impossibilidade discursiva do diferendo impede qualquer interação ou construção da pólis inclusiva. Também, o conflito e o consenso ao serem tomados oposicionalmente são modos pouco produtivos do discurso e pouco adaptados ao nosso mundo multicomunitário. O resultado dessa oposição seria a monótona e difícil tentativa de superar as variações semânticas entre os protagonistas. Pelo contrário, assumimos que, nos momentos de consenso/conflito, é que estarão sendo geradas as inovações semânticas.

A inscrição de maneira radical entre dois extremos faz com que estas visões compartilhem, no fundo, de uma mesma pressuposição: raciocinamos como se nossa linguagem fosse um sistema ou quadro único. Em nosso posicionamento dialógico, concordamos com Jacques (1985:485) ao afirmar que estes posicionamentos são inaceitáveis, porque:

- na incomensurabilidade total, com o conflito incessante, que assolou as teorias pós-positivistas, o discurso não passa de uma “ocasião de uma controvérsia insolúvel”. A tese central consiste em afirmar que os opostos falam diferentemente das mesmas coisas. Diferente da linguagem matemática, não há um padrão externo sobre o qual a linguagem de interlocutores diferentes (e por vezes opostos) pode ser comparada.
- na comensurabilidade completa, o discurso será a garantia da redução a “um gênero de linguagem supremo”, claro e sem malentendidos ou desentendimentos. Ela nega, acima de tudo, a capacidade criativa dos interlocutores.

As controvérsias que ocorreram na história das ciências mostram que a confrontação dinâmica das posições em presença tendem a realizar a comensuração dos discursos. Isso porque,

na confrontação somos levados a relativizar, a sair do nosso próprio lugar e a perceber a pergunta ou “problema” do outro:

S. 7

EM1(Continuação do S1.)

Reunião visava discutir equalização da grade curricular. Neste momento, discutem-se a construção do conhecimento, a evasão escolar e o fim da retenção.

1. PC- /.../ *E qual que é a diferença se eles tivessem saído, então, no primeiro ano e saírem agora na oitava série sem estas habilidades?/.../Ele vai sair com o diploma mas na hora de conseguir um emprego.../.../*
2. PDE1 – *A gente tem que pensar como que a gente pode contribuir. É muito fácil colocar culpa no aluno, colocar culpa na Escola Plural, culpa é do sistema. Eu faço o que é possível dentro do meu campo de ação. O que eu não posso é falar que lá fora a sociedade cobra isto, cobra aquilo, e que eu vou continuar praticando coisas que excluem, tendo atitudes que excluem dentro da própria escola. Uma coisa que eu posso tá fazendo é pensando que conhecimento é este que eu posso dar pro aluno... [...]*
3. PM – *Se não der conteúdo pro aluno/*
4. PDE1- *Onde que tá escrito que na Escola Plural não tem conteúdo?A bomba fez com que ele conseguisse aprender?*

A primeira pergunta desse segmento (*E qual que é a diferença se eles tivessem saído, então, no primeiro ano e saírem agora na oitava série sem estas habilidades?*) marca o posicionamento contrário da professora em relação ao argumento de que a retenção provocava a evasão escolar. Sua pergunta é a mesma que ouvi de muitos professores durante as reuniões: de que adianta manter o aluno por oito anos no ensino fundamental se não houver “aprendizagem?” Nas palavras de PM acima: **“Se não der conteúdo pro aluno?”**

Observe-se o uso do verbo “dar” como ação que define a visão de prática escolar desse professor: também usado na expressão “dar aula”, o verbo “dar” conota o imaginário paternalista da relação professor-aluno que fundamenta a concepção liberal e iluminista da escola tradicional.

O “conteúdo” é a razão e o propósito do trabalho a ser realizado pelo professor com o objetivo de inserir o aluno no mercado de trabalho (*1. ...Ele vai sair com o diploma mas na hora de conseguir um emprego.../*).

A visão de PC é interpretada por PDE1 como atribuição da culpa do fracasso escolar ao aluno e ao funcionamento da instituição “escola” sem um de seus principais mecanismos de seleção e exclusão, a retenção ou, como foi popularmente cunhada na escola, a “bomba”. Como forma de deslocar a discussão do discurso da culpa, a integrante do DE põe em questão o campo de ação do professor nesse processo (*A gente tem que pensar como que a gente pode contribuir*) e sugere que uma possibilidade de ação alternativa é o questionamento do tipo de conhecimento a ser trazido à sala de aula. (*PDE1 - Uma coisa que eu posso tá fazendo é pensando que conhecimento é este que eu posso dar pro aluno...*)

É interessante notar que, apesar de representado através de um estados intencionais individuais (*Eu faço o que é possível dentro do meu campo de ação... que eu posso tá fazendo... que eu posso dar pro aluno...*), PDE1 refere-se, nesse momento, ao seu desejo de ver esse posicionamento assumido por todos os interlocutores com quem dialoga. Ela coloca-se no lugar de todos eles, em uma manobra persuasiva.

Utilizando-se desse mesmo deslocamento discursivo, PDE1 condena, novamente, a justificativa de manter práticas excludentes dentro da escola em nome do que é cobrado pelo mercado de trabalho (*O que eu não posso é falar que lá fora a sociedade cobra isto, cobra aquilo, e que eu vou continuar praticando coisas que excluem, tendo atitudes que excluem dentro da própria escola*).

PDE1 sugere também que os professores questionem o currículo oficial “*que conhecimento é este que eu posso dar pro aluno...*” Ainda que de forma um tanto vaga, a pergunta escondida na sugestão de PDE vai além da preocupação de transmitir conteúdos visando ao mercado de trabalho. A pergunta relaciona o conhecimento a ser selecionado pelo professor a

uma ação inclusiva. Com isso, relativiza a idéia de que só existe **um** conteúdo, um currículo a ser seguido, levando a pensar: que conhecimento é este capaz de incluir?

As duas perguntas presentes no segmento exemplificam as duas racionalidades políticas que orientam as ações para inclusão dos interlocutores:

Quadro 8. Duas racionalidades políticas

<p style="text-align: center;"><i>Se não der conteúdo pro aluno? ”</i></p> <p style="text-align: center;">“dar” conteúdo, a matéria prevista no programa tradicional</p> <p style="text-align: center;">X</p> <p style="text-align: center;"><i>“que conhecimento é este que eu posso dar pro aluno...”</i></p> <p style="text-align: center;">questionar o programa tradicional</p>
--

Na visão de PM, “dar o conteúdo” (e estamos interpretando que com essa expressão o professor se refere ao conteúdo e programas oficiais ditados, na maioria das vezes, pelos livros didáticos) é a ação necessária capaz de incluir o aluno na sociedade; já para PDE1 questionar este conteúdo é dar a possibilidade de viabilizar o potencial emancipatório do acesso ao conhecimento através de um conteúdo significativo e contextualizado que motive e que de fato concorra para a inserção dos alunos no que poderíamos chamar de lógica da sociedade letrada e não na lógica do sistema escolar (Signorini, 2000: 248).

As falas simultâneas expressam a polêmica instaurada após a sugestão de PDE1. Expressam, também, a tentativa dos professores fazerem ouvir seus posicionamentos, suas vozes. A única frase audível (*Se não der conteúdo pro aluno/*) faz com que o conflito se acentue na resposta um tanto rude de PDE (*Onde que tá escrito que na Escola Plural não tem conteúdo?*). A ênfase dada aos aspectos culturais do processo de ensino-aprendizagem e o fim da retenção tornaram-se sinônimos de descompromisso com a construção do conhecimento. Essa oposição gera confrontos e faz parte da rede de modalizações desencadeadas pelo projeto, rede nem sempre notada por seus gestores.

PDE1 questiona ainda: *A bomba fez com que ele conseguisse aprender?* Simplesmente ampliar o tempo do aluno com dificuldades de aprendizagem, levando-o a “repetir o ano” foi o bastante para que “adquirissem” as habilidades esperadas pela escola? É mesmo possível ou real “repetir o ano”, já que nem o ano nem o aluno seriam os mesmos?

Toda essa discussão constitui a arena discursiva em que é travado o debate de questões que até bem pouco tempo não aconteciam em reuniões de professores. Nesses momentos, começamos a fazer da incomensurabilidade das teorias a difícil comunicação dos discursos correspondentes. A comensuração se dá de maneira dinâmica, ao passo que a incomensurabilidade parece um artefato da confrontação estática entre teorias.

Graças à aproximação das problemáticas, à referência de um ao outro, um espaço de argumentação comum se instala entre os interlocutores, permitindo a retomada crítica das questões e sua avaliação contínua. Na verdade, eles estão co-construindo a rede de modalizações. Aspectos não percebidos por sujeitos que ocupam diferentes lugares institucionais, passam a ser visíveis um pelo outro, o que não significa um acordo imediato.

Admitindo-se que, nesses momentos, os interlocutores estão sobre um mesmo terreno pelo fato de que estão **interagindo**, podemos dizer que, ao falarem diferentemente das mesmas coisas, tendem a se entenderem por criarem um campo de entendimento comum. Nesses instantes, vemos a *pólis inclusiva*, ou melhor, vemos a relação entre o professor e a pólis inclusiva.

Nesse ponto, apontamos mais um paradoxo: determinados aspectos dos paradigmas de inteligibilidade em competição (bomba X inclusão), ao entrarem em contato em um mesmo contexto, não se unificam, mas tendem a gerar um terceiro paradigma (tipo de conteúdo) constituído pelos dois paradigmas em competição.

Se a tradução de uma teoria T1 em T2 deixa resíduo e perda na sua realização, a operação só é possível graças à interpretação de que toda tradução envolve implicações, nem sempre equivalentes. A tradução é suficiente para compararmos e falarmos, sem contradição, na criação de uma T3. Os interlocutores não estarão simplesmente traduzindo as questões alheias, mas

trabalhando e pensando em uma linguagem que não é mais estrangeira a eles. Nesse espaço, é possível operar as transgressões semânticas que acompanham as reavaliações e transformações conceituais.

Assim, para abrir uma via mais equilibrada do conflito, importa não só relativizar, mas por em foco os fatos de heterogeneidade que, no contato interdiscursivo, fazem contaminar as controvérsias meta-teóricas, ou pelo menos, quando não tendem a se contaminar, tendem a por em questão os discursos inicialmene afrontados.

A implicação é a inovação do sentido. Reavaliar a imagem que temos de conflito, como nos propomos aqui, implica a consideração de que a cada contato interativo, em nossas reuniões, ocorre a tradução de duas (ou mais) teorias educacionais, T1 + T2, dando lugar a uma T3 que, por sua vez, não pára de ser formulada.

É possível que, nestes primeiros anos de contato, T1 e T2 tenham assumido o caráter de “teorias estruturas”, dando lugar à T3 que surge. Essa pode ter um teor muito ingênuo e representar mais uma estratégia de refutação das teorias anteriores do que propriamente se constituir como uma teoria. Assim, na discussão em torno da prática da “retenção”:

Quadro 9. Entendimento de “Retenção” em T1 e T2

RETENÇÃO	
T1	Segunda chance para o aluno aprender
T2 (Refutação de T1)	Mecanismo de seleção e de exclusão causador dos altos índices de evasão escolar.



Quadro 10. Entendimento de “Retenção” em T3

FIM DA RETENÇÃO	
T3 (Refutação de T2)	Os alunos permanecem na escola mas não acontece

	“transmissão de conteúdos” nem o “desenvolvimento de habilidades”. Refutação à idéia de que o fim da retenção é suficiente para fazer com que o aluno aprenda.
T3 (Refutação de T1)	Fim da retenção não é sinônimo do fim dos conteúdos curriculares. A bomba não fez com que os alunos aprendessem.

O importante nisso tudo é que se falamos é porque pretendemos comunicar. A oposição entre o diferendo e o diálogo (concebido dialogicamente) depende da escolha entre se fazer exercer ou não a nossa competência comunicativa crítica. Do efeito de meta e intertextualidade se eleva a crítica, mesmo quando as estruturas conceituais são bastante distintas.

Na EM3, percebemos uma sugestão dos professores que surge da reflexão das duas teorias:

S. 8

EM 3

PM - ...eu acho que se terminou o 2º ciclo e não está alfabetizado././ ele vai pra uma turma especial/

Coor - ...intermediário, intermediário.

PM – ... porque vai continuar com alfabetizador . Eu continuo achando que é por aí...

D – Tem que discutir.

PM - ... a solução pra isto a nível de rede inteira.../.../porque se ele já é tão difícil nao serei eu vou conseguir por que eu não tenho este perfil... cê tá colocando os alunos mais difíceis de ser alfabetizado nas mãos de pessoas que não tem a menor...

A solução para vencer as dificuldades de aprendizagem dos alunos é a criação de uma turma “intermediária” que continuaria com um professor alfabetizador. Infelizmente, os professores não percebem que essa sugestão resolve o problema da falta de habilidade ou mesmo de vontade de desenvolver um projeto de alfabetização (percebida aqui como aquisição da leitura e da escrita) dos professores de 3º ciclo mas pode incorrer nos mesmos problemas gerados pela retenção: uma maneira estigmatizada de tratar os alunos com dificuldades de aprendizagem por serem enturmados separadamente e a extensão do tempo desses alunos na escola sem uma discussão dos ciclos de idade de formação e sem uma discussão mais aprofundada sobre o desafio de criar alternativas e modelos de construção do conhecimento diferentes dos modelos tradicionais. Contudo, não podemos deixar de concordar com o diretor: temos que discutir.

Por isso, a questão que colocamos aqui não repousa sobre a comunicação de consciências, mas sobre a comunicação entre discursos. É a partir de um horizonte propriamente discursivo que abordamos as interações entre professores e gestores de uma reforma educacional radical.

CONFLITO, CONSENSO E A DIMENSÃO DIALÓGICA

Partindo-se da crença de que a significação ocorre no campo interpessoal, a existência de problemáticas aparentes na construção de uma escola inclusiva deixa ver que o conflito é produtivo: um nível de argumentação entre os dois “outros” em confronto possibilita a influência recíproca entre eles. Afirmar que cada um tem chances iguais de participar em uma discussão não é suficiente. É necessário haver uma troca possível dos papéis marcados nos dois pronomes pessoais “eu” e “tu”, presentes em todo espaço interlocutivo para que os novos significados ocorram.

Teremos, também, que atentar à heterogeneidade dos jogos de linguagem, como entendidos por Wittgenstein (apud. Jacques:1991:103). A existência de um jogo de linguagem repousa sobre uma certa concordância das definições e sobretudo sobre as ações a serem praticadas ou não em uma dada comunidade. Mesmo o diferendo só pode se produzir na linguagem na condição de que há linguagem. Um fundo de conformidade sobre aquele contra quem nos posicionamos é condição de existência do embate. No nosso caso, percebemos este fundo de conformidade como o desejo (ainda que baseados em crenças divergentes) de incluir os alunos e, em última instância, de construir uma sociedade melhor.

Para além de uma “oposição dos opostos”, uma análise dialógica do discurso implica na coexistência paradoxal dos opostos, gerando uma nova opção que não pára de ser formulada conjuntamente. Com isso, queremos dizer que, em função das informações disponíveis sobre uma situação dada, professores e integrantes do DE emitem proposições conjecturais relativas às várias estratégias possíveis, para então avaliá-las. Nessa perspectiva, a ação comunicativa na interação desses interlocutores é melhor compreendida a partir do modelo da ação estratégica que segundo Habermas está orientada para o sucesso, para a consecução de objetivos não necessariamente comuns aos interlocutores, ao invés de estar orientada para a compreensão no sentido de consenso obtido pelo debate em condições ideais de participação e de escolha do “melhor argumento” (único e estabelecido por uma das partes anteriormente). O interesse desse modelo reside na sua capacidade de descrever o funcionamento do discurso interacional tanto do ponto de vista da dominação como do ponto de vista da resistência(Signorini, 2000: 255).

Porém, ao avaliarem, os critérios de justiça e pertinência da decisão estarão sempre submissos ao **teste de interesses**: os agentes terão que saber que o enunciado avaliativo consiste em dizer se o estado de coisas a realizar é recomendável ou não. Esquemáticamente, a “racionalização moral” inserida ao recomendável consiste em conduzir as conseqüências prescritas de certos princípios gerais, que o agente quer admitir, junto a certos enunciados fatuais (Jacques, 1991: 104).

Os “testes de interesses” e as “apreciações morais” foram notados em relação a diferentes situações e fatos desencadeados pelas medidas de inclusão. Consideramos o exemplo a seguir um caso extremo de divergência absoluta dos nossos ideais de inclusão:

S. 9

Reunião na EM 6

Os integrantes do DE foram chamados para esclarecer aos professores a divisão do horário de projeto dentro de 1.5 professores por turma. Na verdade, uma professora que trabalhou com a turma de “alunos problemáticos”, no ano anterior, se recusava a dividir o tempo de projeto para ajudar a professora novata (que se manteve calada durante toda a reunião) na confecção de um projeto para essa turma. A discussão, que teve a presença do diretor, gira em torno da negociação da divisão do horário de projeto de forma a dar mais atenção a esta turma.

1. D – *O que a gente percebeu, eu acho, é que as duas turmas do início do ciclo que recebemos ... é que estas turmas são diferentes. A gente percebeu que eles são diferentes para mim não tem comparação//*

2. PM – *[da turma que a gente tem agora do intermediário, porque agora eles têm perfil de uma turma]. Porque antes era um bando de gado solto, dando soco e pontapé.*

3. D – *Perfil diferente do que era o ano passado.*

4. P.M. - */.../ Agora eu sei que eles são os que entraram naquela leva da EP. Pré-requisito para a 5ª série eles não têm nenhum.*

5. PDE2 - *Só que eles não estão na 5ª série, né? Eles estão no final do 2º ciclo.*

6. PM – *[Projeto para eles só se for da 3ª série, quiçá da 2ª]. Eles não se envolvem e nem deixam a gente chegar. Agora, problemas pessoais, todos que você pensar. Todos. **Fico com dó dos bons.** Porque temos nesta turma uns que a gente vê que a carga de conteúdo que eles têm é outra e a história também é outra./.../ Agora se for o boi...*

7. PP – *E a gente agora vai ter que parar que eles só falam no boi...*

8. PDE1 – *Boi, que boi?*

9. PP – *É o congado que eles têm aqui./.../*

10. PDE2 – *E vocês têm alguma proposta pra projeto com estes alunos para este ano? Não seria melhor pegar este horário de projeto e pegar estes meninos./.../ no caso desta turma intermediária, aí, será que a gente não tinha jeito de dividir este horário de projeto? Porque no caso, o horário de projeto do 1.5 não é do professor, é um projeto para necessidade da escola, para cobrir as necessidades e os problemas da escola. Não teria jeito, condição então de vocês...(xxx)*

11. PP - *Eu não abro mão **jamais** do meu horário de projeto, exatamente porque nós vamos vestir um santo para descobrir o outro, nós vamos piorar a qualidade do serviço de um produto que tá começando a dar frutos e mostrar trabalho para a escola, para trabalhar e ter que mexer com algumas pessoas que eu considero como **caso perdido**.*
12. PM – *Também acho.*
13. PDE1 – *Eu acho que não cabe a nós julgar o futuro dos nossos alunos. Eu acho que cabe a nós fazer o possível dentro do nosso trabalho, do nosso profissionalismo. Não cabe a nós julgar o que vai ser da criança daqui a um tempo. Eu acho que cabe a nós fazer nosso trabalho **agora**. O que que, quem vai, o que vai...*
14. PP – *Mas, não prejudicando os outros...*
15. PM – *Não.*
16. PP – *Se eu não chegar lá na minha turma com um projeto o que que eu vou fazer?/.../*
17. PDE2 – *Eu não acho que você vai chegar lá sem conhecimento. Você já trabalhou com esta turma...*
18. PP – *Pois é....Nós já ficamos com esta turma ano passado...*
19. PDE2 - *Mas o tempo de projeto é para **a escola**...*

No princípio do segmento acima, D inicia a reunião caracterizando os alunos da “turma problema” como “diferentes” dos alunos do ano anterior. Diante da avaliação de PM, no turno 2, (2./.../Porque antes era um bando de gado solto, dando soco e pontapé.), “diferentes” soa quase como um elogio. A justificativa vem logo depois: trata-se dos alunos que foram re-enturmados em 1997, de acordo com o critério de enturmação por idade (4./.../Agora eu sei que eles são os que entraram naquela leva da EP...). A EP é a responsável pela presença e permanência destes alunos na escola. A emissão das proposições avaliativas (“diferentes” e “um bando de gado solto”) são justificadas pelo fato ocorrido três anos antes.

Notamos, então, a coexistência de uma primeira oposição:

SÉRIE

(PM - Pré-requisito para a 5ª série eles não têm nenhum)

X

CICLO

*(PDE2 - Só que eles não estão na 5ª série, né? Eles
estão no final do 2º ciclo)*

A oposição de dois funcionamentos do tempo escolar (a escola “seriada”, em que era possível “voltar o aluno”, levando-o a repetir todo *um* mesmo processo X a escola organizada em ciclos de idade de formação, legitimada pelo projeto político de inclusão) denota a coexistência de posicionamentos distintos entre professores e integrantes do DE. Diríamos, ainda, que um certo consenso repousa sobre a consideração de que o tempo escolar é diferente e, de certa forma, autônomo em relação ao tempo que rege as relações sociais fora da escola.

Logo a seguir, no turno 6, PM faz uma afirmação comum na fala de outros professores em relação a turmas com alunos com dificuldades de aprendizagem: *Projeto para eles só se for da 3ª série, quiçá da 2ª*. Nestas turmas, eles tendem a trabalhar com conteúdos de turmas anteriores. Este procedimento demonstra falta de entendimento sobre a lógica do trabalho pedagógico norteado por ciclos de formação, que prevê a retomada de conteúdos a partir de níveis de abordagem (Perrenoud: 1997; Dolz, J; Noverraz, M; Schneuwly, B, 1998) e esconde, no final das contas, uma ação excludente.

PM admite, então, que o comportamento dos alunos é justificado apenas pela medida de inclusão “enturmação por idade” mas também pela dimensão emotiva (*6. Eles não se envolvem e nem deixam a gente chegar*) e dos “problemas pessoais” vividos cotidianamente pelos alunos (*6. Agora, problemas pessoais, todos que você pensar. Todos.*). Nesse momento, ela faz seu julgamento diante das implicações que os problemas de ordem social vividos pelos alunos têm

sobre o desempenho escolar. Esta consideração aponta para a sensibilidade necessária às práticas de inclusão na escola.

Observe-se aqui, o hibridismo que constitui o sujeito ao ser percebido em sua dimensão sócio-histórica: PM reproduz ações excludentes do ideário escolar tradicional ao mesmo tempo em que considera o contexto social e a esfera emocional dos alunos ressaltados e defendidos por uma escola inclusiva.

Ouvimos ecoar, então, mais uma vez o “dano” que os “alunos diferentes” causam, através da apreciação do caráter moral dos alunos: eles atrapalham os “bons” (*6. Fico com dó dos bons.*) sugere que eles são “os ruins” e que a presença e convivência entre eles é algo injusto por prejudicar os alunos que *“a carga de conteúdo é outra”* e que *“a história também é outra”*. Resta-nos perguntar: nos aproximamos de alunos que previamente cunhamos de “ruins”?

Outra oposição trazida por PM :

Quadro 12. Oposição de interesses

<p style="text-align: center;">seu interesse em transmitir “conteúdo” aos alunos</p> <p style="text-align: center;">X</p> <p style="text-align: center;">o interesse dos alunos pelo boi.</p>

O congado, importante tradição e expressão cultural do bairro, não é visto como “conteúdo” já que *“a gente agora vai ter que parar”*. O interesse dos alunos pelo “boi” - e a impossibilidade dos professores de negá-lo - é algo que também atrapalha o “programa” e a agenda das professoras. Ao mesmo tempo, é um ato de resistência e de vitória dos alunos.

Os princípios gerais que guiam as apreciações morais e os interesses dos professores para a viabilização do ato de ensinar são fundados na desigualdade social que funda e instaura o debate político da *pólis*. A desigualdade e o distanciamento ecoam de forma ainda mais gritante na

apreciação dos alunos proferida por PP (*11. /.../ algumas pessoas que eu considero como caso perdido*). Essa afirmação fere e põe por terra qualquer iniciativa, sentido ou justificativa do ato de educar. Se não acreditamos na capacidade de nossos alunos de aprender, para que ensinar? Na verdade, sua afirmação não só avalia como condena os alunos. É como se, em sua visão, esses alunos não deveriam estar na escola.

Por outro lado, gostaria de lembrar que, no DE, por diversas vezes também ouvi colegas dizendo que para a “concretização” da EP seria necessário esperar “passar esta leva de professores”. Esta afirmação também condena os professores, e impossibilita de antemão qualquer trabalho de formação de professores. Esses preconceitos estão firmados, sobretudo, na concepção de subjetividade como algo homogêneo e estático a que nos opomos terminantemente (ou melhor, “caso perdido”).

Nos turnos 13, 14 e 15, percebemos que a imagem dos alunos “diferentes”, previamente condenados a “casos perdidos” também justificam o discurso do dano e a não aceitação das medidas de inclusão: ao afirmar que *“não cabe a nós julgar o futuro dos nossos alunos”*, defendendo que a construção da pólis inclusiva está em nosso profissionalismo e na possibilidade de transformar através de cada uma de nossas ações, PDE1 obtem como resposta *“Mas, não prejudicando os outros...”*. Essa postura é sinônimo do dano que os diferentes causam aos “bons” como também fundamento da negação do contato com o outro, da aceitação e vontade de interagir. A resposta de PP de que *“Pois é ...nós já ficamos com esta turma ano passado...”* explicita a rejeição e uma certa sensação de que nossa penitência já foi cumprida.

Essas questões ficam ainda mais claras se retomarmos o conceito de intencionalidade individual e coletiva, ou seja, se buscarmos as representações do “eu” e do “nós” na base das razões que movem as ações de cada sujeito:

- O “nós” empregado por PDE1 pressupõe e leva as relações de *maneira* e de *meio* definidas em relação ao comprimento de um objetivo coletivo (“fazer o possível dentro do nosso

trabalho agora”) através de ações individuais (“*Eu acho que cabe a nós fazer o possível dentro do nosso trabalho, do nosso profissionalismo... Eu acho que cabe a nós fazer nosso trabalho **agora.***”)

- Já a visão de PP é representada por um estado intencional individuado (*Eu não abro mão **jamais** do meu horário de projeto, algumas pessoas que eu considero como **caso perdido**)*

Diante disso, parece-nos que o acordo inquestionável entre professores e integrantes do DE está longe de ser suficiente ou necessário. Longe de ser suficiente porque se dessem consentimento a uma asserção sem avaliá-la os professores não estariam contribuindo sensivelmente para a verificação da verdade. Longe de ser necessário porque não haveria necessidade em dar consentimento a algo previamente validado.

Diante da pluralidade de modalidades, a pertinência do conceito mesmo de consenso torna-se ambíguo. Que consenso poderíamos assumir então? Uma distinção inicial entre consenso fundado e consenso fundador (Jacques, 1991: 110) se faz necessária para evitarmos um relativismo extremo:

- **O consenso é fundado** se resulta da aplicação de um critério de verdade, e *é* verdade quando todo mundo aplica as regras de sua justificação e todo mundo é conduzido a confirmar sua verdade. O consenso fundado resulta da aplicação correta de um critério de validade. Assume-se aqui a posição clássica de verdade, já que uma pretensão de validade se torna justificável e todas as pessoas competentes de boa vontade podem se colocar de acordo com um tema. Uma afirmação é verdadeira quando, ao aplicarmos as regras de sua justificação, todo mundo é levado a confirmar sua verdade. Dessa posição clássica deriva uma versão semântica: as regras de justificação pertinentes para uma afirmação estão contidas na significação da frase ou proposição expressa.

- **O consenso é fundador** porque não é consequência da validade mas, ao contrário, a validade é definida pelo consenso. O consenso fundador torna-se, ele mesmo, critério de justificação. Geralmente, não se trata de um consenso de fato - determinado, construído - mas um consenso que

é determinante, um consenso qualificado em que as regras comunicacionais são estabelecidas anteriormente, como sugerido pelo modelo ideal de Habermas.

Em nosso entendimento dialógico, discordamos de seu caráter exclusivamente fundado porque, nesse, a legitimidade do consenso será estabelecida pela convivência imediata sobre uma asserção. As partes se baseiam na convergência dos interesses individuais em interesses de grupo e na preexistência de uma vontade geral. Podemos dizer que essa convicção foi perdida diante das desilusões de nossa modernidade. Tão pouco, sua legitimidade será alcançada pelo caráter estritamente fundador, garantido pela convergência progressiva e mediada no jogo da linguagem ideal.

Outra distinção sobre o conceito de consenso:

- consenso de fato ou de direito?

Em si mesmo, o consenso não é nem uma categoria ética nem um critério jurídico. Um consenso “de fato” não legitima nada. O consenso que é formado pelo consentimento das partes – um acordo ou um contrato consensual – nem sempre é verdadeiro ou justo. Aquele que exprime o consentimento mais claro, pode bem servir de premissa a uma “racionalização dialética” no sentido de que quer é fundir, sobrepor sua visão. Por exemplo, em política, o consenso como argumento de autoridade constitui um efeito perverso do funcionamento democrático, sinônimo de narcisismo coletivo.

O consenso só será legítimo quando resultar do *a priori comunicacional*, das significações geradas na interação, ou melhor, de um

“sistema de regras que regulam o uso das frases sujeitas às trocas interlocutivas... [a priori comunicacional é] o conjunto de condições que visam instalar uma situação discursiva entre enunciantes”. (Jacques, 1985 : 323)

Este conceito permite entender os processos de construção de sentido no momento da interlocução. Ainda que definido como um “sistema” de “regras”, trata-se de um “sistema flexível” já que suas regras são vistas como *regularidades constitutivas* (op.cit. 326), que dão suporte às

trocas interlocutivas e definem a instituição da linguagem de acordo com as necessidades e possibilidades de/na comunicação. Na medida em que este sistema é imanente ao discurso e não derivado dele, podemos dizer que ele opera como uma condição “anterior” à relação interlocutiva.

Deparamo-nos, então, com um terceiro paradoxo: *a única condição consensual anterior ao processo interlocutivo refere-se à condição de que o consenso seja produzido durante a interlocução*. Trata-se de uma abordagem pragmática em que o referencial é expandido aos mundos possíveis, em contato na interação. Passamos do plano semântico ao pragmático ao considerarmos os agentes da comunicação e sua localização espaço-temporal como índices do contexto referencial: a comunicabilidade de “minha linguagem” (eu-discursivo) existe na relação com a “tua linguagem” (tu-discursivo). A noção de *a priori comunicacional* considera o contexto de uso: não se trata do *milieu* exterior, nem do ambiente, mas de um lugar da atividade discursiva gerado no processo discursivo (op.cit.326), a que, aqui, também chamamos “**entre-nós**”.

Para isso, teremos que assumir, ainda, um outro paradoxo inerente ao conceito de *a priori comunicacional*: para que se possa falar, é necessário que algum tipo de mal-entendido seja perpetuamente reconduzido. O diálogo necessita da diferença inicial dos códigos e da divergência dos modos de referenciação. Elas fazem parte de nossos esforços para afinar nossas abordagens sobre o real (Jacques, 1991:115).

Esta afirmação vem ao encontro de nossas considerações acerca do consenso formuladas acima. A busca do consenso como argumento de eficácia interacional é sempre um risco eminente de autoritarismo e fonte de efeitos perversos ao funcionamento democrático porque é sintoma do silenciamento de uma das partes em presença. O desejo de banir o conflito pode resvalar na imposição de idéias, através do poder institucional, e não na busca de soluções construídas conjuntamente a partir da discussão de divergências e mal-entendidos.

Se fossem a implementação e viabilização de um projeto político-pedagógico (projeto este que trouxe questionamentos ao cerne da cultura, da ideologia e, principalmente, da prática escolar naturalizada) reguladas por um consenso racional, em que as partes envolvidas compartilhariam de

uma mesma visão intuitiva, para chegarem, de maneira automática, a um acordo já definido anteriormente, estaríamos, finalmente, vivendo o modelo habermasiano de uma situação ideal de fala: nas reuniões, as discussões seriam guiadas por uma idéia regulativa, determinada pela eliminação dos obstáculos interpretativos e interpessoais e de todos os condicionamentos externos do discurso. O acordo viria conforme a união de alocutários ideais, em um plano de conformidade.

Mas não foi. O modelo habermasiano nos parece inadequado por radicalizar o consenso e desconhecer a atualização e geração de sentidos em cada situação única de fala em dada comunidade social. Parece-nos inadequado, também, ao idealizar locutores passivos e conformados ou corpos dóceis, como diria Foucault (1969).

Durante as reuniões, apesar de professores e integrantes do DE fazerem referências a práticas comuns reguladas através de uma mesma instituição, compreender uma palavra ou expressão não significava apenas saber de que modo os interlocutores se serviam delas a fim de entenderem-se de maneira consensual. Antes, temos que perceber porque um mesmo signo ‘x’, por processos de referenciação distintos de um elemento de um repertório comum, ao contrário de possibilitar aos participantes entenderem a mesma coisa da mesma maneira, pedia a **atualização** dos sentidos conflitantes no momento mesmo da interação.

No entanto, não podemos deixar de concordar com Habermas em sua constatação de que o entendimento é a base de toda situação de fala. Em nosso caso, acreditamos que *o desejo de incluir* alunos é base do entendimento nas interações, ainda que este desejo seja cruzado por diferentes e divergentes discursos educacionais. Apesar de falarem de concepções de educação que escondem diferentes visões e implicam em discursos educacionais divergentes, os interlocutores estão, cada um a sua maneira, comprometidos em incluir os alunos. Isso nos leva a crer que, a partir da EP, “I N C L U S Ã O” passou a ser o elemento ‘x’ comum, base para um entendimento – mas não o elemento consensual. Essa convergência não representa o consenso mas um ponto nuclear, que se dissipa em função das modalidades sobre as quais a inclusão está sendo considerada.

Aceitar as interações como portadoras de consenso e conflito, preserva as exigências de racionalidade e de **argumentação intrínsecas ao debate**. Implica, também, em nos rendermos e sermos capazes de enfrentar, sem complacência ou dramatização excessiva, os fatos indesejáveis e incomensuráveis engendrados pelo conflito. O conflito é parte da dimensão da situação discursiva em que o interdiscurso traz ao processo interativo as idéias em choque de um contexto em que diferentes formações discursivas entram em contato e interagem.

Uma concepção dialógica busca evitar engajamentos unilaterais e abstratos sobre as noções de consenso e conflito, porque, na interação, estaremos na dimensão **transacional**:

S. 10

Continuação da reunião na EM 5

A escola solicitou a reunião para discutir a diminuição do número de turmas na escola. Neste momento, discutem casos de inclusão de alunos em liberdade assistida.

1. PC -/.../ *É muito complicado.*
2. PDE1 -/.../ *Eu... eu acho que esta questão é muito complicada mas/.../ é muito...muito fácil a gente ver lá na televisão...estes filmes, né?/.../ que tem um presidiário, eh...,que não tem uma segunda chance. A gente acha aquilo lá errado mas tá muito longe da gente/.../ mas quando vira pra gente a coisa fica mesmo muito complicada/.../*
3. PC - *[E a escola precisa ser estruturada, ter um acompanhamento psicológico...*
4. PDE1 - /.../ *é que esta questão da inclusão ela tem que estar estruturada mesmo em parcerias/.../ uma coisa que está começando e eu acredito que vai andar, sabe?*
5. PP- *[...]é exigir muito dos professores, que a gente não tem essa capacidade de ser tão polivalente pra ficar atendendo tanta coisa, né?/.../*
6. PDE1 - *Porque o problema, é que não tem tempo também pra gente parar, se formar pra isso, e depois haver inclusão./.../ se não houver uma mudança realmente, uma sintonia maior entre escola e o mundo lá fora, como a gente costuma falar, cada vez vai ficar mais complicado mesmo, né? Então quando a gente, né, vem vem defender que o próprio projeto da escola pense nestas coisas é porque nós vamos ter que estar buscando formas, juntos de trabalhar estes alunos na escola.../.../*
7. PDE2 - *...é porque o judiciário é que manda e a matrícula é compulsória e a escola tem que aceitar. Só que existe todo um plano de acompanhamento é que*

não está acontecendo. Agora, o perigo é se, na hora que encaminha o menino, anuncia para toda a comunidade escolar o que foi o menino fez, ele já entra rotulado. Então, vai e a escola vai e segrega o menino e isto não pode acontecer. Mas, falta o acompanhamento. Só não pode anunciar porque o próprio colega segrega.

8. PC. – *Mas, quer dizer aí, preserva o aluno e coloca o professor em risco?*

[xxx]

9. PP – *[eu acho que não todo mundo. Mas quem vai lidar de perto com este aluno ele tem que ser informado...]*

[xxx]

10. PA – *[Eu acho que não é só o professor não. Todo mundo tem que ser informado]*

[xxx]

11. PDE – *[Porque o sentido é reintegrar na sociedade]*

12. PG – *Agora eu achava que deveria ter melhor capacitação para os professores.*

13. PDE2 – *Agora, tem dado bons resultados, inclusive muitos deles prestam serviço à comunidade em postos de saúde, muitas vezes na própria escola, tem dado bons resultados. Agora existe falhas...*

O debate permeado por argumentos/ contra-argumentos, pelo relato das experiências vividas em outras escolas e por reflexões sobre o que é necessário à viabilização do projeto mostram que a inclusão é um processo em andamento na RME – BH. No quadro abaixo, é possível visualizar melhor este debate:

Quadro 13. Argumentos contra e a favor da Educação Inclusiva

<u>PROFESSORES</u>	<u>INTEGRANTES DO DE</u>
Argumentos	Contra-argumentos
a inclusão de alunos em liberdade assistida é "muito complicada"	É fácil constatar injustiças sociais deste que estejam longe de nós.

a escola deve ser estruturada, deve ter acompanhamento psicológico.	O trabalho em parceria com outras secretarias está “começando a andar”.
Professor não tem capacidade de ser polivalente para ficar atendendo tanta coisa.	Não há tempo para parar, nos formarmos, e só depois incluir.
Preservar o aluno = por em risco o professor	Projeto da escola deve prever ações conjuntas entre os professores.
Quem trabalha com o alunos em liberdade assistida deve ser informado.	Informações sobre o aluno pode levar a segregação dentro da escola
Todos na escola devem saber que o aluno está em liberdade assistida	O sentido é reintegrar na sociedade
Necessidade de capacitar os professores	Exemplos de casos que deram certo.

É interessante notar, ainda, a fala de PDE1(turno 6): “ *uma sintonia maior entre escola e o mundo lá fora, como a gente costuma falar*” Este “*como a gente costuma falar*” é a representação consciente de PDE1 da apropriação e contaminação recíproca do discurso do outro, apropriação esta produzida no debate instaurado a partir da EP, e exemplo do processo dialógico gerado pelos momentos de confrontação e consenso entre professores, alunos, integrantes do DE e toda a comunidade escolar.

Vale lembrar, também, que a discussão em torno de adolescentes em liberdade assistida não fazia parte da pauta de reunião de professores. Podemos afirmar, então, que toda esta discussão, todo este discurso é algo novo produzido pelo projeto de inclusão.

Diante disso, podemos afirmar que o desejo dos integrantes do DE de elegerem apenas o consenso como condição necessária ao “sucesso” da EP, significaria fazer da conversação uma atividade estritamente monológica, em que o pensamento questionador estaria banido da ação dos professores ou confinado a uma “supremacia” unilateral. Se assim o fosse, a implementação

consensual da EP negaria a *produção criativa* que o nosso entendimento primeiro da linguagem, em seu funcionamento fundamentalmente dialógico, permite.

Uma discussão racional pede a controvérsia sustentada pelo diálogo racional aprofundada através das condições dialógicas, trazidas pelos interlocutores, e por eles incorporadas em diferentes contextos e experiências anteriores, como é o caso da citação explícita de PDE1 (“... ***uma sintonia maior entre escola e o mundo lá fora, como a gente costuma falar.***”)

O saber consensual acerca da linguagem acontece na relação de constituição dos saberes acerca das representações sociais durante os processos interativos conflituosos.

Teríamos, então, dois lados de uma mesma moeda: por um lado, um mínimo de consenso é semântica e pragmaticamente necessário para evitar o excesso de mal-entendidos e manter a cooperação enunciativa, através do código linguístico comum e da aceitação da necessidade de INCLUIR. Por outro lado, a dissensão deve ser garantida como espaço de ***produção de um consenso a ser construído no processo interativo*** através da reflexão crítica e do contato entre diferentes posicionamentos e pontos de vista.

Para demarcar uma teoria propriamente ***dialógica*** apontamos, como afirmamos acima, o *a priori comunicacional*, o entre-nós, como o espaço de participação das duas partes em interrelação, que gera as inovações semânticas em torno dos conceitos fundamentais – e conseqüentemente das práticas - de educação, desestabilizados pelo projeto de inclusão EP.

A questão repousa sobre o bom uso do consenso, sem excluir o bom uso da discordância e suas partes constitutivas, i.e., o debate, a controvérsia ou qualquer uma das estratégias discursivas particulares, disponíveis entre os dois pólos extremos que são o diferendo e o diálogo.

É o valor do que resulta do consenso e do conflito que importa. Uma tal concepção funcional contribui para ultrapassar as oposições binárias, sempre tão artificiais. Um homem que dialoga nutre os desacordos bem como os acordos. Um acordo sem um desacordo possível é irreal. O desacordo sem um acordo mínimo, presumido, resultará em um mal-entendido. Um anula o

outro. O primeiro peca pela falta de concordância e pelo excesso de um irenismo fácil. O segundo pela falta de concessão intelectual (Jacques, 1991: 109).

Diante disso, é impossível decidir *a priori* a pertinência do consenso em geral, tanto em nossas interações quanto em qualquer outra situação interativa. A pertinência do consenso dependerá do fundamento, das modalidades e do contexto em questão. Ela varia de acordo com o campo considerado: algumas discussões se realizam sobre um consenso argumentativo entre as partes, outras envolvem os procedimentos adversativos. Por exemplo, um argumento do debate travado entre as ciências visa ao consenso. Por outro lado, a argumentação jurídica se apoia sobre a oposição das partes. No domínio político o esforço da argumentação não é o simples consenso, nem uma arbitrariedade entre os adversários, mas uma decisão prática. Trata-se de garantir o equilíbrio entre as incertitudes opostas, de pesar os ganhos esperados em relação às partes possíveis de acordo com as máximas gerais da sabedoria política ou da estratégia financeira. Esta, sim, a mais complicada (Jacques, 1991:110).

Diante da heterogeneidade das estratégias discursivas e percebendo-se que uma interação é multi-instanciada, apontaremos, a seguir, negociação e diálogo como duas instâncias enunciativas no plano dialógico em nossos dados.

PLANO DIALÓGICO : NEGOCIAÇÃO E DIÁLOGO

As proposições “pro” e “contra” determinado estado de coisa no mundo têm sido estudadas segundo uma problemática tradicional em que os objetivos são opostos e dados previamente. Os sistemas da dialética formal (e.g. Krabbe, 1986, apud Jacques, 1991:108)

constituem manifestamente um método de resolução de conflitos antes mesmo da procura do consenso.

Ir além dessa oposição (conflito X consenso) significa distinguir uma “instância dialógica”. Porém, eleger apenas uma instância como forma de superação das oposições pode nos levar a incorrer nos mesmos erros que julgamos questionar. Diante disso, para atentarmos às diferentes instâncias presentes em nossos dados tomaremos dois parâmetros da convenção enunciativa: a negociação e o diálogo. Marcaremos, as principais diferenças entre eles a partir de dois níveis distintos, a saber, *a atividade significativa dos interlocutores e os movimentos do funcionamento discursivo* que geram instâncias enunciativas distintas.

Ainda que estas instâncias convivam paradoxalmente lado a lado nos processos interativos, por uma questão de clareza e método, as separamos aqui.

1. CRITÉRIOS DA ATIVIDADE SIGNIFICANTE DOS INTERLOCUTORES NAS INSTÂNCIAS ENUNCIATIVAS “DIÁLOGO” E “NEGOCIAÇÃO”

A negociação é um procedimento modesto e empírico que não requer um consenso ou conciliação em cada uma de suas etapas. Cada um se esforça em dissimular o que visa, a fazer crer o que não é, a capturar ou a reter uma informação em troca de uma outra dissimulação do seu interlocutor. É o compromisso da perda que a rege.

O contexto de força em que a negociação ocorre a classifica em sua finalidade. Assim, referimo-nos a uma negociação sindical, política, econômica, salarial, etc. Deparamo-nos com um conflito travado entre duas partes que pode levar a dois caminhos: ou uma das partes consegue vencer seu(s) adversário(s), ou uma conversa negociada mais equilibrada ocorre.

Contrariamente ao diálogo, em que o objetivo é a aproximação mútua aceita sobre o valor de verdade de uma tese ou sobre o sentido de um conceito ou de uma afirmação, a negociação tem uma disposição prática: ela é, antes de tudo, uma técnica de regramento dos conflitos. Não haverá negociação se os interesses não estiverem opostos. A negociação é um instrumento indispensável a grupos em conflito e interessa, principalmente, àqueles que detêm o poder. Seu sucesso depende freqüentemente da demonstração de força que precede à negociação.

A expressão dos argumentos individuais não é pertinente na negociação. A comunicação se estabelece entre representantes oficiais, organizados em delegações cujo locutor é o porta-voz de sua comunidade. A negociação coloca os adversários em lugar fixo; o diálogo os coloca em posição de reciprocidade.

O diálogo é uma comunicação em que cada um fala em seu próprio nome, exigindo uma conversão real à reciprocidade interpessoal, que o leva decisivamente a uma relação de separação no grupo, ao passo que o negociador está sempre em delegação de fala.

Diálogo significa “discurso exercido a dois, revezado entre um e outro” (Jacques, 1988: 53). A palavra “diálogo” foi criada no domínio das interações conflitantes entre posições. Indo um pouco além, diríamos que “diálogo” é a prática interdiscursiva capaz de melhorar a construção bilateral do sentido e é assim que buscamos elucidar as regras de sua produção. Sem dúvida, negociação e diálogo têm uma certa vocação de procurar o consenso, mas dentre os dois é a negociação que tem, como norma, a conclusão de um arranjo. Se o diálogo se mostra, ao contrário, subtraído do campo das forças e dos interesses, é porque as partes se esforçam em construir um por-vir a crer juntos, de elaborarem conjuntamente uma informação comum e não em se manterem em seus fins próprios.

O diálogo visa a um protocolo de acordo criado na interação sobre o valor de verdade de uma tese - ora relativo ao referente (diálogo referencial), ora sobre o sentido de uma unidade de código (diálogo semântico). A negociação se limita a um acordo baseado em trocas sobre as teses já existentes (op.cit.:59).

O que não quer dizer que o processo dialógico seja neutro em relação ao consenso ou ao conflito, nem que tenha como objetivo abolir o desentendimento. O essencial ao diálogo é a *co-construção* de uma idéia consensual possível sobre o desacordo. Os aspectos semântico e referenciais se separam porque o desacordo não pode repousar sobre um mal-entendido, mas sobre o entendimento mútuo – o que não implica absolutamente em dizer que este entendimento já existia ou que os sujeitos “concordam” automaticamente uns com os outros.

O consenso obtido ao fim de uma negociação é obtido por compromisso sobre as teses e, conseqüentemente, por restrição do referencial. Pelo contrário, o regramento do conflito e o consenso adquirido ao fim de um diálogo é obtido por extensão do referencial.

O jogo das instâncias enunciativas difere. A atividade significativa dos interlocutores em uma negociação é limitada. Os negociadores têm uma margem de manobra muito estreita. Eles não se desvencilham de seus estados de crença; encontram-se em uma “liberdade vigiada” de falas alternadas. É exatamente neste ponto que o segundo nível de diferenciação entre as instâncias enunciativas *diálogo e negociação* se mostra, ou seja, no movimento do funcionamento discursivo, na forma de tomar, reter ou reclamar a fala.

Os negociadores falam como representantes de um determinado lugar ou instituição social (e não podem mudar seus lugares), eles raramente podem se desqualificar ao mesmo tempo em que devem remanejar, no curso da interação verbal, os acordos e desacordos. Em uma negociação pode-se perder a iniciativa da fala, o que é impossível no diálogo. O diálogo depende da capacidade/habilidade referencial dos propósitos em que a iniciativa é intimamente compartilhada e reconduzida a todo momento. A iniciativa semântica garante que os turnos de fala sejam regrados pelos interlocutores, enquanto que em uma negociação, o turno é fixado pelos desacordos

Simple técnica de regramento dos conflitos, a negociação não exige a *construção* de um acordo. A fonte de verdade ou falsidade fica recolhida a um 2º plano. Os negociadores têm objetivos separados, mas, ao mesmo tempo, um objetivo consensual comum: o desejo de criar um

regramento. No diálogo, o objetivo é comum mas não é dado previamente. O acordo sobre a tese a ser construída é submetido a uma aproximação da verdade e da justiça, justamente porque ele repousa sobre uma atividade verificável de co-significação.

Em uma negociação, um negociador não tem a necessidade de julgar sua participação porque não há o envolvimento intersubjetivo, necessário à iniciativa semântica. Ele vai de proposição a contra-proposição, geralmente elaboradas o mais rapidamente e unilateralmente possível (Jacques: 1988: 67).

Tudo depende das finalidades. Na negociação, desde que os negociadores estejam conscientes do jogo, não será possível afirmar que há perdedor ou ganhador: cada um, ao aceitar as regras em questão, sabe que deverá conceder para ganhar. Designa-se o ganho ou a perda relativa. O consenso final é obtido por compromisso sobre as teses e, então, por restrição do referencial. No diálogo, a finalidade é o esforço mútuo de conciliação do interior, sem que para isso haja um “toma-lá-dá-cá”.

O diálogo é fecundo e frutífero porque a conciliação é criativa. Em um posicionamento dialógico, o pensamento questionador toma o lugar da idéia de consenso, da harmonia e da ilusão de deslocamentos sem resistências. Tratando-se de um debate político, como o nosso, é necessário haver a oportunidade e, por vezes, o dever de dissensão. O objetivo da argumentação não é simplesmente o consenso, nem o julgamento de adversários, mas uma decisão prática necessária à vida do projeto de inclusão. A divergência dá lugar à convergência como finalidade. Para isso é necessário que ocorra uma fragmentação do trabalho simbólico e das modalidades distintas do pensamento interrogativo.

Ao nos depararmos com a multiplicidade de modalidades corremos sempre o risco de nos confundirmos. No entanto, a proximidade dos questionamentos produz encadeamentos transfrásicos entre os diversos textos que se cruzam nas interações, fazendo com que parem de ser inexplicáveis aos olhos dos interlocutores. Estes passam a adotar sobre o texto o ponto de vista da problemática. Em outras palavras: há um lugar entre os interlocutores que não tem código único

nem contexto uniforme. Neste lugar, ocorre a comensuração dinâmica de seus discursos. É uma troca comum ativa, lenta e problemática que deixa de nos parecer trivial. E, acima de tudo, nos parece menos fundada por uma estrutura categorial da razão por ser fundadora e estruturante da troca. Mas em que condições?

Não podemos nos desinteressar dos “conflitos da interpretação” ou dos sistemas interpretativos nem da irredutibilidade dos códigos conceituais porque é através do conflito que são formuladas as teses em presença, quando ocorre a atualização/criação de novos sentidos e a permanente edificação dos diversos “eus” sociais gerados na troca interativa. O “diferendo” de Lyotard não será completamente negado, ainda que isso signifique assumir, como uma exceção, que a nossa chance é exatamente a que foi mais obstinadamente evitada: um certo caos lingüístico e cultural, como possibilidade de construção do cosmos envolvendo todos os habitantes da pólis.

Dessa forma, consenso de que falamos não será obtido como em uma negociação, em que o compromisso sobre as teses definidas anteriormente restringem o referencial das questões em debate. O consenso, como o entendemos, *leva* ao regramento do conflito. Ele será adquirido ao fim de um diálogo ou de uma controvérsia heurística e obtido por extensão do referencial. Nele também não há ganhador ou perdedor: o diálogo é frutífero porque a conciliação é criativa.

A reflexão sobre o consenso e o conflito deverá ser estabelecida sobre pressupostos que vão além da ideologização, a que Hegel (apud. Jacques: 1991) disse abstrata, em que cada posição caricatura seu adversário para o desqualificar e fazer dele mesmo figura obsessiva para uma teorização inútil. Estes posicionamentos repousam sobre uma pressuposição comum decadente a que já nos referimos anteriormente: a unicidade do esquema conceitual.

Como, em um processo dialógico, a comunicação entre duas linguagens condena os interlocutores a saírem de suas posições de interpretação unilateral, passamos a ver a heterogeneidade discursiva como algo mais positivo do que a caracterização especulativa da paralogia.

E, o que vem a ser a linguagem capaz de ir além da disparidade das posições em presença e da unicidade do esquema conceitual? Trata-se de uma linguagem que percebe as disparidades como fronteiras a serem transpostas entre os interlocutores. É preciso que os protagonistas construam a conciliação. Eles mesmos, os inovadores. O esforço necessário para se comunicarem (e que esforço é envolvido...) é condição para a preservação das divergências e da expansão do pensamento questionador.

A dimensão dialógica é o espaço em que são cultivados os verdadeiros conflitos. Nela, é necessário haver um tempo de se colocar em questão a divergência para o enriquecimento do referencial e um tempo para se fazer cultivar a convergência. Longe de haver conflitos indesejados, chegamos à conclusão de que não os temos o bastante. É somente através deles que podemos gerar as transformações que são produzidas em situações de crise. A diferença rege o percurso discursivo de tal maneira que os desvios nutrem, no fim das contas, a construção de um discurso, gerado na interação, que não pára de ser reformulado.

Os discursos se opõem dinamicamente e em presença de uma situação referencial. Os interlocutores não estão mais em via de traduzir em sua própria linguagem, mas de trabalhar em uma linguagem criada no “entre-nós”, que tende a vir a ser comum. Cada interlocutor coloca suas divergências para que possam ser compartilhadas e utilizadas na instauração de um sentido novo.

A implicação para o pensamento e para a consciência dos interlocutores não pode ser nem a paralogia nem a homologia, o conflito insolúvel ou o consenso. Uma e outra parte representam somente um estado de discussão do diálogo nele mesmo, e não no seu fim. O prazer do diálogo não é simplesmente encontrar o consenso mas encontrar as fecundações incessantes que consistem justamente no esforço de alcançá-lo para novamente reconduzi-lo. *O diálogo é o lugar mesmo em que nos entendemos sobre o desacordo.*

Voltemos aos nossos dados:

Continuação da reunião na EM 5

Neste momento, o diálogo acontece entre o integrante da equipe pedagógica da Regional e a Vice- Diretora (VD).

1. PDE2 - /.../ /.../ *vocês têm casos de alunos com necessidades especiais, não tem? /.../ Síndrome de Down.*

2. VD – *Eee...a gente, falando de aluno neste estilo, né, a gente tem mais um problema, um menino que a gente sabe que tem problema/.../está estampado na cara dele que ele tem problema mental sério/.../ Tem que ser um homem forte pra poder tirar ele de cima do outro, né?*

(Risos)

3. VD – *A gente chama a família a gente vê que a família também é completamente desestruturada /.../ A gente encaminha para o Conselho Tutelar, você liga pra lá ninguém te dá notícia direito de como está o andamento do caso, e eu pergunto: **de que adianta este menino ficar vindo aqui na escola?** Ele vem aqui ele coloca em risco a vida dos colegas, a do professor./.../ Ele atrapalha a sala de aula todinha, o professor não consegue dar aula com ele dentro da sala. /.../ Como que a gente vai agir com este menino dentro da escola?*

4. PDE2 – *Ele não tem laudo?*

5. VD – *Quer dizer, vai além do que tá no nosso limite. A gente encaminha, já encaminhamos até pra regional pra aquela sala de recursos. A resposta que veio foi que ah, que ele não tem uma deficiência comprovada no papel então que lá eles não podem fazer nada por ele, devolveram o problema pra nós.[xxx] Ou seja, o que eu quero não é tirar este menino da escola não. **Eu quero que ele venha na escola sim mas eu quero que ele venha com proveito...***

6. PA – [xxx]

7. VD - *...**que realmente esta escola aqui sirva pra ele de alguma forma.** Eu não sou psiquiatra /.../ chamei a mãe de novo para conversar e para falar “Olha esta semana a senhora vai ter que ficar por conta dele e levá-lo no médico...*

8. PDE2 – [Ele foi? Mas ele já tem este laudo?]/.../

9. VD - *...O que ela fala pra mim eu mando pro Conselho Tutelar e ...e...a mãe não dá conta, ela não ...ela não traz nada escrito. Ela é uma pessoa que não sabe dar maiores explicações destas coisas de médico, entendeu?*

10. PDE1 – *Tem um laudo?*

11. PDE2– *A única forma é o laudo.*

12. PA – [E fica deste jogo de empurra empurra]/.../

Neste segmento, notamos a ocorrência dos planos enunciativos do diálogo, na fala de VD e a insistência de PDE em se manter no plano da negociação. Ainda que VD considere a presença do aluno com doença mental como mais um “problema” (*1. a gente tem mais um problema, um menino que a gente sabe que tem problema*) seu relato e descrição das situações vividas na escola (segurar o aluno quando ele fica agressivo, sua luta em buscar parcerias que ajudem no tratamento do aluno, a busca de apoio na família e sua compreensão dos motivos que levam à falta desse apoio o entrave causado por questões burocráticas na regional e na sala de recursos¹⁵ mostram seu diálogo com as idéias do projeto de inclusão EP. Sua disposição em interagir com os integrantes do DE e as ações e tentativas de incluir o aluno para que *a escola sirva realmente para ele de alguma forma* (turno 7) também apontam para o diálogo. Estas ações indicam a recepção da política de inclusão nesta escola bem como as dificuldades encontradas em sua consecução.

Os integrantes da regional, por outro lado, não discutem nem reconhecem essas dificuldades. Diante dos argumentos de VD, impõem como condição “o laudo” junto aos “órgãos competentes” (turnos 4,8,10 e 11). O mais interessante é que este “laudo” como dito por VD é exatamente o mais difícil de se conseguir porque *a mãe não dá conta, ela não ...ela não traz nada escrito. Ela é uma pessoa que não sabe dar maiores explicações destas coisas de médico, entendeu?*(turno 9)

PDE1 e PDE2 não entendem porque assumem o papel de negociadores que falam como representantes de um determinado lugar ou instituição social, o DE-RME/BH. Neste momento, eles perdem a possibilidade de expandir o referencial, de criar alternativas junto com a escola.

Em uma lógica dialógica, cada protagonista se faz entender ao se referir a uma realidade identificável pelo outro, de forma que a mesma significação que a caracteriza também a difere. Na verdade, a insistência da regional por um laudo médico era justificada pelo fato dos professores caracterizarem todo e qualquer aluno com dificuldades de aprendizagem como “alunos que sofrem das faculdades mentais”. No entanto, nos turnos acima essa justificativa os impede de perceber a

¹⁵ A sala de recursos foi criada, dentre outros objetivos, para dar apoio aos alunos portadores de necessidades especiais.

realidade dos professores, dos alunos e seus familiares. Por outro lado, para os professores, a burocracia, a falta de estrutura e a falta de visão da real situação das escolas emperram e inviabilizam a inclusão.

Esperamos, sim, o tempo em que estes alunos não sejam considerados “problema”. Mas, sabemos que todas estas dificuldades narradas por VD são reais. A falta de estrutura é a maior inimiga de um projeto político-pedagógico de inclusão.

Outra questão a ser notada, no segmento em questão, é a presença do discurso do dano que os alunos portadores de necessidades especiais causam aos demais (*3.VD - Ele atrapalha a sala de aula todinha, o professor não consegue dar aula com ele dentro da sala*). É verdade que a presença deles aumenta a heterogeneidade da sala de aula, mas é somente através da interação que aprenderemos a conviver com eles.

Conforme afirmamos acima, ainda que argumentando como se estivessem em campos opostos, alguns padrões, certas pressuposições comuns, certos fragmentos de linguagem de nossos interlocutores soavam como se regidos por uma pressuposição comum: incluir os alunos. Os questionamentos e o pedido de orientação de VD sobre a viabilização de ações inclusivas são exemplos dessa pressuposição (*VD - Como que a gente vai agir com este menino dentro da escola?/.../Quer dizer, vai além do que tá no nosso limite./.../ o que eu quero não é tirar este menino da escola não. Eu quero que ele venha na escola sim mas eu quero que ele venha com proveito...*).

É preciso reconhecer as oposições como parte do processo dialógico. A vontade de eliminá-las não passa da vontade autoritária, dos intergrantes do DE, de silenciar os professores.

Partindo da pressuposição de que estes confrontos geram os deslocamentos conceituais, enfocaremos, a seguir, os processos de influência recíproca, a que Jacques (1988) chamou de bi-codificação dinâmica em que, para uma série de transações semânticas, são inventados os lineamentos de uma linguagem comum.

FENÔMENOS DE BI-CODIFICAÇÃO E DE BI-CONTEXTUALIZAÇÃO

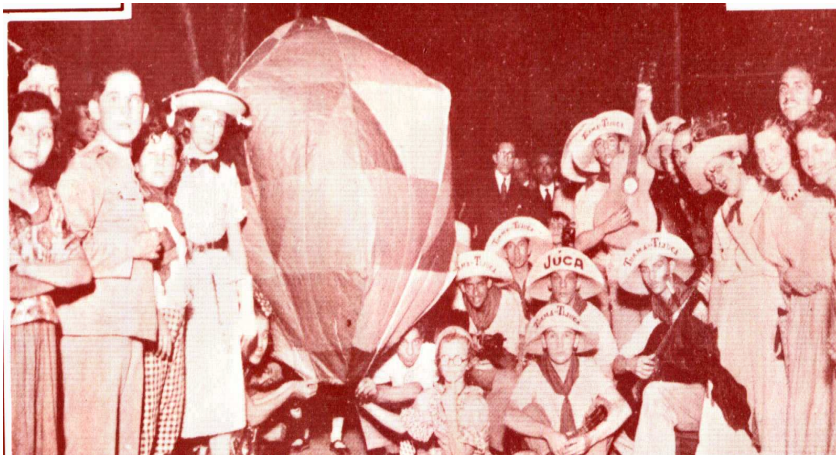


Imagem 7. Festa de São João, Belo Horizonte, 1930

As significações verbais do código que entram em nossa competência lingüística são “virtuais”. Elas pedem atualização no contexto para se determinarem. O campo lexical de uma dada unidade léxica, e até mesmo o seu “núcleo virtual” não são idênticos para os interlocutores em presença. Sua “mise en discours” (Parret, 1981) é composta no momento da interação.

O que nos interessa nesses momentos é o movimento, a probabilidade do que vai ser criado e que permite ultrapassar a disparidade dos códigos conceituais e a oposição estática. O código comum deve ser inventado, conjuntamente, sob as limitações da comunicabilidade.

Para nos limitarmos ao aspecto lexicológico, afirmaremos que o código comum faz intervir, inicialmente, uma **bi-codificação** das unidades do significante. Esse estado inicial pode se

tornar menos irredutível, ou melhor, é pouco a pouco que os participantes forjam tal código. Mas é necessário que eles entrem em relação interlocutiva verdadeira com um referencial objetivo. Só a interação pode conduzi-los às transgressões semânticas frutíferas e bilaterais.

A **bi-codificação** é um fenômeno de dedução prévia, firmado pelas instâncias enunciativas sobre determinado campo semântico e unidade de código. Ela é motivada pela atualização bilateral, em contexto interlocutivo, de uma unidade de código a partir de seu uso e por seu uso referencial. Em outros termos, na comunicação deve haver lugar a propósito ou em presença de um estado de coisas reais em relação àquele/àquilo que cada um co-refere na situação de comunicação. Essa co-referência se justifica pela presença de referentes distintos, determinado pelas crenças e posicionamentos ideológicos dos sujeitos envolvidos. No fim de uma conversação, as significações associadas às palavras podem fazê-las objeto de uma distinção ou de uma estipulação expressa, desde que eles as atualizem para suas linguagens específicas.

Diante dessas considerações, o aspecto do debate não soa sempre favorável. Jakobson (1963) nos ajuda nessa discussão ao reconhecer que a realidade fundamental não é mais o discurso individual mas a interlocução. A limitação de um locutor diante de um novo interlocutor está em descobrir um vocabulário comum para se fazer entender e entendê-lo. Cada um se refere a diferentes comunidades lingüísticas de importância variável quando são levados a diversificarem seus códigos e a combinarem novos códigos diferentes no contexto em que se encontram no momento da enunciação. Esses dois contextos anteriores geram o fenômeno da **bi-contextualização**. Na medida em que “meu” contexto inicial não é o “teu”, a atualização do campo semântico exige que cada um projete os “fragmentos lingüísticos” no contexto interlocutivo, presumido como situação comunicativa. No fundo, as condições de possibilidade que cada um associou ao “apropriado” para julgar a plausibilidade de dado enunciado podem ser distintas, o que, entretanto, não impede que os interlocutores possam reavaliá-lo (Mari:2003).

Nesses momentos, os sentidos não se reduzem à validade atual do enunciado porque uma troca de vias unilaterais, privada da transgressão dos sentidos, não teria a desejada produtividade

criativa. A troca deve ser biunívoca para que o entendimento sobre o **contexto** aconteça. Do contrário, seus atores não poderão encadear o discurso.

Encontramo-nos, então, sob a hipótese de que a transgressão de sentido é diretamente ligada à constituição **dialógica** : a operação é efetuada nas instâncias providas por uma codificação parcialmente própria e situada em um contexto parcialmente próprio. Essas instâncias se mantêm em relação durante toda a duração do processo. Um consenso parcial existe sobre um núcleo, semente, cerne virtual de significações lexicais, que fazem possíveis uma primeira inter-compreensão.

Há, ainda, as divergências ideoletais - um eterno vai-e-vem entre o código lexical e as acepções acentuadas dos socioletos parcialmente propostos nas comunidades de fala presente nos turnos de seus representantes.

A compreensão ulterior é construída sobre uma compreensão inicial do código comum, de acordo com um percurso interrogativo que não é, certamente, seguido sem regras. A finalidade referencial da controvérsia impõe convergência obrigatória.

Na medida em que o consenso é alcançado, aparecem as distinções e as identificações que são instaladas “entre eles”.

S.12

Continuação da reunião na EM1

O coletivo de professores de uma escola de 2º grau havia pedido reunião com a chefia do DE para discutir questões relativas à materialidade da escola.

1. PDE –/.../ *Eu entendo que // com a EP // nós estamos construindo um direito que era negado a nossos alunos e que é acima de tudo um direito à cidadania.*

2. PEF - *A Prefeitura, como sempre, fala de cidadania como uma coisa muito abstrata. Nossos alunos, aqui, têm que trabalhar, têm que enfrentar provas de seleção em supermercados, têm que se virar aí fora...”*

3. PDE – *E o que você sugere?*

4. PEF – *Eu sugiro que tenhamos melhores condições de trabalho para que possamos inclusive possibilitar a este aluno o direito a educação e a competitividade no mercado de trabalho.*

5. PDE – *Pois é, mas então você concorda que ele tem que estar aqui com a gente?*
6. PEF – *Claro, e aprendendo. O que vocês não entendem é que não adianta só estar aqui. Temos que garantir que eles aprendam.*
7. PDE – *Pois é, que aprendam. Mas tem outra coisa: a diferença agora é que todos tem que estar e não só alguns.*
8. PEF – *Pois então nos dêem pelo menos as condições mínimas de trabalho. A nossa escola está caindo aos pedaços...*

No início do segmento acima, notamos que dois **processos de referência** da palavra cidadania (advindos de diferentes lugares sociais) interpelam os interlocutores no momento do proferimento de seus atos :

Quadro 14. Processos de referência de Cidadania

Cidadania	So 1 - ter garantido o direito à Educação
	So 2 - Realidade da sociedade capitalista regida por regras de mercado

Estes dois processos de referência fazem emergir o conflito entre os interlocutores e a rede de modalizações põe em confronto duas concepções de educação divergentes:

- uma que vê na consecução de um projeto de inclusão a construção da cidadania, relacionando educação à noção de direito que ressaltamos acima, ou seja, ter educação é ter o direito que antes da EP era garantido a alguns (e que fazia desses alguns “mais” cidadãos que outros).

- outra que constata que a prática de cidadania vivenciada pelos alunos consiste em adaptar-se às demandas do mercado de trabalho.

Na primeira a concepção de educação trazida por PDE subentende que o projeto implica em um processo de mudanças sociais, conseqüentemente, em uma *outra sociedade*, o que, sem dúvida, trata-se de uma “coisa muito abstrata”. Já na segunda fala, está subentendida a manutenção

das exigências, das relações e da realidade como esta se apresenta *na sociedade* em que vivemos (*PEF - Nossos alunos, aqui, têm que trabalhar, têm que enfrentar provas de seleção em supermercados, têm que se virar aí fora...*”).

Notamos, assim, não só processos referenciais distintos e discursos educacionais opostos como também o reflexo das duas lógicas da cidade em conflito.

Na medida em que o diálogo prossegue, podemos afirmar que:

- PEF assume a idéia de educação como direito (... *para que possamos inclusive possibilitar a este aluno o direito a educação...*) mas mantém a idéia da *competitividade no mercado de trabalho*. Admite que é necessário que os alunos estejam presentes na escola mas acrescenta : “*e aprendendo*”. Parece-nos que “aprendendo” (assim como “conteúdo no S.) refere-se ao conhecimento historicamente legitimado nos currículos escolares oficiais, que, na visão dos professores, foi esquecido a partir da implantação da EP.

- PDE concorda que é necessário que eles aprendam mas que “*a diferença agora é que todos tem que estar e não só alguns.*”, ou seja, que agora a política pedagógica é de inclusão.

No contato interativo, um vai-e-vem discursivo se instaura. É possível perceber como a rede de modalizações é desencadeada e expandida aos referenciais vividos nas experiências particulares de cada um. Divergentes ideologias se cruzam e, ao contrário de uma incomunicabilidade, vemos que elas tendem a se “contaminarem” através de um processo (lento) de atualização de sentidos das duas partes em conflito. Podemos perceber como este vai-e-vem é estruturado no segmento de forma mais clara, se representarmos as crenças e visões dos interlocutores, substituindo-as pelas letras x, y e z , conforme quadro a seguir:

Quadro 15. Contaminação e atualização de sentidos

Visão de PDE

- Eu entendo que (FAZER X.)

<i>Visão de PEF</i>	- (<i>X é abstrato</i>).
<i>PDE pede atualização do sentido de PEF</i>	- (<i>X concreto?</i>)
<i>Visão de PEF</i>	- <i>Eu sugiro que (FAZER Z)</i> .
<i>PDE concorda mas sugere que PEF também concorda com sua visão</i>	- <i>Pois é, (FAZER X → FAZER Z)</i> .
<i>PEF concorda mas tenta expandir referencial de PDE</i>	- <i>Claro, (FAZER X λ FAZER Y)</i> .
<i>PER concorda e tenta expandir referencial de PEF –</i>	- <i>Pois é, (FAZER X α FAZER Y)</i>
<i>PEF parece concordar com posicionamento ideológico e concepção de PER mas tenta mostrar a PER o que é preciso em termos práticos para a realização</i>	- <i>Pois então (FAZER W)...</i>

No vai-e-vem, outros sentidos são incorporados ao referencial inicial produzindo o entrecruzamento de discursos e, conseqüentemente, a atualização dos sentidos associados aos conceitos educacionais em questão. É neste ponto que as reflexões semântico-discursivas sobre a

abordagem do conflito e do consenso, nas interações, devem ser incorporadas aos ideais de uma Pedagogia Crítica de Inclusão.

CAPÍTULO III

A ESCOLA E A HISTÓRIA : SOBRE O TEMPO E O ESPAÇO

CAPÍTULO III

A ESCOLA E A HISTÓRIA : SOBRE O TEMPO E O ESPAÇO

O caderno número 1 da “Escola Plural – Proposta Político-Pedagógica” enviado, pela SMED, a todas as escolas da rede, em 1994 foi organizado a partir de quatro itens principais:

- A. Eixos norteadores da Escola Plural (a escola como tempo de vivência cultural, o trabalho coletivo, etc), em que aparecem sintetizadas as direções determinantes para as experiências pedagógicas inovadoras da Rede;
- B. Reorganização dos tempos escolares, em que são apontadas novas lógicas no ordenamento temporal do trabalho escolar por ciclos;
- C. Os processos de formação plural, em que é discutida a pedagogia de projetos, o novo conceito de conteúdo escolar, o currículo vivo, a construção do conhecimento para além da sala de aula, a importância de uma formação humanística, e;
- D. Avaliação na Escola Plural, em que são questionadas as práticas avaliativas punitivas e baseadas em notas são opostas a uma “nova lógica” (as fichas de avaliação e o fim da retenção) baseadas na concepção de avaliação diagnóstica e processual.

Em nossa experiência junto aos professores durante o ano 2000, essas questões pareciam estar ainda no cerne das discussões em andamento nas escolas - oito anos após a implantação do projeto – e despontavam em falas e comentários como os seguintes, que registrei em notas de campo para os relatórios das reuniões¹⁶:

(1B) Como trabalhar com ciclos se, em nosso sistema, os conteúdos dos saberes têm um lugar importante e onde há uma forte seleção escolar no segundo grau?

(2B) “A escola plural é excludente na medida que “manda para fora” alunos não aptos, com inúmeras defasagens. Mesmo dentro da escola, o aluno fora de faixa etária é excluído. A inclusão é apenas física..”

¹⁶ Relacionamos as letras às falas de acordo com o tema em questão nos quatro itens acima.

(3B)“Os alunos estão chegando [ao 3º Ciclo] sem saber ler. Que inclusão é esta? Estamos é excluindo do mesmo jeito.”

- A idéia de que o trabalho escolar dividido em ciclos de idade de formação não faz parte do “nosso sistema” em que “os conteúdos dos saberes têm lugar importante e onde há uma forte seleção escolar no segundo grau” . O trabalho em ciclos está associado ao término da retenção escolar e, por isso, associado à idéia de que a ênfase dada pelo projeto aos aspectos culturais do processo educacional deixou de lado a construção do conhecimento, ou melhor, a transmissão de conteúdos. A vontade de acabar com as barreiras da escola seriada, de tornar as progressões fluidas abolindo a repetência, levando os professores a gerir um ciclo de maneira solidária, mediante um trabalho de equipe no interior do projeto da escola em uma perspectiva diagnóstica de avaliação, geralmente, é associada à queda da qualidade do ensino. Conforme discutido em segmentos anteriores, ouvi dos professores que “a EP não se preocupa com conteúdos” ou que “manda para fora alunos não aptos”;
- O fato de alunos com dificuldades de aprendizagem (alunos que provavelmente evadiriam nas séries iniciais) chegarem ao final do 3º Ciclo ser visto como sinônimo de exclusão social.

(4C)“ Nossos alunos aqui têm que trabalhar, têm que enfrentar provas de seleção, têm que se virar aí fora...”

- A formação cobrada pelo mercado de trabalho é incompatível com uma prática pedagógica comprometida com o respeito às diferenças culturais e com a “Formação Humana” defendida nas diretrizes básicas do projeto.

(5 D)“Agora que não podemos mais voltar o menino, o que qui podemos fazer? Nós temos aqui o caso de um menino que pediu pelo amor de Deus para assistir às aulas depois de ter formado na 8ª série e não ter conseguido fazer a prova de seleção para um supermercado.”

(6 B) “A escola plural é excludente na medida que “manda para fora” alunos não aptos, com inúmeras defasagens. Mesmo dentro da escola, o aluno fora de faixa etária é excluído. A inclusão é apenas física..”

(7 A, D) “Sabemos que os saberes são complexos e universais... Como negar isto em uma escola de qualidade? Não tenho dúvidas que o fim da bomba é para baratear os custos. Para apresentar números ao Banco Mundial. É tudo muito democrático enquanto você concorda. Agora, se você discordar...”

(8 D, A) “Agora que os alunos só vão passando... passando, que não há mais preocupação, né?, onde que os alunos vão aprender? Só se for na escola da vida, no mundo lá fora.”

- O projeto político pedagógico EP visto como uma política excludente de educação por não reter alunos. A crença de que os saberes são complexos e universais (7) põe em questão a idéia da construção do conhecimento a partir do “currículo vivo”, baseado em experiências significativas do contexto social do aluno. Essa crença também está associada à queda da qualidade do ensino, ao barateamento dos custos e à manobra política para melhorar as estatísticas e angariar verbas junto ao Banco Mundial.

Ainda nessa fala, notamos a crítica ao caráter de intervenção na implementação da EP, através da afirmação: “ É tudo muito democrático enquanto você concorda. Agora, se você discordar...”

- O fim da “bomba” como principal causa do professor “não ter mais o que fazer”(7)

(9 C) “Eu já tive uma colega de ciências, na minha escola, que não dava conta de ensinar sobre sexualidade. Outra professora tinha que entrar na sala nesta hora. Não tava nela, entende? E agora a gente tem que receber alunos que não damos conta. Nós é que teremos que sair, agora, então?”

(10 C) “A Escola Plural escancarou a realidade social na nossa cara e tem gente que dá conta de enfrentar e tem gente que não dá.”

- A subjetividade do professor como fator determinante de suas resistências e questionamentos (“*Não tava nela, entende?”; “e tem gente que dá conta de enfrentar e tem gente que não dá.”*).

- A implementação da EP como uma metáfora, demarcando um **novo tempo histórico**, refletido na linguagem dos educadores através dos marcadores temporais:

* O advérbio de tempo “**agora**” (5, 8, 9) sintetiza a idéia de “a partir da implantação da EP”.

* A fala “*A Escola Plural escancarou a realidade social na nossa cara e tem gente que dá conta de enfrentar e tem gente que não dá.*”, especificamente, parece traduzir a idéia de um marco histórico: a EP como uma porta que se escancara e **deixa ver** os alunos que ficavam de fora da escola bem como os aspectos sociais que determinam a exclusão e as dificuldades de aprendizagem. A porta que cerrava a percepção real de nossa sociedade ficou fechada em nome da eficiência escolar e da importância atribuída aos conteúdos curriculares. Esta fala mostra que a realidade social está agora diante de nós, “na nossa cara”, e que a consciência crítica necessária para o seu enfrentamento requer coragem e luta. Denota, portanto, que o projeto político-pedagógico de inclusão, requer, para além de uma formação especializada, senso crítico e comprometimento com a justiça social.

* E, a idéia, **sempre presente**, da escola vista como um mundo à parte da sociedade refletida na própria edificação de suas falas (2, 4, 5, 6, 8). A realidade é o mundo lá fora, enquanto que dentro da escola, vive-se um tempo suspenso do tempo “lá fora”. O tempo da escola é, de certa forma, o tempo que antecede ao “mundo lá fora”, o tempo em que o aluno é preparado **para** o “mundo lá fora” (8 C).

Como já dissemos anteriormente, este é o maior desafio enfrentado pela EP: viabilizar uma política educacional de inclusão social em uma sociedade que permanece excludente e que é ditada por relações sócio-econômicas descomprometidas com a garantia de “um lugar” para todos. Uma sociedade em que os interesses do “eu” muitas vezes não coincidem ou se opõem aos interesses do “nós”.

Temos, então, o contexto escolar pautado por relações espaço-temporais que apontam ora para o presente, ora para o passado e ora para o futuro:

- um **tempo anterior** à EP, que fundamenta, justifica e sustenta diversas crenças dos professores;
- um **tempo presente** cheio de desafios emergentes e urgentes (desafios que, por muito tempo, foram camuflados por uma lógica excludente e que “mexem” com a subjetividade do professor);

- um **tempo futuro**, comprometido com “formar para o mercado de trabalho”.

A desestabilização das relações espaço-temporais naturalizadas - a visão do espaço escolar como um espaço à parte da sociedade, a percepção do tempo escolar do aluno como um tempo suspenso dos acontecimentos ligados ao mundo do trabalho, das lutas e desigualdades cotidianas de nossa sociedade, a idéia de que um novo tempo histórico se iniciou com a EP – tudo isso reflete a forma como professores têm recebido e vivido as mudanças implementadas a partir da EP e como essas mudanças espaço-temporais se refletem/refratam no campo da subjetividade de cada um deles. Permite-nos vislumbrar, também, como esses aspectos estão ligados à discussão mais ampla sobre a construção de uma “outra sociedade”, e, à visão de *pólis* do professor.

Tomaremos, primeiramente, as relações entre tempo, espaço e subjetividade.

SUBJETIVIDADE, TEMPO E ESPAÇO



Imagem 8. Parque municipal, BH vendo-se o correio. Por volta de 1915.
Col. Otávio Dias Filho

A questão da subjetividade tem sido amplamente abordada por diferentes campos disciplinares hoje em dia. Essa questão nos interessa na medida em que nos ajuda a refletir sobre a formação em serviço de professores que vivem um projeto político-pedagógico de inclusão social, projeto esse que inaugurou um **tempo histórico** de transformações na cultura escolar.

Essas transformações se deram principalmente na organização espaço-temporal da escola (ciclos de idade de formação, fim da organização anual, fim da retenção, nova concepção de enturmação, novos espaços de construção do conhecimento) e no redimensionamento do ofício do professor em sua relação com a pólis – o espaço invisível da cidade em que o debate cotidiano dos cidadãos sustenta e dá forma à dimensão política da educação.

Dessa forma, interessa-nos apontar como diferentes abordagens percebem as relações entre subjetividade, tempo e espaço para que possamos problematizá-las em nossos dados.

De acordo com Signorini (1998: 334), os estudos da subjetividade costumam ser agrupados em frentes que se orientam por dois grandes paradigmas: o paradigma da modernidade e o paradigma da pós-modernidade. O traço mais comum ao paradigma moderno é a afirmação da idéia de desenvolvimento teleológico num tempo reversível, isto é, elíptico ou circular, a partir de uma origem conhecida (ou conhecível), de uma arqueologia fundadora inspirada na tradição dialética hegeliana:

“Apesar da questão da subjetividade não se colocar da mesma forma, por exemplo, nas abordagens inspiradas pela ciência clássica, pela semiótica, pelo materialismo histórico, ou pela psicanálise, em todas elas essa questão se desenvolve a partir da idéia do sujeito como uma unidade recuperável pela análise. E essa recuperação tanto pode ser do tipo fenomenológico (o sujeito transcendentalizado da ontologia clássica) como pode se dar em negativo, a partir de uma falta ou falha na estruturação do simbólico (o não-sujeito da ciência clássica: o sujeito do inconsciente da psicanálise), ou mesmo como categoria funcional esvaziada de toda consistência personológica ou essencialista (a forma e a função-sujeito do materialismo histórico e da semiótica). A esse esvaziamento corresponde também a pluralização do sujeito ...em função da multiplicidade dos lugares produzidos no campo ideológico-discursivo e, portanto, das posições e categorias identificatórias assim produzidas.”

O traço mais geral ao paradigma da pós-modernidade é a negação da idéia de origem e de desenvolvimento teleológico e a afirmação da irreversibilidade do tempo. Os estudos que elegem essa abordagem são orientados pelos processos de não-equilíbrio de Ilya Prigogine, pelo dialogismo de Mikhail Bakhtin, pela gramatologia de Derrida, pelo neo-pragmatismo de Rorty e Pierce e pela ontologia materialista de Deleuze e Guatari, para citar os mais influentes.

Citando Descartes e Morin, Signorini lembra que a cultura da modernidade (baseada na divisão “mundo dos objetos” – o mundo do conhecimento objetivo e científico – e “mundo dos

sujeitos” – o mundo intuitivo, reflexivo) teve como objetivo explicar e conhecer objetos que misturam a natureza e os homens para deles extrair o que era proveniente do sujeito (ou do social) e o que era proveniente do objeto (op.cit. 349).

Os resultados diretos dessas formulações são: o modo de subjetivação científica alheio a toda perspectiva histórica; um conhecimento sem um sujeito cognoscente; a negação do humano do mundo dos sujeitos e a construção da representação do conhecimento como descoberta, como aparição (Greimas, 1979) e não como construção, ou produzido por uma pessoa humana. Enfim: o exílio, a elisão do humano como autor/sujeito coincide com a elisão concomitante no mundo dos objetos de conhecimento do tempo irreversível do mundo dos sujeitos.

A idéia da irreversibilidade, ou “flecha” do tempo pós-moderna orientou a concepção moderna de história do mundo dos humanos como processo de aperfeiçoamento e ajuste com vistas ao desenvolvimento e ao progresso .

Quando a história veio a ser objeto de conhecimento científico, a grande questão passou a ser a eleição do tempo presente como unidade de análise. A busca de leis gerais de desenvolvimento a partir de uma origem e a idéia de revolução como inauguração de um novo tempo, isto é, como única possibilidade de introdução do irreversível, acabou fazendo do presente a continuação do passado que ainda não terminou, um passado em andamento, uma fronteira móvel e tênue entre o que foi e continua sendo e a ruptura que ainda não ocorreu. (Latour, 1994: 69-73 apud Signorini 1998 : 353).

Essa contraposição entre o reversível e o irreversível na temporalidade do presente é a configuração de um paradoxo que une tempo e realidade. Negar o tempo é negar a realidade.

Modernidade e pós-modernidade estão assim separadas por um deslocamento pontual: a concepção de tempo e espaço. Se por um lado o universo cartesiano diz respeito a um universo estático, ou seja, um mundo regido pelo princípio determinista de que “se conhecermos o estado de um sistema num instante inicial, poderemos determinar seu estado em qualquer instante ulterior” (Bergé et al., 1996: 73 apud Signorini, 1998:353), por outro lado, o determinismo é contraposto ao

que Prigogine denomina de “paradoxo do tempo ou reversibilidade temporal das leis básicas” e ao caos defendido por Bergé em sua dimensão filosófica: “uma ponte entre a ordem e desordem completa” (op. cit. 354).

Na visão de Prigogine, são dinâmicos e instáveis os sistemas “em que pequenas modificações das condições iniciais produzem pequenos efeitos”. Estas modificações se amplificam ao longo do tempo, chegando a apresentarem o comportamento caótico, em que as trajetórias divergem de maneira exponencial ao longo do tempo. As turbulências dão origem a novos estados da matéria, diferentes do estado inicial. Exemplo disso são as variações de ritmo no tempo subjetivo dos humanos. Qualquer acontecimento na história é sempre “multitemporal” pois remete, simultaneamente, ao passado, ao contemporâneo e ao futuro.

Do ponto de vista dos estudos do círculo de Bakhtin, as relações espaço-temporais da linguagem só podem ser percebidas de um ponto de vista multitemporal que se traduz na capacidade que as palavras e os gêneros do discurso têm de gradualmente acumular significados através de experiências diversas, em diferentes contextos.

Segundo Morson & Emerson (1990: 46):

“O conceito de historicidade de Bakhtin, enquanto uma questão de potenciais múltiplos, levou-o a meditar sobre a natureza do tempo. Ele se opõe a todas as formas de pensamento que reduzem e vêem o momento presente - cada momento presente - como um simples derivado do que veio antes. Assim como ele enfatizava a “eventividade” do evento e a necessidade de responsabilidade do aqui e agora, ele também insistia na “presentividade” de cada momento. O tempo é aberto e cada momento tem múltiplas possibilidades. Ao entendermos o passado histórico, ou outros estágios da vida de uma pessoa, devemos notar como freqüentemente interpretamos o passado anacronisticamente. Tendemos a ver apenas as possibilidades que foram de fato realizadas. Ao fazermos isso, representamos erradamente o passado, porque todo passado exibiu sua “presentividade” quando ocorreu; cada instante teve o potencial de muitas direções. Cada participante experimentou aquele senso de tempo distinto no momento.”

Esta citação nos leva a perceber e valorizar a diversidade de tempos e histórias (de vida... das palavras...) em cada momento, nos diferentes contextos de uma escola, como também a atentarmos às múltiplas leituras, linguagens, olhares e experiências vividas simultaneamente por cada um de seus sujeitos, em um processo nem sempre harmônico. Mais uma vez enfatizaria que a

diversidade e os conflitos constitutivos desse processo são importantes para aprendermos como lidar com eles. Apagá-los é impossível.

Além disso, o sujeito é visto como construção social que emerge das práticas discursivas em que se envolve. Com isso, destaca-se o caráter provisório das identidades. (Signorini,1998:369).

Outra abordagem que comunga com a visão reversível do tempo e com o caráter provisório das identidades é a biológica do sujeito de Morin(1996), assentada no paradoxo da exclusão/inclusão. Exatamente por ser autônomo o sujeito depende do mundo externo. A autonomia emerge na escolha dos valores. Essas escolhas se dão tanto em função de condições internas como externas.

O resultado dessas reflexões é a associação do funcionamento do universo à flecha do tempo. Um universo em transformação, em movimento, no qual aparecem situações de indecidibilidade que levam à criação.

A indecidibilidade está profundamente associada ao conceito de “lacuna” definido por Searle (2001, pp. 13-14 e 60-94). De acordo com esse autor, o funcionamento da racionalidade pressupõe a existência de uma lacuna entre o conjunto de estados intencionais na base sobre a qual eu tomo minha decisão. Isto é, a não ser que eu pressuponha que há uma lacuna entre tomada de decisão e ação, eu não posso começar o processo de tomada de decisão racional:

“No caso normal da ação racional, teremos que pressupor que o conjunto de crenças e desejos antecedentes não é causalmente suficiente para determinar a ação. Esta é uma pressuposição do processo de deliberação e é indispensável para aplicação da racionalidade. Pressupomos que existe uma lacuna entre as “causas” da ação na forma de crenças e desejos e o “efeito” na forma de ação. Esta lacuna tem um nome tradicional. É chamada de “liberdade de ação”(Searle,2001:13)

Isso não quer dizer que a ação cria o sujeito mas que a ação pressupõe um sujeito (Searle, 2001:87). Assume-se, assim, a existência de uma irreduzível e consciente subjetividade, agindo a partir de razões **sobre as limitações da racionalidade e na pressuposição da liberdade**, diretamente associadas ao sentido de “responsabilidade”. Porque a subjetividade opera na lacuna de acordo com as razões para se tomar decisões e realizar ações, ela é o locus da responsabilidade.

Para que possamos atribuir responsabilidade deve haver uma entidade capaz de assumir, exercitar e aceitar responsabilidade.

A noção de *tempo* permite-nos ver que racionalidade na ação é sempre uma questão de um agente conscientemente “racionalizando” no tempo sob a pressuposição da liberdade, “racionalizando” sobre o que fazer agora ou no futuro. Em termos da razão prática, é uma questão de “que ações realizar”:

“...a razão prática não é apenas algo que acontece no tempo, mas é sobre o tempo no sentido de que racionalizamos agora através de uma subjetividade e sobre o que esta subjetividade está por fazer agora ou no futuro. Então, uma vez introduzida a noção de tempo, vemos que a subjetividade é requerida como um locus de responsabilidade por ações passadas e como um sujeito que planeja sobre ações presentes e futuras.”(Searle, 2001:91)

Estas alternativas colocam o sujeito diante da **lacuna** entre a iniciação de uma ação e sua realização; diante da relação entre subjetividade tomada de decisão e sua realização no tempo:

“A Lacuna pode ocorrer em duas formas distintas: uma direcionada para frente, outra para trás. Para frente: a lacuna é aquele aspecto de nossa tomada de decisão e ação consciente, em que sentimos decisões e ações futuras em uma relação causal diante de nós. Para trás: a lacuna é aquele aspecto de nossa tomada de decisão e ação consciente, em que as razões que precedem as decisões e ações não são experimentadas pelo agente como causas suficientes para as decisões e ações... a lacuna também acontece quando a intenção anterior não estabelece uma condição causal suficiente para uma ação intencional; e isso também ocorre quando o início de um projeto intencional não cria condições suficientes para sua continuação e completude.”(Searle, 2001:92)

Essas relações nos ajudaram no entendimento sobre as interligações entre discurso e ação presentes nas falas de nossos sujeitos, na medida em que nos chamou a atenção sobre determinadas justificativas, fundamentações e fatos proferidos pelos professores como argumentos pro ou contra o projeto de inclusão. No entrecruzamento dos posicionamentos conceituais e práticos os discursos vão se mesclando e, certamente, pequenos deslocamentos subjetivos realizam-se. Parece-nos que as interligações entre discurso e ação se configuram nessa teia do tempo a partir de relações causais entre ações passadas que direcionam (ou não) decisões presentes e ações futuras. Na reunião abaixo, PG expõe sua dificuldade de trabalhar dentro da lógica de ciclos de formação:

Reunião na EMI

Professores do 2º ciclo solicitaram a reunião para discutirem enturmação de meninos de 6 anos a partir do ano de 1998. Nesse momento falam sobre questões práticas que impedem que a nova concepção de “ciclo” se torne realidade.

PG – Mas, deixa eu dá um exemplo, assim, mais da prática. Olha, a gente vai trabalhar um livro. Aí o livro tá escrito: livro 1, livro 2. E é engraçado que o próprio menino pergunta “- Ah, mas eu tô é no primeiro ano? Aqui tem 1”.

PDE 2 – [Aí também não impede da gente tá falando pra ele. Eu] nada impede de tá trabalhando /

PG – Não, mas eu tô falando até pra gente mesmo. Os livros todos vêm livro 1, 2...

PDE 2 – Ali, ali é a organização do conteúdo, ali, numa série 1, 2, 3. Mas a nossa organização na Escola Plural, ao invés de ser por série, que a gente funcionou em série muito tempo, organizou-se por ciclo. Isto aí é para estar trabalhando as outras dimensões formadoras do ser humano. /.../ Se não tiver estruturado na cabeça da gente que tem um processo mais amplo, que envolve um tempo maior e que o próprio aprofundamento dos conteúdos eles têm que ir devagar, indo, volta, vai e vem, não é aquela coisa linear, né? Porque a idéia de tempo nossa, ela é linear e a própria idéia de ciclo ela é, isto né? /.../ e coincide inclusive com um momento de transformação física da criança. Agora eu acho que isto é um desafio muito grande: os livros ainda são seriados, a gente ainda tem dependência do livro...realmente vai ter que tá adaptando isto aí ao que que é a concepção da gente com o que a gente **tinha** em mente. Isto é real.

PDE – É, mas vocês entenderam que o conteúdos...

PP – a profundidade dos conteúdos, né?

PDE – **Níveis de abordagem.**

PDE2– Níveis de abordagem.

PDE1 – Você pode tá dando o conteúdo ali no 1º ciclo, pode tá trabalhando aquele conteúdo no 2º ciclo com níveis de abordagem diferentes. Agora vão pensar em um exemplo assim prático. Isso aí a Elvira Souza Lima disse que trabalha com uma tribo de índio lá na Amazônia. Se a gente pergunta assim pra um menino “quantos anos cê tem?” Não passa pela cabeça dele este negócio de ano. Isto tá na cultura. Porque eles são movidos pelo ciclo do tempo assim fase da lua, estão muito ligados nessas observações do tempo assim, estações...A gente é que tem esta cultura./.../ Se houver interlocução entre os professores, o professor que vai estar recebendo as informações, por isto que a gente tá sempre batendo nesta tecla do trabalho coletivo, o professor do ciclo seguinte vai estar sabendo o que precisa aprofundar...

PEF – Eu posso falar, eu posso falar dar a minha opinião sobre série?

PDE1 – Pode

Prof - [que é a realidade nossa aqui é cada um trabalhando individual em sua sala. Eu vou avaliar o meu aluno. Ela vai avaliar a dela e vai montar o currículo dela e eles vão chegar lá no 2º ciclo e vão se encontrar e eu tive um currículo e ela outro. Por isto que eu

acho perigoso esta coisa de montar o currículo específico para cada turma. Isto não dá certo, currículo por ciclo...

PDE – Não, gente. A gente tem que ter a visão do ciclo. Dos objetivos que temos no ciclo, e que temos que alcançar no ciclo, todas as turmas... Até porque nós não trabalhamos mais com retenção, vai ter que haver uma continuidade do trabalho, e pode até, não tô falando que vai acontecer isto não, mas pode até a turma que fez um ciclo em 3 anos que fique melhor se aprofundar novamente em algumas coisas. Lá na ficha vocês vão escrever o que avançou, o que tem de dificuldade. Se eu pegar um menino da sua turma e te perguntar sobre ele você não vai saber me dizer? Tá. Então não é isto que voce vai escrever lá na ficha dele? Tá. Vai tá tendo este tempo maior. Vai procurar tá trabalhando estes objetivos dentro dos interesses dele dentro da realidade dessa escola. Tá. Aí ele tá na idade do segundo ciclo. Ele não vai mais passar não porque não existe mais este negócio de passar. Ele vai estar no 2º ciclo. O que que você vai poder aprofundar dos conteúdos do 1º ciclo com este menino?/.../ A questão é esta gente: currículo é diferente de programa de conteúdo, currículo é muito mais amplo que listagem de conteúdo. Antigamente, por exemplo, quando a gente ia dar aula de 3º ciclo, o professor não tinha que fazer o que chamava de plano de curso? E professor fazia algum plano de curso? Ele pegava o livro didático que já vinha pronto lá no final do livro dele. Ele copiava e entregava na escola, não era isto? E da 1ª a 4ª série a gente separava este aluno é bom, este vai pra esta sala e este pra aquela. E quem não desse conta daquela lista de conteúdo tinha que repetir tudo de novo. Mudando de ciclo, ele tá crescendo, ele não para de crescer.... Agora no currículo é diferente. Entram as vivências culturais, os conteúdos... Então aqui na escola ainda é lugar privilegiado de sistematização do conhecimento, de aprender conteúdo e mais outros aspectos formadores do ser humano. E se alguém pensa que ficou mais fácil, não ficou não. E quando a gente vê as pessoas preocupadas é que elas estão trabalhando com profissionalismo, estão comprometidas. Se não fosse, falaríamos que “já que não tem mais bomba mesmo, que os meninos só vão passando, eu também não tô aí. Mas nós temos agora ainda mais responsabilidades.../.../ Mudou a postura do professor, porque nós somos os mediadores da construção do conhecimento. Nós estamos na função de provocar o conflito, de desestabilizar para construir o conhecimento./.../

É interessante notar o debate em torno da teia do tempo. Primeiro, PG usa como argumento o fato dos livros didáticos ainda serem organizados a partir da lógica da seriação anual o que, conseqüentemente, instiga o questionamento dos próprios alunos quanto à nova organização temporal cíclica (*Olha, a gente vai trabalhar um livro. Aí o livro tá escrito: livro 1, livro 2. E é engraçado que o próprio menino pergunta “- Ah, mas eu tô é no primeiro ano? Aqui tem 1”.*)

O tempo presente da constatação “o livro tá escrito” e do questionamento “eu tô é no primeiro ano?” apontam para o entrecruzamento de algo que era comum no passado (o livro seriado) impedindo que a prática pedagógica norteada por ciclos venha a realizar-se no presente. Como se esta interferência do passado impedisse que a proposta de futuro feita pela EP se realizasse. Como se fatores como o livro didático fossem mais significativos na condução da prática pedagógica do que a concepção da professora. Há, sem dúvida, um nível de instabilidade tanto na fala da professora como na do aluno: na de PG porque ela fala da dificuldade que o fato produz mas não nega a proposta; na fala do aluno porque sua pergunta sugere seu entendimento de que, para ele, deveria estar no livro do primeiro ciclo. Esse desequilíbrio esconde a fragilidade do processo de formação das novas subjetividades escolares no que se refere à assimilação da nova organização espaço temporal.

PDE2 responde com uma sugestão de ação prática: quando o professor se encontrar diante dessa discussão com o aluno novamente, que ele fale, que esclareça a situação. (*Aí também não impede da gente tá falando pra ele*).

PG responde que ela também se sente como o aluno diante dos livros seriados. A partir de então, PDE2 inicia sua explicação sobre a concepção de ciclo como um reformular básico da concepção de educação humanística (*Isto aí é para estar trabalhando as outras dimensões formadoras do ser humano.*), tomando como eixo a questão do tempo (*Se não tiver estruturado na cabeça da gente que tem um processo mais amplo, que envolve um tempo maior e que o próprio aprofundamento dos conteúdos eles têm que ir devagar, indo, volta, vai e vem, não é*

aquela coisa linear, né? Porque a idéia de tempo nossa, ela é linear e a própria idéia de ciclo ela é, isto né? /.../ e coincide inclusive com um momento de transformação física da criança.).

Na verdade, PDE2 coloca em questão a própria concepção do que *seja o tempo*, passando pelas ações passadas e futuras dentro das diferentes organizações espaciais da escola antes e depois da implementação do projeto. Assim teríamos:

Quadro 14 : Temporalidade das ações que definem as tomadas de decisão

Passado

- a gente funcionou em série muito tempo

- Antigamente, por exemplo, quando a gente ia dar aula de 3º ciclo, o professor não tinha que fazer o que chamava de plano de curso? E professor fazia algum plano de curso?

- E da 1º a 4º série a gente separava: este aluno é bom , este vai pra esta sala e este pra aquela. E quem não desse conta daquela lista de conteúdo tinha que repetir tudo de novo.

(- Condução da prática pedagógica a partir dos direcionamentos da organização seriada e grande influência do livro didático)

Presente

- dá um exemplo, assim, mais da prática. Olha, a gente vai trabalhar um livro. Aí o livro tá escrito: livro 1, livro 2. E é engraçado que o próprio menino pergunta “- Ah, mas eu tô é no primeiro ano? Aqui tem 1”.

- a realidade nossa aqui é cada um trabalhando individual em sua sala

(- Condução da prática pedagógica desestabilizada por entrecruzamento de direcionamentos que requerem diferentes ações)

Futuro

- Se houver interlocução entre os professores, o professor que vai estar recebendo as informações | por isto que a gente tá sempre batendo nesta tecla do trabalho coletivo, o professor do ciclo seguinte vai estar sabendo o que precisa aprofundar...

- Vai tá tendo este tempo maior. Vai procurar tá trabalhando estes objetivos dentro dos interesses dele dentro da realidade dessa escola.

(- Condução da prática pedagógica a partir de níveis de abordagem.)

Note-se como as interligações temporais tornam visíveis as reformulações das identidades profissionais dos educadores. “Agir” e “deliberar” só fazem sentido a partir da pressuposição das

alternativas socialmente disponibilizadas ao sujeito. É neste ponto que entram de forma ainda mais evidente as considerações sobre subjetividade:

Quadro 15: Tempo, subjetividade e nova identidade profissional.

Subjetividade

- os livros ainda são seriados, a gente ainda tem dependência do livro...**realmente vai ter que tá adaptando** isto aí ao que que é a **concepção da gente** com o que a gente **tinha** em mente.

- Mas nós temos **agora** ainda mais responsabilidades.../.../ Mudou a postura do professor, porque nós **somos os mediadores** da construção do conhecimento. Nós estamos na função de provocar o conflito, de desestabilizar para construir o conhecimento./.../

“Adaptar” o novo ao que se tinha em mente anteriormente e afirmar que “*agora temos mais responsabilidade*” do que antes são proposições que representam as novas subjetividades sendo formadas.

Nos fragmentos abaixo, notamos ações inclusivas indicando a discussão de questões ligadas à subjetividade (ora resistindo, ora se empenhando diante das novas situações):

S. 14

Reunião na EM 6

Professora de Inglês relata experiência de trabalho junto com professora de Geografia e Artes

1. PI – *Eu tive uma experiência interessante com a professora de geografia que a gente tá trabalhando os países nós já selecionamos os textos, e a professora de Artes vai entrar com as máscaras com as cores dos países e a professora de português pode entrar também. Eu entendo assim...*

2. PDE – *Pois é, nesta hora você não vai estar **SENDO** só professora de Inglês. Gente o mais importante que eu acho é que este projeto vai ter que ser um projeto coletivo de vocês.*

Observe-se que PI “resume” sua experiência de trabalho baseado na interação de conteúdos com a professora de Geografia e Artes, dizendo “*eu entendo assim*”. Essa afirmação sugere a sua interpretação do que são “novas práticas pedagógicas” a partir da EP. Também PDE entende que é nessa hora que uma nova identidade profissional se faz presente já que ela “*não vai estar SENDO*

só professora de Inglês”. PDE afirma, ainda, que o importante é que essas novas ações surjam como uma proposta do grupo, e não de “receitas” que podem não responder às crenças subjetivas desse grupo de professores.

Em outros momentos, notamos resistências aos novos desafios impostos pelo projeto de inclusão fundamentadas na subjetividade de cada um. Dentre esses desafios, o de conviver com alunos que não se encaixam no ideário escolar tradicional se destaca:

*1. VD - ...que realmente esta escola aqui sirva pra ele de alguma forma. Eu não **SOU** psiquiatra...*

Ao negar “ser psiquiatra” VD deixa transparecer sua crença de que é necessário ter formação específica para “tratar” os alunos que sofrem de doenças mentais em sala de aula. Na verdade, esse é um grande equívoco dos professores. Entendo que esses alunos devem ter acompanhamento médico psiquiátrico fora da escola. Na sala eles serão alunos e não pacientes dos professores. A nossa inabilidade de relacionar com esses alunos foi, por muito tempo, respaldada pela crença de que essas pessoas só poderiam frequentar manicômios. Hoje não mais segregados por esse modelo de tratamento psiquiátrico e diante da luta anti-manicomial, podemos dizer que a presença deles é mais um fato social escancarado à escola. Como cada um de nós professores “daremos conta de encara-los”, é algo que depende das condições de trabalho em que vivemos mas que também “passa” pela subjetividade de cada um.

Mais um exemplo:

S.15

Reunião na EM 1

Após primeira reunião em que foram discutidas questões sobre o “currículo vivo”, a coordenação solicitou dos integrantes do DE propostas e experiências de outras escolas que implementaram a equalização da grade curricular.

1. PDE2 - /.../ despertar o prazer do conhecimento: este é um dos maiores desafios que temos como professores....

2. PM - *Como?*

3. PDE - *Exatamente: o problema é como. Cada um de nós tem um como.*

A resposta de PDE diante da indagação de PM sobre “Como despertar o prazer do conhecimento em si mesmo”, e não através de mecanismos punitivos como “provas e bombas”, está diretamente ligada à questão da subjetividade. Cada um tem um “como” que foi moldado em experiências prévias, em modelos escolares prévios. Mas, acreditando-se que a subjetividade funciona como um locus de responsabilidade por ações passadas e também planejamentos sobre ações presentes e futuras, esse “como” pode ser mudado a partir do contato com discursos educacionais e experiências novas. No entanto, há que se acreditar na nova proposta, há que perceber o que há de bom e o que deve ser deixado de lado nas antigas propostas.

Todos esses exemplos reforçam nossa crença na idéia de que a escola “funciona” sob a ilusão de um tempo próprio, suspenso do "mundo lá fora". Reforçam também nossa crença no fato de que trazer os excluídos para dentro do espaço escolar desestabilizou a lógica de um mundo à parte ao pôr em cheque uma série de "naturalizações" (dentre elas a própria concepção de “séries” e a imagem que o professor tem de sua profissão), provocando um momento de contradições e transformações ora assimiladas ora questionadas por cada sujeito. No entanto, conforme dito por Vice(1997), é exatamente em momentos históricos de ruptura e “turbulências” que relações espaço-temporais se tornam especialmente claras.

Tempo e espaço não são representados no mundo. Eles **são o campo essencial para a representatividade dos eventos**, a que Bakhtin denominou *cronotopos* (1988: 286). A eles pertence **o sentido** que dá forma às narrativas. Como, em uma visão bakhtiniana, todo sentido requer avaliação, cronotopos também definem parâmetros de valor pois propõem assinalar

“esta relação particular como uma adequação e proporcionalidade direta dos graus qualitativos (“valores”) às grandezas (dimensões) espaço-temporais.”
(Bakhtin, 1988:282).

Sendo a (não) atribuição de *novos sentidos às práticas pedagógicas* um dos interesses centrais desta tese, voltamo-nos para este conceito bakhtiniano na tentativa de apontar alguns dos níveis de análise que ele sugere, esperando assim, contribuir para as reflexões de uma pedagogia crítica de inclusão da perspectiva dos estudos discursivos da linguagem.

O CRONOTOPO BAKHTINIANO E A ESCOLA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS

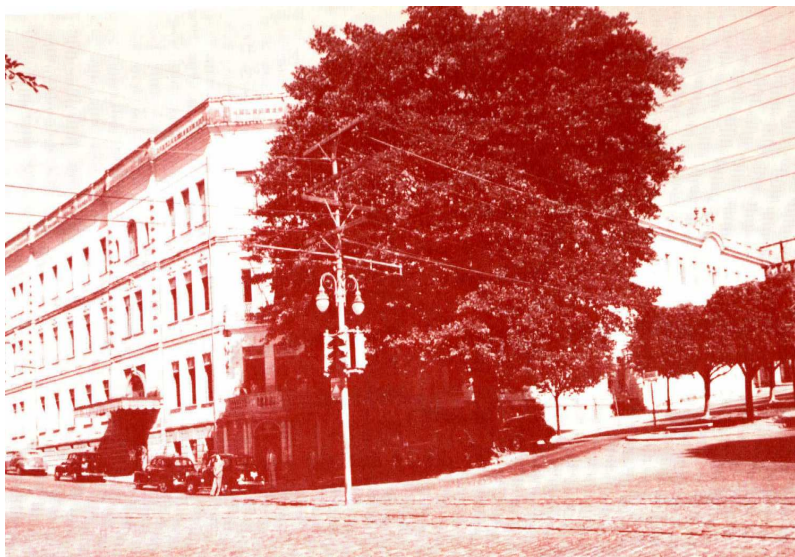


Imagem 9. Grande Hotel. Av. Augusto de Lima com Bahia, Dec. 30. Coleção Eunice Vivacqua.

De acordo com Bakhtin (1988), todo contexto é formado pelo *tipo* de tempo e espaço que opera dentro dele: um cronotopo. “Trata-se de uma ligação particular do homem e de todas as suas ações e peripécias com o mundo espaço-temporal” (op.cit. 1988: 282)

A forma particular que esses indicadores interceptam um “texto” é o que constitui suas características espaço-temporais. Tempo e espaço variam em qualidade já que atividades sociais diferentes e as representações dessas atividades presumem diferentes tipos de tempo e espaço. Na sociedade e no indivíduo, cronotopos competem uns com os outros. Como percepções do mundo, eles podem, implicitamente, disputar ou concordar uns com os outros em relações dialógicas.

Nas notas de campo que apontamos no início deste capítulo, as relações espaço-temporais deixaram marcas visíveis na linguagem dos professores e emergiram no entrecruzamento de diferentes discursos educacionais em uma espécie de “dialogismo cronotópico”.

De fato, as relações dialógicas são base para o entendimento de toda a obra bakhtiniana. O conceito de dialogismo está interligado ao conceito de cronotopo na medida em que o dialogismo é um princípio fundamental do funcionamento da linguagem, é o movimento através do qual os enunciados são incorporados e através do qual são feitas as escolhas enunciativas no tempo presente dentre aquelas disponibilizadas ao sujeito ao longo de sua vida nos contatos interativos com que se depara nos diferentes contextos sociais.

Ao mesmo tempo, o dialogismo se diferencia das relações espaço-temporais na medida em que as relações cronotópicas são de discordância ou de concordância, de paródia ou de polêmica, em todas as suas nuances. Em outras palavras, as interações entre cronotopos são dialógicas em sua natureza, os cronotopos interagem dialogicamente ora reafirmando ora discordando dos enunciados precedentes. As diversas linguagens da heteroglossia podem confrontar-se umas com as outras dialogicamente, como podem também confrontar-se os diversos cronotopos.

O sentido da experiência em cada linguagem ou cronotopo é visto a partir do sentido da experiência de outras linguagens e outros cronotopos. A análise de um mesmo evento ocorrendo em diferentes tempos e lugares configura uma análise cronotópica ao passo que um mesmo tópico discutido por diferentes vozes ou sujeitos sociais configuram uma análise heteroglóssica. No entanto, tempo e espaço também variarão de acordo com a perspectiva dos sujeitos sociais. Por isso, os dois conceitos estão intrinsecamente interligados.

Nessa perspectiva, toda enunciação é vista como um “evento” social e histórico, ressoando seu tempo e contexto atuais e seus usos passados (Oliveira, 2000). O caráter sócio-histórico e ideológico da linguagem é fundamental ao problematizarmos uma pedagogia crítica de inclusão.

Ao adotarmos esta perspectiva bakhtiniana, é importante lembrarmos que o conceito de “cronotopo artístico literário” foi introduzido em “Formas de Tempo e o Cronotopo no Romance” para ressaltar a representação do tempo e do espaço em narrativas literárias¹⁷. Bakhtin cunhou o termo “cronotopo” para referir-se a “cuidadosamente pensadas fusões de indicadores espaço-temporais que fazem o tempo artisticamente visível e o

¹⁷ Aqui, trabalharemos com a idéia de transposição de conceitos, conforme sugerida pelo próprio Bakhtin (1997b: 123), aplicando o conceito de cronotopo à análise de nossas interações.

espaço aquele que responde pelos movimentos do tempo, enredo e história de uma narrativa (1991:84)”. A idéia de cronotopo enfatiza que tempo e espaço são elementos plásticos expressivos que variam, significativamente, de acordo com o contexto. Ao contrário de elementos uniformes e preestabelecidos, trata-se de uma construção expressiva central às representações sociais que sustentam ações e que trazem a fusão de idéias morais, sociais, psicológicas e ontológicas de um contexto, em determinada época. Como dito por Bertrand Russel a respeito da eletricidade, as relações cronotópicas não são “a coisa em si” mas o que faz “as coisas” acontecerem.

Ao citar Kant, nesse mesmo texto, Bakhtin diz que tempo e espaço são formas de cognição indispensáveis. Sem tais expressões espaço-temporais, nem mesmo o pensamento abstrato é possível. Consequentemente, toda entrada na **esfera do significado** só é alcançada através dos portões do cronotopo (Bakhtin, 1988:217). De uma perspectiva bakhtiniana, mais do que simplesmente determinar uma tipologia de como tempo e espaço relacionam-se em textos diferentes, uma relação cronotópica mostra como textos relacionam-se com o contexto social entendido em seus diversos aspectos e níveis possíveis.

De acordo com Ladin (1999: 212), uma relação cronotópica é o que faz a diferença entre a apresentação de uma informação em um artigo de jornal e em uma narrativa literária, como os eventos tomam significados extra ou não informacionais em cada um deles. As relações cronotópicas são definidoras do gênero e qualquer representação lingüística (mesmo quando se trata de palavras individuais ou sílabas) tem implicações cronotópicas, porque não podemos representar imagens ou ações sem envolvermos uma consciência e não podemos envolver uma consciência sem envolvermos, nem que seja vagamente, um contexto espaço-temporal.

Ainda de acordo com este autor, cada grande cronotopo pode guardar dentro dele um número ilimitado de “cronotopos menores”. Estes cronotopos menores não existem isoladamente, como unidades distintas de análise. Eles devem ser entendidos a partir de relacionamentos dinâmicos:

“Cronotopos são mutuamente inclusivos, eles podem coexistir, estar interligados, podem ser substituíveis, podem se opor uns aos outros, contradizer um ao outro ou encontrarem-se em inter-relacionamentos mais complexos. Por outro lado, os relacionamentos que existem entre cronotopos não podem entrar em nenhum dos relacionamentos contidos dentro de um cronotopo.(op.cit., 252)”

Apesar do interesse maior de Bakhtin pelos “grandes cronotopos”, suas descrições dos cronotopos artísticos literários sugerem alguns princípios gerais de como “cronotopos locais” podem emergir nos textos:

*“Cronotopos são os centros organizadores para os eventos narrativos fundamentais.... O cronotopo é o lugar onde os “nós” da narrativa são amarrados e desamarrados...e é assim graças precisamente ao aumento da densidade e concretude de marcadores temporais – o tempo da vida humana, o tempo histórico – **que ocorre dentro de bem-delineadas áreas espaciais**...Ele serve como o primeiro ponto de onde “cenas de um romance” despontam, ao mesmo tempo em que outros eventos “anexados”, localizados longe do cronotopo, aparecem como mera informação...Todos os elementos abstratos do romance – generalizações filosóficas e sociais, análises de causa e efeito – gravitam na direção do cronotopo e através dele adquirem vida e cor (Bakhtin, 1988:214).*

Estas observações levantam aspectos irresolvidos na aplicação do conceito e ampliam a idéia do cronotopo para além do ponto em que ele pode ser aplicado com precisão, porque apontam ora para generalizações mais amplas, ora para questões contextuais locais.

Outra questão a ser considerada na utilização desse conceito, segundo Ladin, é o fato de ter sido utilizado de diferentes formas e em diversos níveis, como por exemplo:

- para justificar teoricamente o ‘setting’ de determinada narrativa, ou seja, “o tempo e o espaço em que eventos ocorrem”;
- em discussões que tendem a focar os “cronotopos primários” através de análises que não os diferencia do “topoi” individual;
- para descrição de características espaço-temporais em termos de descrição das convenções dramáticas e enfoque de questões morais;
- e, para mostrar, exclusivamente, o que define um determinado gênero, como o faz o próprio autor (Ladin, 1999:220).

Já de acordo com Vice (1997), uma análise cronotópica pode operar em três níveis: como meio através do qual se representa a **história**; como a relação entre imagens de tempo e espaço na qual toda representação da história deve ser construída e como uma forma de discutir as propriedades formais do texto, seu enredo, narrador e relação com outros textos.

Para esta autora, o conceito “cronotopo” é, por vezes, difícil de ser entendido porque parece onipresente, invisível ou extremamente óbvio. Através dele, Bakhtin mostra como formas estéticas particulares, incluindo concepções da subjetividade humana, são apresentadas em uma narrativa. Alguns textos tendem a deixar as relações espaço-temporais mais evidentes, como por exemplo, os destinados a representar um evento histórico. Na verdade, as referências temporais estão intimamente ligadas ao acontecimento histórico.

No cronotopo, a representação do tempo une-se à representação do espaço como uma metáfora que se faz real: o tempo se faz visível e o espaço responde a esta visibilidade dos movimentos do tempo, do enredo e da história. Os significados tomam a forma de um signo audível e visível (Bakhtin, 1988: 258, apud Vice : 214).

Além disso, através das relações cronotópicas, são colocadas em questão as ligações entre a existência humana pública e privada: não é a vida privada que está sujeita e interpretada à luz do social e dos eventos políticos, mas ao contrário, eventos sociais e políticos ganham significado graças à sua conexão com a vida privada. O movimento cronotópico acompanha as mudanças, incorporações e reavaliações conceituais que fazem parte da constante transformação da subjetividade:

Com base na metamorfose é criado o tipo de representação de toda a vida humana em seus momentos essenciais de ruptura e de crise: como um homem se transforma em

outro. São dadas imagens radicalmente diferentes de um único homem, nele reunidas conforme as diferentes épocas, as diferentes etapas de sua existência. Não há aqui um “devir” em sentido estrito, mas sim crise e transformação (Bakhtin, 1988: 237).

A Metamorfose é uma metáfora e uma forma de entender as mudanças na vida dos indivíduos e na história. Por isso, a forte presença de “umbrais” e “patamares” - como signos que conotam um momento de crise e de transformações - e o levantamento de perguntas como:

- O contexto é pano de fundo ou ativamente dá forma aos eventos?
- Ações dependem de onde e quando ocorrem?
- Um determinado espaço é substituível?
- Que tipo de criatividade é possível?
- Que papel, se tem algum, um conjunto de fatores sociais e históricos tem na formação pessoal?

Estas perguntas podem ser feitas sobre cronotopos específicos. As soluções não serão encontradas de forma explícita ou em respostas explícitas enunciadas em dada atividade, mas na forma como os eventos são representados nos gêneros. Por exemplo: a representação dos eventos que ocorrem em sala de aula de um professor que concorda com as medidas de inclusão será distinta da representação de eventos de um professor que não concorda com estas mesmas medidas. O tempo da metamorfose, marcado pelo escancarar da realidade social diante de nós, é visto por alguns como tempo de inclusão por outros como tempo de exclusão na escola.

Como Ladin, Vice lembra que os cronotopos não são fixos em suas relações entre-textos, nem estão hierarquicamente arranjados. Eles mantêm interação dialógica uns com os outros. Apesar dos “tipos particulares” descritos em “Formas do Tempo no Romance”, os cronotopos podem agir como **moldes** em que significados políticos mais específicos são encontrados, gerando significados nos termos como Bakhtin entende a geração do sentido, i.e., pela repetição de uma estrutura ou de um enunciado anterior atrelada às nuances do novo contexto (Vice: 1997). No nosso entendimento, trata-se também da relação tema/significação do signo lingüístico (Bakhtin:

1992; Oliveira, 2004) e do princípio do dialogismo: a relação necessária de qualquer enunciado com outros enunciados.

O estudo sobre o conceito de “cronotopo” de Morson & Emerson (1992) parte do pressuposto de que, se conseguirmos definir a variedade de formas como as pessoas se relacionam com seus mundos, podemos examinar as possibilidades que um gênero literário encarna, tamanha a diversidade que a relação pessoa/mundo pode apresentar. Apesar da diversidade, Bakhtin chama tais possibilidades de “concretas”. Cada uma delas pode ser tomada como definidora do **impulso vivo que dá forma à ideologia de um gênero**, um cronotopo. Essas possibilidades são, ainda, específicas ao entendimento da natureza dos eventos e ações porque nossas ações são necessariamente realizadas de acordo com contextos específicos. Cada cronotopo se difere pela forma como são entendidos e pela relação entre ações e eventos no contexto (Morson & Emerson, 1992: 367). Um cronotopo é visto como o molde ou fôrma que determina o entendimento de uma dada experiência e se entrelaça à noção de “formação ideológica” na medida em que as constitui. A familiaridade com uma variedade de gêneros oferece um rico armazém de escolhas e habilidades que, por sua vez, determinam o entendimento de aspectos particulares da experiência e fundamentam ações específicas em determinado tempo e espaço.

A visão bakhtiniana se assemelha à perspectiva kantiana, que percebe as relações espaço-temporais como formas indispensáveis de cognição. Vai além, no entanto, ao negar seu caráter transcendental, considerando-as como formas da realidade imediata. Tempo e espaço variam. Diferentes atividades sociais e representações destas atividades presumem diferentes tipos de tempo e espaço. Os ritmos e organizações espaciais e temporais do trabalho agrícola, do intercurso sexual, da conversação doméstica e de uma sala de aula diferem-se explicitamente. Por não serem “representações” mas o que as fazem surgir e as sustenta - a forma específica de conceitualizar as possibilidades da ação -, os cronotopos podem variar em resposta às necessidades correntes de cada contexto. Ainda que não sejam visivelmente presentes na atividade, eles atuam como o campo que faz possíveis as atividades.

Além disso, diferentes conceitos de tempo e espaço são possíveis porque estão também ligados à experiência subjetiva. O tempo do cronotopo é sempre *histórico e biográfico* e o espaço é sempre *social*. O cronotopo pode, então, ser definido como o campo de relações históricas, biográficas e sociais. Vejamos em nossas interações, como essas relações estão representadas:

S. 16

Reunião na EM 1 (continuação)

Após primeira reunião em que foram discutidas questões sobre o “currículo vivo”, a coordenação solicitou dos integrantes do DE propostas e experiências de outras escolas que implementaram a equalização da grade curricular.

1. PDE2 - /.../ *despertar o prazer do conhecimento, este é um dos maiores desafios que temos como professores....*

2. PM - *Como?*

3. PDE1 - *Exatamente: o problema é como. Cada um de nós tem um como.*

4. PM - *Tudo que vocês falam pra gente, como este texto aí, este texto aí ele é muito prodígio pra mostrar os “antialunis” do conhecimento tradicional. Mas, no que concerne ao professor, ele não faz diferença nenhuma. É igual livro de [xxx]: da primeira página ao meio, ele elogia a [xxx] ; da metade até ao final, ele torna a elogiar. E não diz nada.*

5. PDE1 - *Mas, gente, o que vocês não estão entendendo é que, o tradicional tá posto, o tradicional tá posto. O novo nós estamos construindo. Não tem receita pronta não. É o contexto, é a mão de cada um.*

6. PM - *Mas, não é só isto, não é por aí. Da gente achar que “Ah! porque a escola tem que ser lúdica, que é lugar lúdico.” Isto aqui é trabalho. Não existe trabalho lúdico não. Trabalho é esforço, trabalho é suor. Não tem esta não de falar que escola é lugar lúdico não / não é não...//*

7. PDE 2 - *Mas, através do lúdico o aluno aprende também...*

8. PM . - *Até certo ponto. O aluno tem de dar alguma coisa. Ele tem que ter esforço próprio. Nós não podemos esquecer isto não. Senão em que vai transformar a escola? Em espaço vazio? Isto aqui não é auditório do Silvio Santos não. (Risos) Não eu tô falando sinceramente. Eu não incomodo com ironia não. Não tenho nem mais idade pra isto não. Outro dia, eu vi falar que professor tem que ser animador de auditório. Eu vejo isto desde que eu fiz faculdade de Educação. E lembro de tanta teoria que passou : Teoria de, de Mac Luhan, teoria de Hobbes, de Skinner... Gente, teorizar é uma coisa. Daí dez anos, eles também vão embora e vem outro teórico no lugar dele /.../ Então este papo de lúdico que vocês estão querendo pra escola, isto não existe não. Nem pra mim nem vai existir pra ninguém. Minha menina estuda lá na Federal e já tomou bomba. Ela estuda igual o cão. Será que aqui tem que ser lúdico e lá esforço e sacrifício? Nós não podemos esquecer disso*

também não. Este negócio de escola Plural vai pro brejo. Negócio é o seguinte: existe espaço pra isto?

A divergência de PM quanto à eficácia da construção do conhecimento de forma lúdica em oposição à forma tradicional (turnos 1 a 6) é justificada e fundamentada por argumentos de vivências pessoais. PM, ao mesmo tempo em que nega o papel de “animador” da profissão professor, lembrando que viu esta idéia “ *desde que eu fiz faculdade de Educação*”, lança mão de sua formação pessoal, de sua biografia pessoal, de um espaço e um tempo em que teve contato com diversas teorias educacionais que “passaram”, mas que nunca tiveram “lugar” na prática. Utiliza, ainda, o exemplo pessoal de sua filha que estuda no Colégio Técnico da UFMG e que tem que “*estudar igual cão*”. Sua fala coincide com a idéia de que o lúdico exclui a transmissão de conhecimento. De fato, o trabalho lúdico coincide com a idéia de que o conhecimento é algo a ser construído juntamente com o aluno, e não um produto final a ser incorporado.

Todas as questões levantadas por PM, remetem a aspectos decisivos de sua história como professor. Uma história que o faz crer que não deve se deixar abalar por teorias que simplesmente “*passam*”. Mas, porque só a sua teoria fica?

Sua pergunta final responde, em parte, a esta nossa pergunta. Ao indagar se “*existe espaço para isto?*” (final do turno 8) ele sugere que, apesar das diferentes propostas teóricas, não há lugar na sociedade em que vivemos para uma escola onde a construção do conhecimento é feita de forma lúdica e de forma a despertar o prazer pelo conhecimento, mas que é, desde já, trabalho. O entendimento da natureza de eventos (como a “bomba”) e o entendimento das ações a serem implementadas em relação à transmissão/construção do conhecimento são modelados pelo confronto de experiências espaço-temporais prévias (diferentes cronotopos educacionais) e pelas experiências pessoais vividas em contextos específicos.

A pergunta “*há espaço para isto?*” também esconde um pouco de desilusão na fala do professor. Se não há espaço para ações que vão em direção a um outro futuro em nossa sociedade,

acabamos por nos conformar ao entendimento do que pode funcionar “melhor” dentro das possibilidades, que por vezes, parecem ser as mais realistas.

Assim, as falas: “ *Cada um de nós tem um como...*” e “ *isto não existe não. Nem pra mim nem vai existir pra ninguém. Nós não podemos esquecer disso também não*” exemplificam experiências distintas:

- a primeira aponta para a construção do conhecimento como a procura de cada professor por alternativas que estão ligadas à dimensão subjetiva de cada educador. A subjetividade, como já exemplificamos, direciona as ações necessárias à resignificação (ou não) das práticas pedagógicas.
- a segunda acredita estar no aluno toda a responsabilidade da aprendizagem. Sua representação está centrada na lógica da transmissão dos conteúdos pelo professor e na internalização desses conteúdos pelos alunos, lógica essa pautada na organização seriada.

As diversidade de perspectivas exemplificam como tendemos a formar nossas expectativas baseados no senso criado através das experiências e daquilo que consideramos plausível em uma determinada atividade. Nossas habilidades cognitivas adquirem parâmetros de valor e significado que regem cada atividade.

O confronto de perspectivas, por sua vez, torna este contexto híbrido de tempos e espaços: o tempo da escola tradicional, da educação bancária, o tempo do lúdico escolanovista e o tempo da escola crítica inclusiva que está comprometida com a inclusão de alunos de classes populares.

Esta “hibridez temporal” (entre diferentes tempos históricos) implicam, em nosso entendimento, em duas leituras circulares do conceito “cronotopo”:

- Cronotopo como um **‘motivo’**, ou seja, um evento congelado, um lugar cronotópico em que uma espécie de lembrança condensada do tipo de tempo e de espaço funciona especificamente. Quando uma palavra aparece freqüentemente em uma enunciação que pertence a um tipo de gênero, os valores e significados daquele gênero serão, de alguma forma, “sentidos” quando a palavra for dita. A palavra adquire uma “aura estilística” e aquela aura terá propensão a permanecer. A palavra “lembra” seu passado. A aura estilística pertence não à palavra de linguagem enquanto tal, mas ao

gênero em que a palavra usualmente funciona. Um eco do todo genérico ressoa na palavra (Morson & Emerson, 1992:474). Por exemplo: a expressão “esforço individual” (introjeção dos conteúdos independente do contexto escolar ou sócio-econômico) e a palavra “bomba” vêm carregadas pelo sentido de avaliação como sinônimo de punição nos moldes da Escola Tradicional. Os vocábulos “lúdico”, “inclusão”, “avaliação diagnóstica” trazem o ideário da Escola Crítica Inclusiva.

- Cronotopo como um todo complexo de conceitos, uma forma integral de entender a experiência e um campo para visualizar e representar a vida humana, como ideologia de um gênero, a partir das experiências subjetivas de cada um.

A forma como o conceito de “alunos” ou “antialunis”, “lúdico” ou “esforço pessoal do aluno” , “programa” ou “currículo” são representados pelos diferentes sujeitos-professores, no segmento 10, remetem a diferentes tempos e espaços de nossa história educacional. As atividades sociais são definidas por vários cronotopos que se encontram fundidos nesse contexto.

No entanto, conforme fica claro no “Bildungsroman” e em relação à obra de Goethe (Bakhtin, 1981), o principal tópico para se entender o campo das representações é o sentido genuíno do “tornar-se”, da mudança. O indivíduo está permanentemente se contaminando e mudando nesses entrecruzamentos cronotópicos. Sua subjetividade é um contínuo em desenvolvimento. Os indivíduos não podem ser reduzidos a “produtos de sua época”: eles têm a capacidade de surpreender e é esta capacidade que faz as mudanças históricas.

A dimensão biográfica de uma pessoa no conceito “cronotopo” introduz a idéia de gerações de uma forma intensa porque esta idéia envolve a continuidade de vidas distintas acontecendo em tempos variados. Um sentido completo do tempo real só é alcançado quando o impulso de formação de um cronotopo específico é concebido no mundo como criado pelos esforços humanos na vida de pessoas reais e não como um tempo dado, determinado ou acabado (Bakhtin, 1981, op.cit. Morson & Emerson, 1992 : 411). A percepção dos conflitos suscitados pela EP podem ser

vistos como um novo cronotopo em formação, conforme percebemos nas declarações do coordenador:

S. 17

Reunião na EM 6

Esta foi a primeira reunião na EM 6. Os professores do 3º Ciclo pediram sugestões da Equipe Pedagógica para tentarem resolver o problema dos alunos que não sabem ler. Neste momento, falam sobre a turma do 1º ano do 3º ciclo

1. *Coor – É mas não deu certo não./.../ É...são alunos de turma projeto. Mas que projeto é este que estes meninos chegam na 6ª série sem saber ler? Então não tem projeto.../.../Não é só por causa do conteúdo não. Mas quanto tempo, quanto tempo que estes meninos são turma projeto?/.../ Parece que eles foram acelerados. Tem uma menina a Poliana que veio da 2ª série para a 6ª série. E a mãe dela veio aqui falando que tinha que voltar esta menina e eu não podia...*

2. *PC – E ela não é a pior não./.../*

[PDE2 anota o nome dos meninos que não sabem ler.]

3. *PDE – Bom gente, mas deixa eu entender uma coisa aqui: os casos mais gritantes são três...*

4. *Coor – Mas a turma inteira tem problema./.../*

5. *PDE – ...mas a turma inteira tem problema. Mas quem não consegue decifrar, problemas relativos ao código mesmo, são três. Os outros tem dificuldades...*

6. *Coor – Conseguem. Uns 40% aí de 0 a 100.*

7. *PDE – Mas conseguem.*

8. *Coor – [Pede confirmação das colegas] Não é? Esbarrando, soletrando, mas conseguem...*

9. *PDE – Então, são três que não dão conta de decodificar e os outros que não dão conta das práticas de letramento que nós esperamos para este ciclo? É isto?*

PI – É.

PDE – Já foram extintas as possibilidades de conseguir alguém de outro turno para fazer um trabalho de alfabetização.

Coor – Bom pelo menos quem nós tentamos...

*PDE – Ainda tem horas dentro do 1.5.? Tem. Porque assim, que vai ter que ter um projeto específico para eles vai ter. Porque o que eu fico preocupada gente é quando fala assim que tem gente que dá conta de alfabetizar. Mas é gente que também dá conta de alfabetizar mas não é trabalhando com alunos de 3º ciclo. Não adianta trazer material de patinho feio pra aluno de 14 anos. Então este projeto ele vai ter que ser montado pedaço por pedaço. Então, a gente fica falando muito nesta distância entre teoria e prática mas vamos ver o que a gente consegue discutir senão a gente não desloca./.../ Se já se esgotaram as possibilidades de encontrar alguém aqui na escola a gente pode tentar alguém de outra escola pra tá trabalhando aqui, **junto com vocês**, porque esta professora também não pode trabalhar isolada não, que é igual eu tô falando, não adianta a gente querer jogar tudo em cima do professor de alfabetização, porque assim o que que a gente estaria fazendo? Só aumentando a carga horária de português. Se não houver uma prática diferenciada nisso aí não vai adiantar não. Porque até agora o que a gente teve sempre foi uma carga maior de português e matemática e a gente tá vendo que não tá dando conta. A gente vai ter que ter uma materialidade que realmente não tem. Não existe livro didático para alfabetizar alunos do 3º ciclo. Isto aí vai ser construção pedacinho por pedacinho. Por isto que eu perguntei se não tem um tema um projeto que vocês já estão trabalhando pra gente tá tentando englobar dentro disso aí.*

L – Bom o que a gente detectou que a gente tem que trabalhar com eles é concentração, leitura e interpretação, auto-estima e a alfabetização destes três alunos. Foi isto que nós conseguimos detectar.

P – Agora o que a gente percebe é que eles tem interesse e inteligência eles tem também.

No turno 1, Coor questiona o fato da turma ser “turma projeto” há muito tempo e lembra dos alunos acelerados¹⁸ (***Então não tem projeto.../.../Não é só por causa do conteúdo não. Mas quanto tempo, quanto tempo que estes meninos são turma projeto?/.../ Parece que eles foram acelerados. Tem uma menina a Poliana que veio da 2ª série para a 6ª série.***). Em diversas reuniões, notamos sugestões negativas dos professores do 3º ciclo quanto à eficácia do trabalho desenvolvido nos ciclos anteriores bem como da impossibilidade de trabalhar com os alunos que foram “acelerados” devido à enturmação por ciclos de idade de formação. Coor afirma que a pedagogia de projetos, um dos principais eixos metodológicos da EP, não conseguiu atingir seu objetivo principal, ou seja, que os alunos aprendessem através de práticas de construção do conhecimento baseadas no contexto sócio-cultural dos alunos. Como dito pelo próprio Coor: ***“Então não tem projeto...”***. Mais uma vez, notamos que uma sanção institucional, não garante o

¹⁸ Alunos multi-repetentes que foram agrupados a partir do critério de idade no ano de 1995 e 1996.

deslocamento da prática pedagógica de professores nem de suas concepções de educação. A formação continuada do professor que vive essa sanção é condição fundamental para o sucesso do processo de ensino/aprendizagem em suas inovações metodológicas.

Mas certamente, algo de novo está em formação. A lógica do tempo escolar seriado, possível apenas através do entendimento de “escola” como um espaço fechado regido por um tempo próprio, suspenso do tempo do “mundo lá fora”, subjaz ao relato da mãe que dizia “*que tinha que **voltar** esta menina...*”. A escola talvez seja o único contexto social em que o tempo pode “voltar” para que tudo aconteça de novo.

Uma pessoa se faz com o mundo e reflete as contingências históricas do mundo, deixando nele suas marcas e ações. Em um tempo de transição entre duas épocas históricas, a transição é conseguida através das/nas pessoas. O tempo histórico influencia as identidades, ao mesmo tempo em que os sujeitos têm iniciativa e não podem ser vistos como produtos desse tempo. A principal força organizadora do presente é o futuro. Ele impulsiona as ações transformadoras.

Para Bakhtin, o futuro não é entendido puramente em termos biográficos privados, nem como um futuro “utópico”, escatológico, mas imediato e concreto. O futuro é o **reino “em que” e “porque”** decisões reais são tomadas. Vivemos na direção do futuro e nos orientamos por nossa memória do futuro. Novos tipos de personagens e identidades emergem com o mundo e dão forma ao mundo emergente.

Pensando especificamente no processo educativo, ao reino do “porque” e do “em que” acrescentaria, ao futuro, o **“reino do poder-ser”**: o tempo da escola como uma experiência que permite a interrupção de qualquer profecia ou orientação para o futuro como meta ou finalidade preestabelecida. “Poder-ser” é uma possibilidade de futuro aberta que triunfa sobre qualquer “impossível” ou contra qualquer condenação de um ser humano como um “caso perdido”. Para a Educação, o futuro é a possibilidade de ser, inclusive, aquilo que não **pode-ser**, se pensarmos apenas no presente. “Poder ser” como capacidade de interromper o caráter determinante do passado e o caráter normativo do futuro.

Quando a educação se relaciona *apenas* com a fabricação do futuro, constitui-se como uma continuidade, como *chronos*. Quando se relaciona com um futuro por-vir, com a abertura do por-vir no entendimento bakhtiniano, ela se constitui numa figura de descontinuidade do tempo, numa figura de *aiôn* como entendido por Aristóteles. O grande paradoxo da educação é que ela se relaciona com a continuidade e a descontinuidade do tempo, porque está voltada para o futuro sem no entanto determiná-lo. Ela dá a fazer o acontecimento possível a cada um. (Hopenhayn, 2001: 97)

Para melhor refletirmos sobre as relações entre o tempo e a educação, é interessante notarmos as interconexões entre presente, passado e futuro a que Bakhtin denominou “a integridade do tempo” e relacionou à noção de “Tempo Maior”.

Devido à “integridade do tempo”, os eventos respondem às circunstâncias específicas em que ocorrem, gerando novas circunstâncias que, por sua vez, criam limitações e oportunidades para ações futuras. Criamos a partir do que nos é dado, ao mesmo tempo em que algo de exclusivo sempre é gerado por nós. Nesse campo se travam as relações entre a natureza da ação e o significado da criatividade.

O “Tempo Maior” refere-se ao sentido dos eventos quando se tornam congelados em instituições, linguagens heteroglossicas e gêneros. Porque o “Tempo Maior” coloca problemas específicos e oferece fontes específicas para cada momento presente, não podemos entender uma atividade ou uma ação “fechando-a” em seu próprio momento. Por isso, presente-passado-e-futuro se misturam.

A concepção do tempo como “íntegro” em seus diversos aspectos explica a natureza da criatividade. Ela é real e está sempre se desenvolvendo. Não pode ser entendida como “súbita e misteriosa erupção momentânea de algo inexplicável”. A criatividade é sempre uma resposta aos problemas que são colocados em circunstâncias particulares em tempos particulares. Ela cresce da “fábrica” do dia a dia, responde e contribui para oportunidades locais e precisas. Nesse processo, a

criatividade presente também planta potenciais para a criatividade futura. Com isso, Bakhtin opõe-se às noções românticas de criatividade concebida em termos de inspiração.

A visão de processo criativo é desenvolvida, na obra do crítico russo, através de frases paradoxais como “necessidade criativa” ou “a necessidade da criatividade”. Essas requerem explicação do uso específico que Bakhtin fez delas, ou melhor, dos sentido que ele lhes atribuiu. “Necessidade” não significa que novidades particulares são o resultado automático de processos passados. Ela está longe de ser associada a algo como “destino” ou à idéia de uma necessidade natural e mecânica. Se o mundo fosse governado por necessidades de uma forma fatalista, mecânica ou estritamente num sentido determinístico, a criatividade não existiria. Trata-se de uma necessidade humana material e histórica.

A questão da necessidade não se reduz à crença de que tudo pode ser inventado ou produzido pelo trabalho criativo. Um senso verdadeiro de criatividade exclui qualquer arbitrariedade. A criatividade está enraizada nas ações reais de pessoas reais, que usam as fontes providas pelo passado a que Bakhtin chamou de “uma criatividade anterior” (1988:236) que, de certo modo, afeta o presente e o futuro que construímos.

Assim, também com seu sentido próprio, Bakhtin usa a expressão “*De certo modo*”, repetidamente, para tentar evitar oposições abstratas e reificadas. Se o passado determinasse o futuro de forma exaustiva, então o trabalho criativo não teria sentido porque a capacidade de ação não pertenceria às pessoas mas às leis impessoais. E, se o passado não tivesse efeito sobre o futuro, então o trabalho humano seria também desprovido de sentido ou razão.

O sentido real da criatividade envolve a razão e o sentido do trabalho humano já que o homem é visto como um construtor. O desenvolvimento de um trabalho nasce da necessidade concreta e do potencial criativo do homem, produzindo algo que é também genuinamente novo e

não exaustivamente especificado pelo passado. Nossa infinita capacidade de responsividade¹⁹ é inseparável da capacidade criativa.

Toda esta discussão justifica as diferenças entre tipos de pessoas de era para era, de cultura para cultura e apontam a centralidade do potencial humano, da liberdade, das necessidades e da iniciativa criativa em cada contexto específico. Porque Bakhtin concebeu um modelo de mundo em que a criatividade e o potencial humanos são reais, em que as pessoas constroem o novo pelos seus esforços e não simplesmente como veículos passivos através das quais a inovação acontece, a noção de criatividade se liga diretamente ao seu entendimento de liberdade.

Para Bakhtin, a obra de Goethe é um exemplo da criatividade humana porque esse autor “vê” o tempo. Ele considera o mundo como um evento emergente. O importante é entender essa “eventividade”. Assim como a criatividade, a “eventividade” não pode ser reduzida a um sistema abstrato, subjacente e pré-fabricado. Ela desdobra-se através do tempo e através das esferas culturais produzindo continuamente algo de novo. Goethe conseguia *ver* o tempo porque via o mundo não como uma totalidade de coisas ou como *background* de eventos mas um *ongoing*, um permanente *continuum* de eventos, nele mesmo. Se o tempo não é uma abstração, mas um processo visível, faz-se necessário vê-lo em objetos concretos que mostram as marcas do passado.

A preocupação maior de Bakhtin é **que cada pessoa detecte, em seu campo de visão, a dimensão histórico-social encarnada na dimensão espaço-temporal.** “Ver” o tempo envolve heterocronia. Goethe é um autor central ao entendimento dessa preocupação porque ao ler uma paisagem, Goethe vê a evidência de diferentes tipos de tempo: ciclos naturais, ciclos marcados pelo trabalho humano, o crescimento das árvores, o estilo de vida, as idades das pessoas, etc, junto ao tempo histórico. Goethe marca, sobretudo, os vestígios visíveis da criatividade humana: traços das mãos e mentes, cidades, ruas, construções, trabalhos de arte, tecnologias, organizações sociais, etc. Cada um desses aspectos são, em si mesmos, heterocrônicos: a natureza tem muitos e

¹⁹ Bakhtin (1997) denominou de “atitude responsiva” ou “responsividade” a *atitude* de quem ouve em relação ao sujeito que fala. Trata-se de uma atitude que requer, ao mesmo tempo, passividade (um certo nível de estabilidade da compreensão) e criatividade (o posicionamento do sujeito em relação ao que ouve.)

diferentes tipos de ritmos e diferentes esferas da atividade humana operam em diferentes tipos de tempos e espaços. Por detrás de cada multiformidade, esconde-se a heterocronia.

“*Ver* o tempo” é ler as alterações de um mundo rico em temporalidades. Este “letramento temporal” envolve *ver*, nos aparentemente estáticos objetos ou instituições, a atividade congelada do passado. Ao mesmo tempo, tudo permanece pulsando no presente em nome do futuro que construímos a cada instante. Em um mundo aparentemente estático, forças ativas estão sempre dando forma às ações. Para um entendimento do tempo deve-se atentar à interconexão entre o espaço específico e sua saturação pelo tempo histórico, às várias “sessões” que cruzam um momento singular (Morson & Emerson, 1992: 418).

O presente em sua totalidade é, em essência e em princípio, inconcluso. Sua natureza demanda continuidade - ele move-se na direção do futuro. E, quanto mais ativamente e conscientemente ele se move na direção do futuro, mais tangível e indispensável sua inconclusividade se torna.

O presente é, por sua própria natureza, aberto, no sentido que pode levar a muitos e diferentes futuros. Não podemos narrar propriamente o presente na direção do passado porque não era necessariamente aquele o único ponto a que poderia ter levado. Não pode haver senso real de historicidade a não ser que o futuro esteja aberto e o presente contenha múltiplos potenciais a serem desenvolvidos pelos esforços das pessoas. Por ser um dos aspectos da heterocronia, as possibilidades múltiplas de futuro só são concebíveis em um mundo onde a profecia não tem lugar.

No próximo item, utilizaremos esse conceito para identificar, em nossas reuniões, como cronotopos formam um complexo, criando uma teia de cronotopos, levando-se em consideração todos estes aspectos e níveis de análise que o cronotopo bakhtiniano dá vazão.

Apontaremos como os cronotopos mistura, competem, refutam e interagem entre si ao mesmo tempo em que estão em diálogo com um cronotopo central que serve de campo unificador e podem ser discutidos isoladamente como unidades (Pittman, 778 apud. Ladin, 215). Mostraremos assim como os essas unidades despontaram nas falas de nossos sujeitos.

Definiremos, assim, os Cronotopos Escola Tradicional, Escola Tecnicista, Escola Nova, Escola Reprodutivista e o Cronotopo Escola Crítica e Inclusiva.

CRONOTOPOS EDUCACIONAIS: BREVE RESSALVA



Imagem 10. Casa de Sapatos, BH. Década de 30. Coleção José Claudio Possas Gonçalves

Ao definirmos os Cronotopos Educacionais, partimos da consideração de que as transformações ocorridas em cada época histórica refletem as mudanças e movimentos ocorridos

na sociedade em que se inscrevem. Como escrito por Aranha (1996: 127), referindo-se às transformações ocorridas do Renascimento até o surgimento da Escola Tradicional:

“...temos observado como as mudanças nas relações entre os homens sugerem transformações da educação, em vista das diferentes metas a serem alcançadas. Desde o Renascimento, o homem luta contra a visão do mundo feudal, a aristocrática e religiosa à qual se opõe a perspectiva burguesa, liberal e leiga...[os movimentos são feitos] de ambigüidades e contradições, e muitas vezes a educação ministrada desmente as aspirações teóricas. Apesar disso, algumas idéias acabam por ser incorporadas, alimentando sonhos de mudança.”

Consideraremos, ainda, que cada movimento histórico não pode ser entendido de forma estática, mas híbrido das idéias e práticas de movimentos anteriores. Apesar de expostos em quadros separados, os cronotopos, ao negarem ou reafirmarem as representações e crenças anteriores, carregam consigo traços de outros cronotopos. Nossa intenção ao resgatá-los é deixar transparecer seus diferentes traços.

Limitaremos-nos a delinear os principais aspectos dos movimentos educacionais a partir do Cronotopo Escola Tradicional, apesar da História da Educação reconstruir as idéias pedagógicas desde as Sociedades Tribais. Por exemplo, pesquisas como as do Centro Arqueológico de São Raimundo Nonato, no Piauí, remontam a 12 mil anos antes da chegada dos colonizadores. As comunidades tribais nos ensinam um fundamento educacional jamais esquecido: por meio da “Educação Difusa”, as crianças aprendem *imitando os gestos dos adultos* nas atividades diárias e nas cerimônias dos rituais. O “exemplo” é a base da aprendizagem.

Categorizaremos, assim, os Cronotopos Escola Tradicional, Escola Nova, Escola Tecnicista, Escola Reprodutivista e Escola Crítica Inclusiva baseando-nos principalmente nos livros “Educação e Democracia” (Saviani, 1986), e História da Educação (Aranha, 1996). Por uma questão histórica nos restringiremos a estas categorizações sem esquecer da importância dos ideais de pensadores, filósofos e pedagogos como:

- Aristóteles

“A educação deve levar em conta o fato de o homem estar em constante devir. A educação tem como finalidade ajudar o homem a alcançar a plenitude e a realização do seu ser, a atualizar as forças que tem em potência”. (Retórica);

- Rosseau

“...o valor da experiência. Nunca repetirei o bastante que damos muito poder às palavras. A educação é ativa, voltada para a vida, para a ação cujo principal motor é a curiosidade” (Emilio);

- Comênio

“O ensino deve ser feito pela ação e estar voltado para a ação. É importante não ensinar o que tem valor apenas para a escola, e sim o que serve para a vida. ..Ensinar tudo a todos: as escolas são oficinas da humanidade.” (Didática Magna);

- Kant

“Só o homem é moral por ser capaz de atos de vontade...O homem só pode tornar-se homem pela educação, e ele é tão somente o que a educação faz dele. (Sobre pedagogia);

- Vygotsky

A análise dos fenômenos da linguagem e do pensamento devem ser compreendidas dentro do processo socio-histórico como internalização das atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas.” (A formação social da mente.),

- Piaget, Freinet, Snyders e tantos outros cujo pensamento alimentam as idéias educacionais através dos tempos.

Gostaríamos de esclarecer ainda que, apesar de não nos propormos a responder questões polêmicas suscitadas por Saviani (1996), porque requerem uma tese em si mesmas, discordamos das críticas severas que este autor faz a Escola Nova, principalmente em duas colocações:

“... esse ideário ao mesmo tempo em que procurava evidenciar as “deficiências” da escola Tradicional, dava força à idéia segundo a qual é melhor uma boa escola para poucos do que uma escola deficiente para muitos”(p.11)

e

“a pedagogia da existência [em que inclui a Escola Nova] vai ter esse caráter reacionário, isto é, vai contrapor-se ao movimento de libertação da humanidade em seu conjunto, vai legitimar as desigualdades, legitimar a dominação, legitimar a sujeição, legitimar os privilégios. Neste contexto, a pedagogia da essência não deixa de ter papel revolucionário..”(p.41)

Acreditamos que, apesar da minimização excessiva do papel do professor, a ênfase dada pela Escola Nova às questões da diferença, bastante discutida pelos estudos culturais recentes, objetivava enriquecer as discussões sobre métodos pedagógicos e a dimensão subjetiva dos processos educacionais. A falta de infra-estrutura, que minou o projeto escolanovista, é um problema político-econômico, enfrentado até hoje em nossos ideais de uma Escola Crítica Inclusiva, que não coincide em nada com um movimento *“de libertação da humanidade em seu*

conjunto que vai legitimar as desigualdades, legitimar a dominação, legitimar a sujeição e legitimar os privilégios.(op.cit.42)”

É importante ressaltar que categorizamos os movimentos educacionais visando destacar o campo de visões conceituais e ideológicas que geram sentido e não como movimentos educacionais em si, o que geraria um desnível categorial entre o Cronotopo Escola Reprodutivista e os demais. Percebemos o CER como uma visão crítica da escola que desestabilizou conceitos e exerceu influencia marcante para os estudos educacionais a partir da obra de Peirre Bourdieu e Passeron.

CRONOTOPOS EDUCACIONAIS

“Glória, a todas as lutas inglórias que através da nossa história não esquecemos jamais.”
O mestre sala dos mares, João Bosco

Nos quadros abaixo, caracterizaremos os cronotopos educacionais e teceremos considerações acerca de cada um deles em relação ao Cronotopo Escola Crítica Inclusiva :

Quadro 16. Cronotopo Escola Tradicional

CRONOTOPO ESCOLA TRADICIONAL	
ÉPOCA	Meados do século XIX
PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	Inspirada no princípio de que a educação é “Direito de todos e dever do Estado”, visa superar a opressão própria do “Antigo Regime”.
PRESSUPOSTOS FILOSÓFICOS	Os homens são essencialmente iguais, em oposição à idéia de predestinação divina. A escola é o instrumento para converter os súditos em cidadãos “redimindo os homens de seu duplo pecado histórico: a ignorância, a miséria moral e política e a opressão (Saviani, 1983, op. Cit. Zanotti, 1972).
FUNÇÃO DA ESCOLA	A escola é vista como um instrumento de equalização social, portanto de equalização da marginalidade.

PAPEL DO PROFESSOR	O papel da escola é difundir instrução, transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade e sistematizados logicamente.
PAPEL DO ALUNO	Assimilar os conhecimentos que lhe são transmitidos.
CONCEPÇÃO DE ENSINO/ APRENDIZAGEM	A escola é uma agência centrada no professor, o qual transmite segundo uma gradação lógica, o acervo cultural aos alunos.
PRINCIPAL META	O importante é aprender.

Se considerássemos apenas o pressuposto teórico de que a educação é um “Direito de todos e dever do Estado” e que visa superar qualquer situação de opressão, poderíamos dizer que a Escola Crítica Inclusiva (ECI) coincide teoricamente com a Escola Tradicional (ET). No entanto, não podemos afirmar que do ponto de vista da ECI todos os homens são iguais.

Pode parecer estranho afirmar que abandonamos o ideal de igualdade entre os homens, mas este abandono se deve à constatação de que, em nome de “uma” igualdade, normas etnocêntricas são disseminadas, diferenças são taxadas de “primitivas” e, muitas vezes, o desrespeito às culturas e formas de racionalidade não-eurocêntricas têm deixado um rastro sangrento em nossa história.

O fim do mito da igualdade, da comunidade homogênea e consensual junto à explosão da diversidade são os princípios para se forjar novas formas de conviver com a diferença em meio a sua complexa cena híbrida de tempos e espaços, linguagens, desejos e formas de vida que escapam àquilo que é culturalmente calculável e previsível. A negação da igualdade é substituída pelo desafio de reinventar a arte da convivência social na *pólis*. Esse desafio é orientado pelo ideal de *compartilhar* diferenças e unir os indivíduos mediante suas singularidades.

Quanto aos pressupostos filosóficos, o contraste fica mais veemente. Para a ECI, não se trata de perceber “educação” como a redentora do pecado histórico e moral, mas educação como prática da liberdade. A escola passa de “espaço de transmissão do conhecimento” para “espaço de produção de conhecimento”. Seus sujeitos estarão atentos às especificidades do contexto sócio-político ao seu redor.

Como já ressaltamos anteriormente, “produção do conhecimento” não equivale a pregar a negação do conhecimento acumulado pela humanidade e sistematizado na escola. Pelo contrário, busca-se exemplos reais e atuais como forma de motivar o aluno a entender, a se interessar e a contribuir com o seu próprio legado cultural para o processo de produção de conhecimentos. A função do aluno deixa de ser apenas assimilar e passa a ser, também, construir saberes.

O professor, por sua vez, não é mais transmissor, mas um mediador, um agente cultural, um intelectual local que, quer queira quer não, é obrigado a assumir responsabilidades políticas.

Essas diferenças acarretam divergências ideológicas e metodológicas no processo de ensino-aprendizagem. Ainda que não haja um deslocamento quanto à necessidade de gradação e aprofundamento progressivo dos níveis de abordagem dos conteúdos, discute-se a transferência e construção de competências (Perrenoud: 1997) e o método das seqüências didáticas (Dolz, Noverraz & Schneuwly, 1998) – para citar algumas propostas - , tendo como eixo os diferentes gêneros orais e escritos do discurso. As novas propostas metodológicas são norteadas pelos ciclos de idade de formação do aluno.

Com isso, a lógica temporal da escola muda substancialmente. Se, na ET, o caráter punitivo e seletivo da retenção permitia a estagnação em uma série, levando o aluno a repetir o mesmo conteúdo anualmente, até internalizá-lo (ou evadir da escola), na ECI o respeito às etapas de desenvolvimento biológico da criança/adolescente e a importância atribuída à dimensão socializadora da escola garantem que o aluno permaneça com seus pares de idade. Desloca-se do tempo anual para o cíclico e flexiona-se os critérios de enturmação no ciclo, de acordo com as dificuldades detectadas em uma lógica de avaliação diagnóstica. Como veremos a seguir no Cronotopo Escola Nova, para a Escola Crítica Inclusiva o importante é aprender a aprender.

Quadro 17. Cronotopo Escola Nova

CRONOTOPO ESCOLA NOVA	
ÉPOCA	Formulada a partir do final do século XIX como resposta às falhas da Escola Tradicional.
PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	Os homens são essencialmente diferentes. Cada sujeito é único e deve ser respeitado em suas diferenças, inclusive no desempenho cognitivo. Grande influência da biopsicologia. Ao conceito de “anormalidade biológica” acrescenta-se o conceito de “anormalidade psíquica” detectada por testes de inteligência.
PRESSUPOSTOS FILOSÓFICOS	Deslocamento 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.
FUNÇÃO DA ESCOLA	O movimento escolanovista manteve a crença no poder da escola e em sua função de equalização social. O marginalizado não é propriamente o ignorante, mas o rejeitado.
PAPEL DO PROFESSOR	Estimular e orientar a aprendizagem.
PAPEL DO ALUNO	Responsabilizar-se pela iniciativa no processo de ensino e aprendizagem.
CONCEPÇÃO DE ENSINO/ APRENDIZAGEM	Deslocamento do 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-diretividade, da quantidade para a qualidade. Os alunos são agrupados de acordo com áreas de interesse. Prevelegiam-se trabalhos em pequenos grupos e enfatiza-se a relação interpessoal. Ambiente estimulante rico em materiais didáticos, biblioteca de classe, oficinas práticas.

PRINCIPAL META	O importante é aprender a aprender.
-------------------	-------------------------------------

A relação entre a ECI e a Escola Nova (EN) é mais marcada pela retomada e reavaliação de diversos aspectos e dimensões do processo educacional do que por uma reação ou relação de oposição. Pelo contrário, esses dois movimentos educacionais estão juntos principalmente na contestação das falhas da Escola Tradicional.

A primeira contestação em comum é a crença de que “cada sujeito é único e deve ser respeitado em suas diferenças, inclusive no desempenho cognitivo”. Contudo, na ECI, essas diferenças não serão analisadas com base na biopsicologia nem no conceito de “anormalidade psíquica” detectada por testes de inteligência. Esses testes são abandonados por desconhecerem o contexto sócio-cultural dos alunos e por darem margem a avaliações baseadas em formas de conhecimento legitimadas por determinada comunidade científica, sendo considerados, portanto, como *pré-conceituosos*.

No lugar da biopsicologia, a ECI tem como base científica as ciências humanas, sobretudo a sociologia e a antropologia. As variáveis social, econômica e cultural tomam o lugar de explicações biológicas e individualistas na busca do entendimento do fracasso e sucesso escolares dos alunos. O poder e função de equalização não é atribuído somente à escola, mas à junção do empenho de diversos setores da sociedade civil, instituições e do estado.

A importância atribuída pela EN às questões pedagógicas do intelecto e do sentimento também estão presentes na ECI. Ainda que abordadas mais de uma perspectiva sociocultural do que propriamente cognitiva, a dimensão sentimental apontada pela EN é valorizada pela ECI. A relação professor/aluno é uma relação amorosa, firmada no desejo de nos relacionarmos e em nossa capacidade de nos deixarmos afetar pelo outro.

Os deslocamentos do eixo do processo de ensino/aprendizagem da EN (do professor para o aluno, do esforço para o interesse, da disciplina para a espontaneidade, do diretivismo para o não-diretividade, da quantidade para a qualidade) não serão analisados, na ECI, com base apenas em

oposições ou dicotomias. A complexidade das análises aumenta na medida em que professores e alunos são vistos como sujeitos históricos. A formação e o background sociocultural de ambos interferem e são decisivos para as relações em sala de aula.

Considero essas oposições apontadas pelo movimento escolanovista como reações simplistas, o que é natural em momentos históricos de refutação ao movimento precedente. Acredito que o esforço pessoal do aluno não pode ser colocado em oposição ao interesse. O interesse será consequência da construção de uma visão de conhecimento baseado em saberes significativos para o aluno, diferente da relação “conhecimento abstrato para obtenção de nota”. O que não equivale a dizer que o empenho do aluno será descartado ou que a disciplina anula a espontaneidade. Pelo contrário, em um sistema de avaliação diagnóstica o professor se empenha em detectar as dificuldades do aluno e esse se empenhará em aprender no decorrer do ciclo de idade de formação em que se encontra, já que o seu tempo nos ciclos não será expandido.

Outra influência marcante do cronotopo EN é a importância dada à socialização e aos ensinamentos práticos na escola: os trabalhos em grupo, a ênfase na relação interpessoal, o ambiente estimulante, rico em materiais didáticos, com biblioteca de classe, oficinas instrumentais são legados pedagógicos da EN muito valorizados na ECI.

CRONOTOPO ESCOLA TECNICISTA	
ÉPOCA	Meados do século XX
PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	A partir do pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, esta escola advoga a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional. O elemento principal passa a ser a organização racional dos meios. Professores e alunos ocupam posição secundária.
PRESSUPOSTOS FILOSÓFICOS	Base de sustentação teórica firmada na filosofia neopositivista e no método funcionalista.
FUNÇÃO DA ESCOLA	Produzir alunos competentes.
PAPEL DO PROFESSOR	Transmitir conhecimentos de forma eficiente.
PAPEL DO ALUNO	Assimilar conhecimento de forma eficiente.(O aluno incompetente, ineficiente e improdutivo é marginalizado).
CONCEPÇÃO DE ENSINO/ APRENDIZAGEM	O enfoque sistêmico, o microensino, o tele-ensino, a instrução programada, a especialização das funções (Direção, orientação, supervisão, professor) são algumas das suas propostas usadas para minimizar as interferências subjetivas. Burocratização do processo pedagógico: cada agente cumpre tarefas específicas e controladas por formulários.
PRINCIPAL META	O que importa é aprender a fazer.

Assim como a EN é uma reação e refutação à ET, podemos dizer que a ECI é uma reação e refutação à Escola Tecnicista (ETT). Primeiramente, é negado o pressuposto da neutralidade científica, inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade. Este pressuposto descarta o contingente, o diferente, o incompleto, o ambíguo ao mesmo tempo em que camufla a determinação de crenças e da própria concepção de verdade socialmente imposta ao sujeito.

A reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional não pode ser um princípio educacional simplesmente porque na educação não trabalhamos com máquinas. Professores e alunos não podem ser colocados em posição secundária.

O ideal de eficiência da ETT, que ainda influencia a idéia de “qualidade total” aplicada à educação, desconhece a dimensão subjetiva do processo de ensino/aprendizagem, preestabelece um conteúdo fixo, e descarta qualquer possibilidade de produção de sentidos ou de reconhecimento do contexto situacional.

CRONOTOPO ESCOLA REPRODUTIVISTA	
ÉPOCA	Tem como marco histórico o ano de 1968
PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	<p>Postulam não ser possível compreender a educação senão a partir dos seus condicionantes sociais. No âmbito deste grupo, três manifestações se destacaram:</p> <p style="text-align: center;"><u>1. Teoria do Sistema de Ensino como Violência Simbólica</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Explicitação das condições lógicas de possibilidade de toda educação para toda sociedade em toda época ou lugar. • Principais autores: P. Bourdieu²⁰ e J.-C. Passeron (1975) • O reforço da violência material (dominação econômica) se dá pela sua conversão ao plano simbólico em que é produzida e reproduzida. • o reconhecimento da dominação e de sua legitimidade são viabilizados pelo desconhecimento (dissimulação) de seu caráter de violência explícita: a violência simbólica. • A classe dominante exerce um poder absoluto e a luta de classe resulta impossível. <p style="text-align: center;"><u>2. Teoria da Escola como Aparelho Ideológico de Estado (AIE)</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • A ideologia tem uma existência material – radicada em práticas reguladas por rituais materiais definidos por instituições materiais – radicada nos aparelhos do Estado [dentre eles o Aparelho Ideológico Escolar] (Althusser .s.d., pp. 88-89, apud. Saviani, 1983 : 22) • O AIE escolar, em lugar de instrumento de equalização social, é mecanismo construído pela burguesia para garantir e perpetuar seus interesses. • É através da aprendizagem de alguns saberes práticos (savoir-faire) envolvidos na inculcação massiva da ideologia da classe dominante, que grande parte das relações de produção capitalistas são reproduzidas, isto é, as relações que têm por base a divisão de classes exploradores e explorados.

²⁰ Apesar de ser o livro mais conhecida de Pierre Bourdieu, suas obras posteriores estendem-se para além das reflexões iniciais presentes em “A reprodução” e seu pensamento não deve ser reduzido a elas.

	<ul style="list-style-type: none"> • Diferente de Bourdieu, Althusser não nega a luta de classes: “o AIE podem ser o alvo mas também o local da luta de classes e, por vezes, de “formas renhidas de luta de classe” (s.d.p.49) <p>3. <u>Teoria da Escola Dualista</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Elaborada por C. Baudelot e R. Establet, esta teoria está empenhada em mostrar que a escola é dividida em duas grandes redes, as quais correspondem à divisão da sociedade capitalista em duas classes fundamentais: a classe burguesa e a classe proletária. • A luta ideológica conduzida na escola visa à ideologia proletária que é produzida fora dela. A escola tem por missão impedir o desenvolvimento desta ideologia e da luta revolucionária. Ela qualifica o trabalho intelectual e desqualifica o trabalho manual sujeitando o proletariado à ideologia burguesa sob um disfarce pequeno-burguês.
<p>PRESSUPOSTOS FILOSÓFICOS</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Teoria Marxista: luta de classes - Questões da sociologia - Escola de Frankfurt: Teoria crítica e resistência
<p>FUNÇÃO DA ESCOLA</p>	<p>A função própria da educação consiste na reprodução da sociedade em que ela se insere.</p>
<p>PAPEL DO PROFESSOR</p>	<p>À serviço da escola, o professor contribui para a formação da força de trabalho e para a inculcação da ideologia burguesa.</p>
<p>PAPEL DO ALUNO</p>	<p>Assimilar e reproduzir a ideologia burguesa.</p>
<p>PRINCIPAL META</p>	<p>Se a escola reproduz e mantém a ideologia burguesa, seu principal questionamento está na dimensão ideológica, nas formas de alienação e nas possibilidades de conscientização crítica.</p>

Assim como em relação ao cronotopo EN, não podemos dizer que há uma negação absoluta da ECI em relação à Escola Reprodutivista (ER). Há, sim, o aprofundamento de questões fundamentais à reflexão ideológica do contexto escolar. Uma dessas questões é a concepção de sujeito. Para a ER, o completo “assujeitamento” do indivíduo à ideologia dominante resulta na visão da luta de classes como uma luta vã, o que nos deixa pouco ou nenhum espaço para a ação.

Para a ECI, criticar os processos de escolarização significa repensá-los como uma forma de política cultural capaz de prover um discurso de intervenção, negociação e possibilidade (Simon: 1992). Um campo que liga “produção de saber” a poder, que vai além da romantização das relações interculturais e que não as considera mero reflexo da lógica da dominação e da reprodução. Aqui, as resistências são vistas como principal alvo de reflexão.

As discussões da Pedagogia Crítica (origem do que aqui chamamos de Escola Crítica Inclusiva) sobre como e quando questões de justiça social devem ser levantadas na sala de aula, têm por base **o impulso emancipatório das culturas marginalizadas, o embate ideológico** nas lutas de poder e as instâncias de **resistência** cultural. Estes três conceitos fundamentam as reflexões críticas e direcionam a vontade de minar as estratégias de controle usadas pelas classes privilegiadas para manter seu poderio econômico. A ênfase está centrada na discussão dos novos conflitos associados à emergência de diversas zonas latentes da dinâmica social e cultural, em seus diferentes contextos, institucionais ou não.

Como Gramsci (1971), entendemos que as classes sociais, mesmo as hegemônicas, são constituídas por grupos que compartilham um universo social cheio de contradições e conflitos, como os notados no capítulo II desta tese. Esses conflitos geram lacunas nas malhas do poder e abrem espaços potenciais para a ação e mudança social. Muitas vezes, estes espaços despontam como consequência das contradições estruturais na malha do poder e, num hiato, num piscar de olhos, as resistências se instalam.

A tentativa de analisar como ideologias são incorporadas na voz e experiências vividas pelos professores talvez seja uma forma de se buscar estes hiatos. O conceito de ideologia é entendido de forma dialética: ele é tanto uma fonte de dominação e alienação, quanto uma ferramenta pedagógica que nos permite questionar os diferentes modos de dominação (Gramsci, 1971).

Essa noção de ideologia se contrapõe à tese do assujeitamento (total) do sujeito. Vale lembrar Possenti (1998:100) quando afirma que:

“Há várias alternativas teóricas para não aceitar a idéia de um sujeito como mero suporte, ou melhor, para não aceitar que seja inevitável que o sujeito seja mero suporte : uma é por em questão as estruturas, a própria existência de estruturas. Outra é propor a multiplicação das estruturas, isto é, postular a existência de muitas estruturas, que além de serem múltiplas, mantêm entre si relações não uniformes. Por exemplo, elas podem se opor, entrar em choque, ou complementar-se, fundamentar-se mutuamente, etc. Na verdade, há logicamente uma terceira alternativa, provavelmente a melhor - ousaria dizer que é a mais correta do ponto de vista empírico: mostrar que o que há são muitas “quase estruturas (quase estruturas não são estruturas!) convivendo e mantendo entre si relações variadas. A estratégia teórica exige, assim, movimento duplo e simultâneo: postular que não há propriamente estruturas e que por isto sempre há brechas no assujeitamento, por um lado; e que há muitas não estruturas que propiciam tais brechas por outro.”

Giroux (1986) discute o conceito de ideologia dentro de um processo ativo. A ideologia é parte constitutiva de nossa vida cotidiana, envolve o consumo e a reprodução mas também a produção e a representação de significados e comportamentos. Vista como um conjunto de significados e idéias, seu funcionamento ocorre nas esferas do consciente e do inconsciente, podendo existir no nível do discurso crítico bem como dentro da esfera da experiência vivenciada não questionada e do comportamento prático cotidiano. Na citação abaixo, Giroux enfatiza este comportamento prático:

“A natureza da ideologia e sua utilidade como um constructo crítico para a pedagogia radical podem ainda ser clarificadas, focalizando-se o que está dentro do que eu escolho chamar de meu campo operacional. No sentido mais geral, a ideologia opera no nível da experiência vivenciada, no nível das representações entranhadas nos artefatos culturais, e no nível das mensagens, nas práticas materiais produzidas dentro de certas tradições históricas, existenciais e de classe”(op.cit.192)

A reflexão ideológica na sala de aula é, portanto, uma forma de levantar questões sobre os interesses políticos e sociais da sociedade mais ampla percebidos em nossa vida diária. Ela constitui o processo de conscientização e as possibilidades de resistência. Ela é o veneno mas também a cura. Como nos ensina Paulo Freire (1970:455), a conscientização é viável simplesmente porque a consciência do homem, ainda que condicionada, pode reconhecer que ela é condicionada.

Dentro de uma postura crítica de ensino, e diante da impossibilidade de neutralidade, deixam-se claros os valores ético-políticos defendidos pelo interesse de uma educação que questiona as bases da educação tradicional, sem medos de incorrerem em formas totalitárias ou de

opressão porque os princípios básicos que nos guiam são o princípio do respeito à alteridade e o princípio da inclusão de todos na escola. A complexidade dos processos de produção de conhecimento, ou melhor, do processo de ensino/aprendizagem não pode justificar atos de exclusão na escola.

Buscar uma vivência crítica é assumir também a busca de quais devem ser as condições que capacitam a ação humana *nos* processos de produção de sentido, ação essa que envolve o debate ideológico no processo de formação do professor enquanto agente ativo e capaz de perceber as artimanhas e armadilhas que nos aprisionam dentro dos ideais da ideologia burguesa. O professor é um agente cultural, um intelectual local que, quer queira quer não, é obrigado a assumir responsabilidades políticas.

Discutir as relações de trabalho e lutas ideológicas cotidianas pode ser uma forma de refletir criticamente sobre a realidade da escola, fazendo com que os professores leiam a história diferentemente (e, com isso, leiam o mundo diferentemente), criando espaços para que também produzam conhecimento através de formas específicas de conhecimento. Essa prática se opõe, antes de mais nada, a uma prática que visa apenas o consumo de significados de alunos e professores.

Partindo do pressuposto de que negar o papel de formador de opinião do professor é entregar a formação ideológica do educando nas mãos das forças que manipulam o mercado de trabalho, legitimando, dessa forma, a exploração, a intenção de um posicionamento crítico é inscrever o discurso praticado em sala de aula na tradição das lutas emancipatórias históricas. Tomando de empréstimo as palavras de João Bosco, aprenderemos com as lutas, ainda que inglórias.

Por isso, acreditamos, como Varela (1994:95), na reversibilidade historicamente comprovável dos discursos, na medida em que tais discursos podem ser instrumentalizados em função de poderes e interesses específicos passíveis de análise.

Manter ou modificar a apropriação do discurso, passa a ser o questionamento central ao empreendimento teórico e prático do processo educacional crítico inclusivo.

Assumindo, *a priori*, a idéia de sala de aula como local onde diferentes discursos devem estar presentes como forma de obtenção de poder pelo “Outro” marginalizado, é importante ressaltar as idéias pós-estruturalistas de influência neo-gramsciana nos trabalhos de Busnardo & Braga, para a construção de uma plurivocidade ética em tal contexto:

“Dentro de uma pedagogia crítica de leitura, um embasamento Neo-Gramsciano enfatiza a importância da ação humana nos níveis macro-político ou nível estrutural, enquanto que, ao mesmo tempo insiste na pertinência dos aspectos que ocorrem no nível micro-político da experiência local e individual.” (1998:30)

Longe de estar-se proclamando o total controle ideológico do processo de ensino/aprendizagem, desvelar os efeitos do macro e/no micro-estrutural é desvelar um horizonte de possibilidade, de utopia e de contingência. Teríamos, assim, o seguinte quadro:

Quadro 20. Escola Crítica Inclusiva

CRONOTOPO ESCOLA CRÍTICA INCLUSIVA	
ÉPOCA	Início dos anos 70.
PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	Partindo do princípio de que vivemos em uma sociedade dividida em classes, na qual os privilégios de uns impedem a maioria de usufruir os bens produzidos por todos, postula-se dois tipos de pedagogia : a pedagogia dos dominantes , na qual a educação existe como prática de dominação, e; a pedagogia da liberdade em que a escola é vista como um dos espaços possíveis de resistência à ideologia dominante. O trabalho com Educação de Jovens e Adultos de Paulo Freire enfatiza a interligação entre consciência crítica e ação humana (PRAXIS) : a conscientização ideológica é indispensável mas insuficiente para os ideais de transformação. Reflexão e ação são básicos aos ideais de transformação. A dificuldade em instaurar esta pedagogia dá-se principalmente

	porque o oprimido “hospeda” o opressor dentro de si (Gramsci 1971). A escola é um direito de todos e dever do Estado.
PRESSUPOSTOS FILOSÓFICOS	De inspiração neomarxista, neogramsciana e Cristã, a Escola Crítica-Inclusiva tem na obra de Paulo Freire um de seus pilares básicos.
FUNÇÃO DA ESCOLA	A capacidade de aprendizagem é diretamente proporcional à influência externa do ambiente em que vive o sujeito. Um ambiente crítico é rico em debates que produzem deslocamentos ideológicos e conduz a transformações sociais.
PAPEL DO PROFESSOR	Descentralização do papel do professor como dono do conhecimento. O professor passa a ser o mediador do conhecimento.
PAPEL DO ALUNO	Assimilar e produzir conhecimento.
CONCEPÇÃO DE ENSINO/ APRENDIZAGEM	À educação tradicional bancária opõe-se a educação em que professores e estudantes trabalham juntos em uma lógica de “resolução de desafios” em um constante desvendar da realidade em que se inserem : o contexto e a linguagem locais são base para a construção conjunta do conhecimento. O diálogo (na dimensão dialógica que o defendemos) e a interação são centrais ao processo de aprendizagem.
PRINCIPAL META	O que importa é garantir o direito à educação

Estas perspectivas vêm fundamentar nossa crença em uma prática crítica inclusiva da educação caracterizada pelos conflitos intra e interindividuais e pelos diferentes tempos e espaços vivenciados por cada sujeito envolvido, como podemos perceber à seguir:

S.18

Reunião na EM 7

O objetivo desta reunião era discutir a nova ficha de avaliação dos alunos com o coletivo de professores e coordenação (COR) do 3º ciclo.

1. COR – /.../ Porque aqui nós temos o “Provão”. É uma arma muito criticada mas eu particularmente sou muito favorável/.../Eu falo mesmo eu sou tradicional/.../

2. PDE1 – O que qui é isso, Provão? Me fala que eu não sei.

3. COR – É uma prova que cai todas as disciplinas, né.

4. PDE1 – Ela é o que? Bimestral?

5. COR – Semestral /.../É com o conteúdo de todo o semestre/.../ eu achei interessante que a professora de Educação Física montou a (avaliação do “Provão) dela eh... “Relações Humanas na Educação Física” e as questões que ela colocou foram montadas com o que ela sente lá na quadra. Porque eles excluem o menino que não sabe jogar/.../

6. PA – E esta questão da Educação Física é uma questão muito de regra, né? De disciplina...

7. PDE1 – Claro! Jogo, né? Principalmente se estas regras forem construídas em conjunto...

8. PM – E o interessante é que a partir deste tema surgiram outros que eles foram propondo, quer dizer tá despertando interesse...

9. PA – E a gente quer estender este projeto também para os pais porque, muitas vezes, vem da própria família a falta de respeito...

10. PDE1 – Seria interessante até se o projeto fosse montado junto com eles.

11. PA – Mas aí a gente tem que ir aos poucos/...//Porque primeiro eles têm que sentir que deu certo.../.../Porque a Escola Plural é ainda mais excludente. Não dá pra negar que nós temos uma formação, poxa, que nós fomos educados e eu não estou preparada para lidar com este tipo de aluno de uma escola sem estrutura. É uma questão de estrutura/.../

12. PDE1 – Ninguém está, professora. Nós estamos construindo/.../Eu tenho pensado muito nesta questão que tem sido constantemente colocada, né, de que os alunos estão simplesmente passando, e que estão sendo, no final das contas, excluídos da mesma forma. E, e isto, é realmente muito angustiante. Serve pra gente tá pensando que Escola Plural foi construída até aqui, em cinco anos. Sem culpa, né? Sem dizer que a culpa é do professor, é do aluno, é da EP que não dá bomba. Mas, assim, a certeza da necessidade da gente tá repensando nossa prática, até minha mesmo, neste lugar que eu estou ocupando nesta rede agora /.../E como que é este desafio nosso de estar construindo uma escola inclusiva dentro de uma sociedade que cada vez mais exclui/ que cada dia mais cobra. Mas aonde é que eu vou estar me inserindo nisso aí? A mudança vai vir é lá de fora ou é da minha ação?/.../ Aonde é que eu vou tá assinando embaixo? Quando cê fala, professora, que você aprova o “Provão”, e a escola aqui ela tem autonomia pra dar o provão- ou não. O que que a gente estaria condenando na idéia de “Provão”? É exatamente o que exclui, o que seleciona, o que vem cobrar conhecimentos historicamente legitimados. É o que exclui a cultura dos alunos. Eu não tenho nada contra o “Provão”. Agora se ele exclui, se ele vem é reforçar uma política de exclusão que tem mais de duzentos anos, ele vai ser colocado em questão sim/.../ Ele vai tá realmente é ajudando o menino a [se] abrir? É a buscar a vida? É a buscar o ser humano enquanto uma pessoa que tem um mundo enorme de possibilidades na frente dele? Ou é, realmente, a incucar a competição? É esta sociedade que a gente tá construindo?/.../ Então se a gente não sonhar um pouquinho, me desculpem, Nesta profissão nossa que a gente não tem dinheiro, que é complicada uma formação, como você acabou de dizer...

12. PA – [Que exclui o próprio professor...]

13. PDE1 – Que exclui o professor também, né?/.../

Note-se, mais uma vez, a rede de modalizações provocadas pelo discurso e pelas sanções do projeto político-pedagógico de inclusão. Envoltas em contradições, as falas dos professores ecoam e justapõem diferentes cronotopos educacionais.

COR, ao mesmo tempo em que “é muito favorável ao “Provão” - mecanismo de avaliação classificatório, comparado a uma “arma” pela própria professora -, elogia o tema humanístico e a sensibilidade da professora de EF ao montar um projeto temático (turno 5). Ela se autodenomina “tradicional” (*1. Eu falo mesmo/ eu sou tradicional/.../*), como forma de deixar clara sua resistência ao projeto, mas logo a seguir endossa práticas que remetem ao Cronotopo Escola Nova (em sua preocupação com as práticas socializadoras e a valorização da dimensão afetiva e intersubjetiva) bem como ao Cronotopo Escola Crítica Inclusiva (na construção do conhecimento baseado em projetos temáticos e contextualizados) (*5. ...a professora de Educação Física montou a (avaliação do “Provão) dela eh....“Relações Humanas na Educação Física” e as questões que ela colocou foram montadas com o que ela sente lá na quadra. Porque eles excluem o menino que não sabe jogar/.../*)

COR denuncia, ainda, que os alunos “*excluem o menino que não sabe jogar*”. No entanto, não poderíamos perceber esta atitude dos alunos como mais um exemplo de controle ideológico ganho pelo consentimento (Gramsci, 1971) em que grupos “dominados” tendem a reproduzir relações de poder internalizadas previamente?

Logo depois, ouvimos na fala de PA ecos do cronotopo ET. A professora enfatiza a importância das regras e dos processos de disciplinarização. Acredito que a importância atribuída pela professora à disciplina pode resultar no que Foucault (1995) denominou “consciência de si” criada através dos pequenos panoptismos do cotidiano escolar. Dessa forma, notamos que uma crença gera procedimentos e ações dos professores, qual seja a incorporação da consciência de si nos alunos. (*6. PA – E esta questão da Educação Física é uma questão muito de regra, né? De disciplina...*)

PDE1, por sua vez, traz a visão sócio-interacionista através da ideia da construção coletiva dessas regras.

Em sua fala seguinte, PA parece aceitar a “Gestão Democrática” defendida pela EP ao incentivar a interação comunidade/escola (*9. PA – E a gente quer estender este projeto também*

para os pais) mas logo depois recua um pouco ao dizer que *“porque muitas vezes vem da própria família a falta de respeito”* e que *“primeiro eles têm que sentir que deu certo”*. A partir desse momento, PA se posiciona claramente contra a EP, afirmando que não está preparada para este tipo de aluno em uma escola sem estrutura, e *“que exclui o próprio professor...”*.

Respondendo à professora de Artes, PDE1 problematiza as questões de avaliação como algo que é “sempre colocado pelos professores” em outras reuniões. A presença do discurso acadêmico (*11. PDE1 - É exatamente o que exclui/ o que seleciona/ o que vem cobrar conhecimentos historicamente legitimados*) que exerce grande influência no discurso do Cronotopo ECI, traz à reunião um outro contexto e deixa transparecer o entrecruzamento de ideologias: o discurso da utopia e da possibilidade de uma sociedade mais justa e inclusiva, construída através de pequenos atos individuais, em oposição ao discurso liberal que fundamenta práticas excludentes dentro da escola.

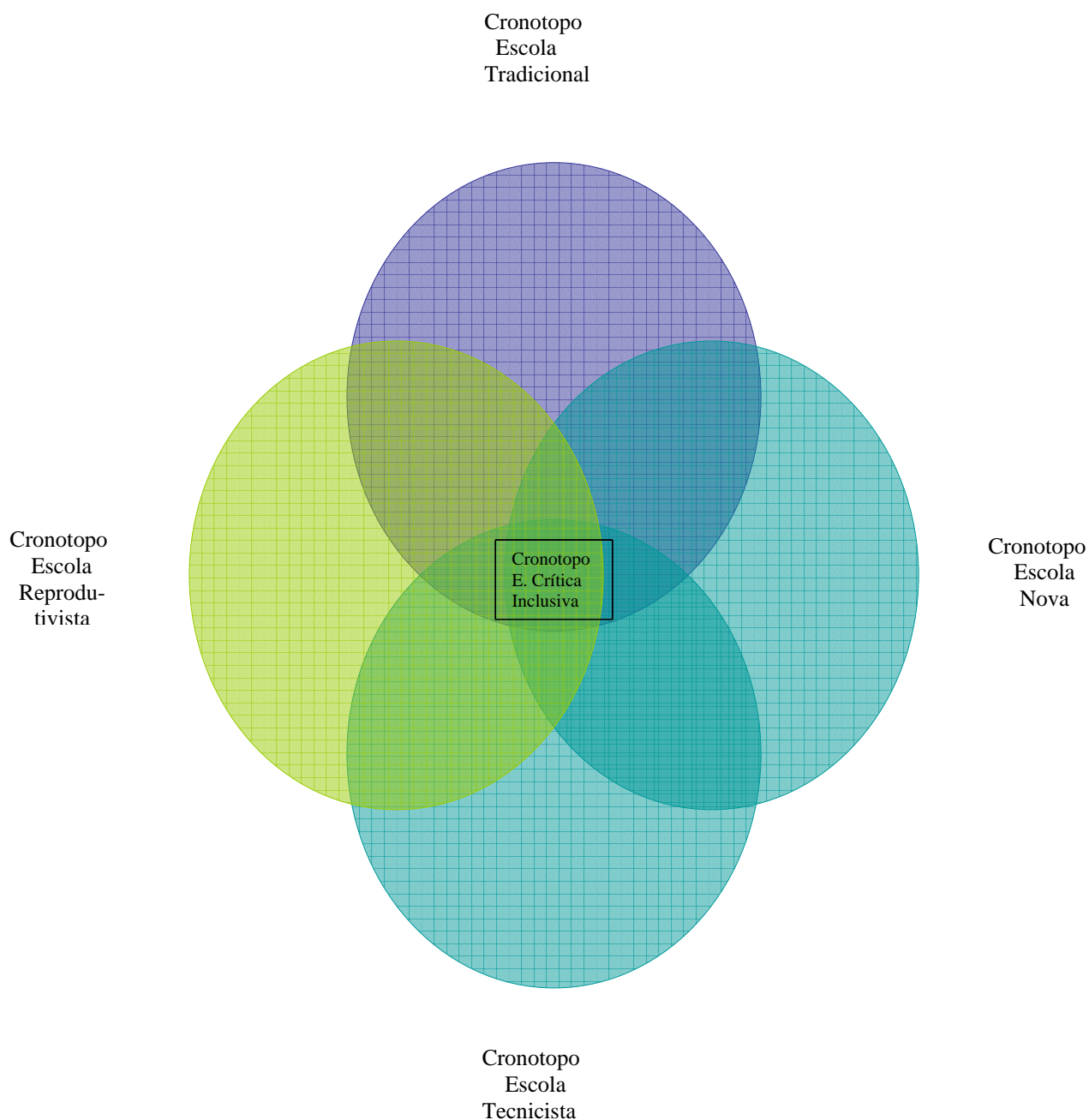
Na verdade, os enunciados finais do turno 11 de PDE1 (*Agora se ele exclui/ se ele vem é reforçar uma política de exclusão que tem mais de duzentos anos/ ele vai ser colocado em questão sim...// Ele vai tá realmente é ajudando o menino a abrir? É a buscar a vida? É a buscar o ser humano enquanto uma pessoa que tem um mundo enorme de possibilidades na frente dele? Ou é, realmente, a inculcar a competição?*) são edificados sobre a oposição de ideologias hegemônicas e contra-hegemônicas. Essa oposição toma sua forma explícita através das perguntas: *Mas aonde é que eu vou estar me inserindo nisso aí? A mudança vai vir é lá de fora ou é da minha ação?/.../ Aonde é que eu vou tá assinando embaixo?*

Vale notar que “inculcar a competição” faz parte das reflexões do cronotopo ER. Como dissemos acima, estas reflexões também fazem parte do processo de argumentação e conscientização de professores que vivem uma política de inclusão social na escola e, portanto, do novo cronotopo ECI, em formação.

Assim, discutir as possibilidades de interseção de diferentes tempos históricos que retratam diferentes movimentos e idéias educacionais em contexto escolar é retomar, de forma mais

específica, a questão geral entre linguagem e realidade. Ressaltar este processo é importante para a construção paulatina e conjunta de uma escola crítica inclusiva na medida em que os enunciados arbitrariamente naturalizados na instituição escolar são reavaliados ao mesmo tempo em que outros enunciados deverão ser submetidos ao teste da plausibilidade para que possam gerar um novo tempo.

O diagrama de Venn é uma forma de representarmos visualmente as interligações dos diferentes cronotopos, ajudando-nos a perceber as influências do *ethos* de uma determinada época em determinado lugar ecoando em outras épocas nesse mesmo lugar.



O centro do diagrama, onde os diversos cronotopos se cruzam, mostra o espaço em que a construção do novo Cronotopo Escola Crítica Inclusiva está sendo formado. A mistura e o confronto de diferentes cronotopos rompem as fronteiras discursivas e trazem o “mundo lá fora” para dentro dos portões escolares.

Mas, é possível enfrentar “o mundo lá fora” , que justifica práticas excludentes na escola, sem a adoção de um discurso de utopia **como estratégia de incentivo à mudança?**

CAPÍTULO IV

O MUNDO LÁ FORA : UTOPIA, ESCOLARIZAÇÃO E LETRAMENTO NA

PÓLIS INCLUSIVA

O “MUNDO LÁ FORA”: UTOPIA, ESCOLARIZAÇÃO E LETRAMENTO *NA PÓLIS INCLUSIVA*

Harmony and understanding
Sympathy and trust abounding
No more falsehoods or derisions
Golden living dreams of visions
Mystic crystal revelation
And the mind's true liberation

Aquarius, Aquarius!

(Hair. Gerome Ragni & James Rado)

Em vários segmentos dos capítulos anteriores, notamos a relação entre a escola e o “mundo lá fora” na fala de nossos sujeitos. Ainda que a escola seja vista como um mundo à parte, um mundo que prepara o aluno para este “mundo lá fora”, na visão dos professores, as tentativas de considerar o alcance ou extensão das habilidades e do conhecimento adquirido na escola resvalam em seu uso na sociedade. Na maioria das vezes, essas considerações se tornam julgamentos de funcionalidade do conhecimento voltados para o mercado de trabalho *(Nossos alunos aqui têm que trabalhar, têm que enfrentar provas de seleção, têm que se virar aí fora)*.

Em outros momentos, percebemos que esses julgamentos remetem ao discurso liberal do século XVIII em que a crença em um ideal de sociedade escolarizada e cada vez mais em expansão equacionou letramento a moralidade, prosperidade econômica e virtude cívica (Soltow and Stevens, 1981; Collins & Blot, 2003: 23). Esse discurso se traduz em ações e posicionamentos como os seguintes:

“... nós sentimos necessidade de tá trabalhando com o relacionamento e começamos com coisas básicas mesmo: o que é ser educado, o que é ser gentil... Porque antes a gente tinha esta aula de moral e cívica, que era importante...”

“Não vem me falar que não é com prova que é sim. Depois vai tudo pra rua pedir esmola.”

A transmissão e avaliação dos conteúdos escolares são associadas às cobranças ditadas pelas relações sócio-econômicas **vigentes na sociedade em que vivemos**. Não podemos negá-las: são reais e suportam ações excludentes no mercado de trabalho. Por outro lado, não podemos concordar que a transmissão de conteúdos seja usada como argumento para justificar práticas seletivas e excludentes dentro da escola. Além disso, nessa lógica, as possibilidades de futuro dos alunos serão delimitadas pelas regras de seleção e exclusão de nossa sociedade - que nem sempre está comprometida com “um lugar” para todos. Trata-se de um futuro já-posto: o caráter prescritivo da educação se traduz em uma imagem de futuro que coincide e é regida pelas relações sociais em vigor no presente, como se o conhecimento adquirido na escola fosse a condição necessária e suficiente para garantir uma vida próspera aos alunos.

Se colocarmos em termos de condições necessárias e suficientes para a inclusão social efetiva, certamente, a escola tem muito a contribuir. E, por que não pensar que aquilo que a escola pode propor é uma condição necessária para enfrentar e, quem sabe, eliminar a selvageria dos processos de competição social? Por que não supor uma escola que seja minimamente capaz de oferecer instrumentos diferentes dos ideais liberais?

O discurso que reifica o ideal da pólis excludente entra em conflito com o discurso de mudança defendido pelos integrantes do DE que requer a idealização da pólis inclusiva. A idealização ou reificação do modelo social em que vivemos se entrelaçam, assim, à discussão em torno do papel social da escola e do conhecimento nela veiculado, deixando transparecer uma estreita relação entre os conceitos de *utopia, letramento e escolarização*.

Acreditando que a definição de um conceito mostra pré-julgamentos que pertencem a determinada formação discursiva (Foucault, 1967: 57), faremos uma breve revisão teórica para problematizarmos essa estreita relação.

UTOPIA: CONCEITUALIZAÇÕES E CONTROVÉRSIAS



Imagem 11. Bonde BH s.d. Col. José Claudio Possas Gonçalves

Gonzalo A natureza fartaria a todos, sem esforço ou suor.
Traição e crime, espadas, facas, ou necessidade de
todo engenho eu jamais teria. Pois de si jorraria a natureza
em abundância sua colheita boa
Pr'alimentar o meu povo inocente.
(W. Shakespeare. *A Tempestade*, II,i)

Ao revisitarmos o conceito de utopia notamos, inicialmente, a irônica variação dos ideais utópicos de acordo com necessidades, fatos e especificidades contextuais e históricas. Essa afirmação será fundamental para as reflexões que desenvolveremos neste capítulo porque influencia as diferentes definições do conceito de utopia e nutre o debate acadêmico que o posicionam, em sua afirmação ou negação, como um significante fundamental para a reinvenção da democracia moderna.

Nesse debate, a mentalidade utópica pode ser vista como um estado de incongruência em relação à realidade em que a experiência, o pensamento e a prática orientam-se para objetos que não existem na situação real (Mannheim, 1976) ou como uma espécie de sonho social que não leva em conta os passos reais que devem ser dados para a construção de uma nova sociedade (Ricouer, 1989). A mentalidade utópica pode ser vista, ainda, como uma separação do mito da religião. Essa

separação é uma das principais características do discurso da modernidade: rompe-se com o ideal de paraíso através da imaginação de uma sociedade perfeita produto da ação humana e auto-regulada pelos indivíduos que nela vivem (Montero, 2001:56).

Moreira (1987: 21) destaca duas abordagens básicas de utopia:

- A primeira considera como utopia as descrições detalhadas de alternativas racionais e pragmáticas para as formas existentes de organização social. Essa abordagem aproxima as utopias das grandes narrativas por apresentar dogmática e autoritariamente uma determinada visão de futuro como a certa, como a necessariamente melhor.
- A segunda abordagem enfatiza a **função simbólica** das construções utópicas e concebe as utopias não como propostas concretas, mas como possíveis projeções de um tempo ou lugar imaginário, no qual conflitos e contradições podem se confrontar, solucionar, anular, neutralizar ou transformar. Dentro dessa abordagem, utopia é “a exploração de novas possibilidades e vontades humanas, por via da oposição da imaginação à necessidade do que existe, só porque existe em nome de algo radicalmente melhor que a humanidade tem direito de desejar e por que vale a pena lutar (Santos, 1995: 112)”.

Na literatura e nas artes, a invenção do futuro modelada por uma imaginação social prospectiva ou por uma escatologia (através de atos de inversão histórica que elegem determinada “Idade do Ouro” como ideal de justiça e perfeição) também nos ajudam a perceber as variações dos ideais utópicos e do próprio conceito de utopia. Para entendermos, por exemplo, a afirmação de Bakhtin (1988:265)

“ a escatologia sempre percebe um fim relativamente próximo de modo que o segmento do futuro que o separa do presente desvaloriza-se, perde o significado e o interesse: é o prolongamento inútil de uma duração indeterminada do presente”

é necessário levarmos em conta o contexto soviético de seu tempo. Porque a ideologia marxista-leninista é em si mesma uma forma de pensamento utópico que oficialmente reconheceu

toda essa tradição como seu predecessor, a afirmação de Bakhtin parece constituir uma crítica a alguns aspectos da ideologia soviética e uma ênfase anti-utópica (Morson & Emerson, 1990: 398).

No entanto, ao mesmo tempo em que as declarações anti-utópicas na obra de Bakhtin nos alertam sobre os “perigos utópicos”, seus estudos sobre a Carnavalização da literatura dão margem a outra visão de “utopia”. Ao enfatizar o impulso emancipatório na voz dos oprimidos e o poder social de transformação que as inversões sociais vividas no curto período de carnaval podem gerar, Bakhtin nos fornece uma alternativa imaginária. A perspectiva carnavalesca é utópica porque abre portas ao desconhecido, à aventura, a um presente que não é reduzido às imagens idealizadas do passado ou do futuro (Gardiner, 1999: 259).

No carnaval de Bakhtin, vive-se o início de um mundo de interação e ação dialógica. Nele, a utopia não tem a ambição de criar nem de informar o movimento: ela é parte integrante do movimento e se opõe ao monologismo oficial que pretende possuir uma verdade acabada. As variações utópicas são geradas e encontram-se no seio da experiência comum. A verdade é criada no campo de sua comunicação dialógica, no campo das trocas interativas cotidianas que edificam a *pólis*. Utopia é o “*lugar nenhum*” não definido previamente mas em eterno por-vir **agora**. Como um significante utópico, o carnaval não é aquilo que muda mas o que incita à mudança (Oliveira, 2000). É o chamado à ação. O utopista é o iniciante de um mundo de interação e ação dialógica.

A perspectiva dialógica é também essência do *novo espírito utópico* defendido por William Morris (1890) em sua obra “Notícias de Lugar-nenhum”. Para mudar o conceito monológico de “utopia”, Morris defende como princípio fundador a troca de fantasias, um chamado à liberdade de todas as liberdades.

Abensur (1990:119) contribuiu para as reflexões sobre *o novo espírito utópico* ao apontar alguns de seus traços distintivos:

- a ruptura com a crença na autarquia e na supremacia de uma só consciência que dê nascimento necessariamente ao substitucionismo utópico e instale o utopista em posição soberana de inventor cotidiano de uma ciência social;

- a enunciação do princípio da auto-emancipação do proletariado;
- a recusa da forma da seita utópica enquanto estrutura autoritária de comunicação e de ação revolucionária;
- a denúncia do modelo da revolução vinda do alto, que se alimenta do mito do legislador revolucionário, legislador individual ou coletivo. Retomando a oposição de Bakhtin, a utopia passa de uma forma monológica a uma forma dialógica; a visão utópica, longe de surgir totalmente armada da cabeça de um só homem, nasce **entre** os homens que a procuram juntos no processo de uma troca dialógica. Assim, a utopia já não tem a função de convencer ou de fazer compreender o valor de um modelo ou de uma solução para a questão social; ela tem como tarefa por em marcha o desejo das massas *fazer desejar*. A utopia deixa de ser um discurso que emana do saber para esclarecer a ignorância e passa a ser o significante que escancara a porta para o desconhecido para um verdadeiro futuro novo, irreduzível ao presente ou a um futuro distante. Muito menos, irreduzível às imagens idealizadas do passado.

Essa função do significante utópico, pode ser notada também em Giroux (1995: 110) ao atribuir à ideia de “possibilidade” posição central no cotidiano da prática pedagógica:

“...nossas vidas reais nunca podem refletir adequadamente nossas vidas imaginárias. É a própria imaginação que move nosso desejo e nos dá energia para rejeitar relações de dominação e acalentar a promessa de possibilidade.”

Essa visão se assemelha à de Ernst Bloch (1988) que entende utopia como um componente indissociável da condição humana, um desejo contido e uma busca por reconciliação.

Toda essa discussão em torno do conceito de utopia reforça nossa crença na importância do debate político desencadeado a partir da EP. Acreditamos que o debate político faz avançar a perspectiva utópica dialógica, que vimos defender, e, ainda que permeada por conflitos, essa perspectiva é uma realidade, um processo em andamento na RME-BH.

Dentro de nosso objetivo de contribuir para o projeto político-pedagógico de educação inclusiva da perspectiva dos estudos da análise do discurso, elegemos a utopia como um dos

principais elos da cadeia significativa que gera modalizações discursivas e determina crenças e ações dos sujeitos envolvidos.

UTOPIA, ESCOLARIZAÇÃO E LETRAMENTO

O trabalho de Souza (2001) aponta quatro utopias clássicas construídas no alvorecer da modernidade que nos ajudaram a refletir sobre a variação dos ideais utópicos e suas implicações nos estudos sobre escolarização e letramento.

A primeira é o mito de Cocanha. A autora mostra que Cocanha, país da abundância e do prazer, retrata a inversão da realidade vivida em vários países da Europa na Idade Média, i. é, a escassez de alimentos da época. Interessante notar que não há indicação de uma organização social ou política capaz de viabilizar esse ideal. Trata-se de um imaginário da fartura que aparece em um conjunto de mitos e lendas dentre as quais Cocanha se destacava.

A segunda é a “Utopia” de Thomas More. De fato, More foi o primeiro a imaginar e a determinar uma organização ideal de sociedade, a partir da crítica ao quadro sociopolítico da Inglaterra e de outros países europeus do século XVI. Além da remissão ao desejo de renovação social, moral e política, More cunhou a expressão “Utopia” que resulta da fusão do advérbio grego **οὐ** = não ao substantivo **τοπος** = lugar. Utopia é a nação-ilha-cidade imaginária que deu nome ao clássico escrito em 1515.

O insularismo ou isolamento é também característica comum das duas demais idealizações sociais apontadas por Souza (2001): “Cidade do Sol” de Camponella [1613] e “A nova Atlantida” de Bacon [1627]. Pode-se interpretar esse isolamento das comunidades utópicas como uma forma de proteção de influências nefastas da sociedade real.

Essa característica comum às idealizações utópicas - o isolamento para evitar o “contágio de influências nefastas” - nos diz algo mais sobre o discurso do **dano** que apontamos em alguns segmentos desta tese: especificamente em relação à inclusão de alunos em *liberdade assistida*, o dano que eles representam não se restringe aos riscos de repetirem os delitos, mas representa também a possibilidade de “contágio” moral (ou melhor imoral) desses alunos sobre os demais. Acredito que a divisão em “classes” (em si mesmas “classificatórias”) por níveis de habilidades, que orienta a enturmação na escola, também pode ser vista como uma ressonância do ideário utópico do insularismo na organização escolar²¹.

Quanto à variação das idealizações, é peculiar à cidade de More o fato de todo utopiano *dever* se dedicar à agricultura por um tempo determinado. Sem dúvida, uma idealização justificada por contingências econômicas de uma época anterior às transformações da era industrial e uma descrença na capacidade altruísta humana.

Os ideais humanistas fazem da obra de More um dos pilares das reflexões em torno do tema utópico ao levantar questões que ainda se encontram por resolver em nossa sociedade, retratadas em passagens como:

“Abandonais os jovens, desde tenra idade, a uma educação ociosa e a um contágio progressivo com o vício; quando chegam à idade adulta, dais-lhes severos castigos, em nome do Senhor, pelos mesmos crimes que impunemente cometem desde a infância. Que fazeis deles senão ladrões, para em seguida os enforcardes?”(More:34)

Não é esta a mesma lógica que produz marginais, que justifica a necessidade e que rege o funcionamento da justiça em nossa sociedade?

Na “Cidade do Sol”, de Camponella, a idealização se dá sobretudo na negação da organização familiar como base da sociedade porque esta instituição é a responsável pela produção do amor próprio, fonte dos males entre os homens. Os habitantes devem trocar de lugar a cada seis meses para não criarem laços amorosos. Esse posicionamento sugere, mais uma vez, nossa

²¹ Exemplos gritantes desse insularismo na organização escolar, podem ser notados também em propostas de instituições religiosas privadas de Salvador e em São Paulo que prevêm vagas para estudantes carentes em turnos distintos daqueles dos alunos que pagam mensalidades.

incapacidade de “amar ao próximo”, ao “outro”, ao “desconhecido”. Essa idealização também questiona a hipocrisia e os interesses econômicos que determinavam os laços matrimoniais do período em que a obra foi escrita.

Além disso, nessa cidade cada cidadão tem o seu lugar e encontra, na sociedade igualitária, as condições para uma boa vida e para o desenvolvimento das virtudes porque ela não é regida pela propriedade privada. Como dito por Camponella:

“Na Cidade do Sol todos são, ao mesmo tempo, ricos e pobres: ricos porque nada lhes falta; pobres pois nada lhes pertence” (apud. Souza, 2001: 16).

Interessante perceber que, apesar da negação da instituição familiar, idealiza-se a existência e o papel social da instituição escolar:

“As crianças, enquanto são de colo, permanecem no quarto das mães. A partir de certa idade, são separadas delas e educadas juntas, em todas as artes e ciências, e no ofício para o qual demonstraram aptidão durante a formação. Meninos e meninas recebem a mesma educação (op.cit. Souza: 2001:14).

O modelo educacional previsto é semelhante ao regime dos colégios internos. Quanto à questão de gênero, os avanços são significativos se levarmos em conta a discriminação da mulher e o limitado acesso do público feminino ao mundo das letras e do conhecimento socialmente valorizado da época. O livro aponta, ainda, para uma espécie de monarquia universal, acima da qual reinaria o papa. Numa Itália dilacerada por grandes divisões internas, o anseio de um governo centralizado se revela na utopia da “Cidade do Sol” (op.cit. :19).

Mas é a versão de Bacon, em “A nova Atlântida”, que nos permitirá discutir com mais precisão a relação entre utopia, letramento e escolarização, a que nos propomos aqui. Como More e Camponella, Bacon indica, de forma clara, uma organização social e política que tem como fim assegurar o bem-estar terreno dos indivíduos, tal como é o caso das utopias. Apesar de não se deter na questão das instituições políticas ou das relações sociais do povo, o que torna a ilha de Bensalém um modelo de sociedade é a existência de uma instituição chamada “Casa de Salomão”. Seus membros são encarregados de produzir e difundir as ciências no reino. **O objetivo da instituição é o conhecimento das causas e dos segredos dos movimentos das coisas e a**

ampliação dos limites do império humano na realização de todas as coisas que forem possíveis. Para isso, dispõem de instrumentos próprios - diríamos que dentre eles a escrita - e lugares apropriados para a investigação sobre todos os ramos do saber - dentre eles a escola - , sobre as artes mecânicas, e sobre os meios de tornar a vida mais cômoda:

Ao que parece, a sociedade da ilha não está sujeita aos ciclos de ascensão e queda das instituições. O que se pode dizer é que na utopia de Bacon está manifesta a idéia do conhecimento como poder organizador da sociedade, a concepção da natureza cooperativa do esforço científico e da orientação das investigações que têm em vista a promoção do bem-estar de todos. Trata-se de uma utopia filosófico-científica: as instâncias políticas, econômicas e sociais são subordinadas à instância do saber. (op.cit: 17- 18)

Bacon esperava, com o desenvolvimento do saber, o estabelecimento de uma sociedade mais feliz. Sua obra reflete as preocupações da ala radical da Revolução Inglesa na medida em que, através de uma postura anti-aristotélica, buscava atingir os bispos (que cultuavam o cânon de Aristóteles) e o que eles representavam dentro do poder político da monarquia inglesa. Com isso, sua obra atingiria, por vias indiretas, as velhas estruturas, elegendo o conhecimento iluminista como alternativa para a transformação social.

A eleição do conhecimento como poder organizador da sociedade, que norteou o projeto iluminista do racionalismo a partir do século XV, justifica até hoje – pelo menos em tese – a condição do professor/instrutor no contexto mais geral da divisão social do trabalho (Signorini:1994) e também fundamenta a crença no poder do conhecimento como possibilidade de ascensão social, como podemos constatar no depoimento do professor da EM1, em nossa primeira reunião. Retomemos sua fala:

“ Eu tive muita dificuldade pra estudar. Meu pai era muito rígido. O pessoal pode me taxar de retrógado porque eu não acredito nessa Escola Plural. Porque quando o indivíduo bater lá na porta eu não vou dar apoio pra ninguém. Não vem me falar que não é com prova que é sim. Depois vai tudo pra rua pedir esmola”.

É interessante perceber que PM não nomeia o sujeito em seu lugar social de “mendigo” mas como “indivíduo”, único responsável por seu “destino” e autor de ações previsíveis (“bater à porta”, no sentido de pedir ajuda; “ir para a rua”; “pedir esmola”).

De acordo com o professor, a “prova”, instrumento de avaliação, é capaz, de impedir que o aluno vá *“pra rua pedir esmola”*. Essa fala reflete o poder organizador do conhecimento e coincide com o mito do letramento como forma de ascensão social e como sinônimo de superioridade cognitiva que não só justificam as pretensas superioridades dos letrados como atribui as falhas da sociedade e do mundo aos iletrados (Olson, 1997: 19).

Signorini (1995:162) assim expôs esta visão:

“As relações de causa e efeito, assim instituídas, entre poder social e saber escolarizado – o estudado pode (ou consegue) porque sabe; o “não estudado” não pode (ou não consegue) porque não sabe – são de natureza ideológica (Street, 1984) e estão historicamente relacionadas com o racionalismo iluminista e a universalização da racionalidade científica e tecnológica nas chamadas sociedades ocidentais modernas (Habermas, 1984). A concepção contemporânea de progresso e de desenvolvimento, freqüentemente associada a taxas de escolarização – ou de analfabetismo – é prova disso.”

Trata-se da mesma visão individualista do processo de aprendizagem, base do Cronotopo Escola Tradicional, em que cabe ao aluno se apropriar do conhecimento veiculado na escola (daí a necessidade de rigidez e disciplinarização). O letramento é visto como atributo essencial do indivíduo, como um requisito ou parte formativa de uma mentalidade ou modo de pensamento característico de uma época civilizada, quaisquer que sejam as conseqüências sociais associadas (Collins & Blot, 2003:23).

O que o professor parece não perceber é que a organização racional da escola atua através de um currículo oculto que contribui com regras determinantes para a ação pessoal e social dos alunos. Consciente e inconsciente, formal e informalmente, a organização das relações trabalhistas e sociais estrutura o microcosmo da escola e é assimilado pela comunidade escolar. Assim, as bases morais e sociais do letramento ganham reforço diretamente do ambiente construído para transmití-las (Graff , 1995: 69).

Suas conseqüências, conforme listadas por Lankshear (1989:65), vem de encontro aos nossos ideais dialógicos de uma escola inclusiva:

“A origem do problema está em mim. Se eu não posso conseguir um emprego, ou o emprego que quero, é devido a minha inadequação mais do que à falta ou fraqueza do sistema (tais como a crise do capital, o mercado de trabalho em depressão, um sempre

em diminuição número ou modalidade de hábeis e interessantes empregos). Outros fazem melhor do que eu porque eles são melhores. Não há nada errado com o jogo em si. Eu não sou um jogador hábil o bastante. Para ser melhor devo ser assistido por outros que diagnosticarão meu problema e proverão a assistência que preciso.”

A maior consequência é, sem dúvida, a incitação à impotência e passividade política. Essa ideologia subjaz ao modelo funcional de letramento (op.cit. 66) em que o objetivo maior é o de servir aos interesses da elite às custas dos interesses dos subordinados. Com isso, são gerados sentimentos no próprio jogo que é praticado no processo de aprendizagem das regras, habilidades, crenças e valores que são divulgados como necessários à participação das forças hegemônicas da sociedade.

Como na “Nova Atlântica”, de Bacon, o conhecimento em nossa sociedade tem um poder organizador. A escola, que aqui comparamos à “Casa de Salomão”, é uma das principais instituições responsáveis pela mediação e disseminação desse poder. Isso faz do processo de escolarização um processo político e um significativo utópico, na medida em que é determinante não só em seu tempo presente, mas principalmente para as possibilidades de um “futuro melhor” dos alunos. As práticas de letramento escolar são condição para o desempenho dos futuros agentes sociais. Graff (1995:86) nos mostra as raízes históricas desse pensamento:

“Uma das suposições centrais das muitas de nosso conjunto, herdada de relações letramento/sociedade é a de juntar letramento com desenvolvimento econômico e trabalho. Toda uma escola de pensamento econômico, a assim chamada teoria do “capital humano” iniciada por Becker e Shultz, tem suas raízes nesse preceito que foi proeminente na teoria e nas táticas de modernização. O principal problema para o desenvolvimento econômico é a doutrinação da força do trabalho... Professores não conseguem entender que com isso só conseguem contribuir para a instrução de uma dimensão disciplinar. O mercado de trabalho não quer uma educação para ler e escrever, mas comportamentos e valores exigidos para industrialização, produtividade e hábitos socialmente aprovados. A escolarização constitui então um treinamento em ser treinado.

Concordamos com as afirmações de Graff na medida em que questiona a disciplina usada como instrumento determinante na formação de corpos dóceis, de alunos alienados e acrílicos. Essas práticas disciplinares são utilizadas também para garantir o ensinamento apenas do conhecimento legitimado pela elite econômica.

Não esqueceremos, contudo, que “ensinar e aprender” envolve o desenvolvimento de habilidades (como a leitura e a escrita) em que a disciplina é fundamental. Entendemos disciplina como um comportamento necessário à troca, transmissão ou construção de conhecimentos. Comportar-se de forma disciplinada é garantir momentos em que a atenção dos sujeitos está focada no processo de construção de conhecimento. Isso porque, o que guia nossa concepção de construção de conhecimento é a interação entre sujeitos críticos e a dimensão política funda as escolhas curriculares.

Por isso, é o pensamento de Paulo Freire que nos orienta e nos dá instrumentos e alternativas para refletir sobre o processo de disseminação, reprodução e inovação do conhecimento na escola. Sua abordagem apontou com primazia a relação entre *o professor e a pólis*, ao eleger a dimensão política como fundamento da profissão professor, no momento em que o processo de democratização da educação brasileira se iniciava.

Freire (1970; 1987; 1988 dentre outros trabalhos) defendeu que seres humanos aprendem a ler e a escrever dentro de um processo político: um processo que busca aumentar o nosso entendimento de como e onde a opressão opera, para que possamos superá-la.

Acrescentaria que o significado político do letramento tem a ver com as formas que ele assume e com o papel que ele exerce no processo de idealização de uma sociedade democrática. As práticas de letramento escolar são, antes de mais nada, armas contra (ou a favor) da opressão. Professores politicamente comprometidos criam espaços na educação formal para fazer da educação uma prática de liberdade porque acreditam ser esta a tarefa mais importante da escola. O mesmo contexto social que foi utilizado para fazer da aprendizagem da escrita uma forma de escravização (Olson, 1995: 25) passa a ser um contexto subversivo e libertário. Esse entendimento da função social da escola move a prática pedagógica e mantêm viva a pergunta, que ouvimos em tantas reuniões: “*E agora, o que podemos fazer?*”

A mesma pergunta que é fonte de desilusão ou impossibilidade de ação, passa a ser proferida em nome de sonhos construídos e realizados em conjunto nos projetos coletivos de

trabalho (Para falarmos em uma dimensão metalingüística, essa interpretação torna-se plausível quando percebemos os processos de bi-codificação e bi-contextualização no nível da interação dados de pesquisa-pesquisador).

Não pretendo, de forma alguma, negar o poder social do conhecimento em nossa sociedade. Ele é real. Escolarização e letramento são fatores importantes na busca de metas humanas na sociedade moderna. Porém, o entendimento do que *letramento e escolarização sejam* e como e com que alcance podem contribuir para a construção de uma sociedade melhor torna-se falho na medida em que as relações estruturais de poder desigual na sociedade mais ampla não são reconhecidos como resultados históricos – consequências de como humanos organizaram suas vidas sociais. Torna-se falho ainda porque, sem o reconhecimento do papel político, os professores tendem a firmar as desigualdades e práticas excludentes na escola em nome desse “poder” social do conhecimento.

Em minhas andanças pelas escolas durante o período em que estive na regional, percebi que, do ponto de vista de muitos professores, diretores, coordenadores, pais e alunos, tornou-se inerente ao entendimento de letramento e escolarização uma confusão entre a visão prescritivista de letramento – como uma afirmação de valores e usos do conhecimento -, e uma visão descritivista de letramento – como habilidades cognitivas promovidas e acessíveis apenas através da escola.

Percebo esse confuso entendimento também como consequência de um fato histórico: a escolarização para as massas na Inglaterra e nos Estados Unidos constituiu-se em um elemento central nas estratégias para se estabelecer o controle da sociedade. A popularização da escola não foi norteadada por ideais libertários mas progressistas:

“...a tendência reacionária, que temia a escolarização para os pobres e para as classes trabalhadoras, sucumbiu ao triunfo da promoção da escola progressista liberal na primeira metade do sec. XIX ... À medida em que o controle pela deferência estamental tradicional e pela “economia moral” foi substituído pela divisão das classes emergentes, a educação foi vista como um novo cimento social”(Graff,1995: 67)

No Brasil, ainda que o processo de popularização da escola tenha sido uma demanda popular, as estratégias de controle social se fizeram presentes no próprio modelo escolar excludente herdado dos sistemas europeu e americano.

No entanto, é também a história que nos mostra as possibilidades alternativas de ação pedagógica: os projetos colonialistas que visaram reeducar a população subalterna nas formas do colonizador não conseguiram fazer com que os nativos se tornassem completamente submissos. Sempre e em todo lugar as pessoas resistiram e se rebelaram contra as imposições das formas da cultura ocidental, transformando-as em formas congruentes com a própria cultura. O processo de criação de uma classe seleta, escolarizada, sustentada por diretrizes burocráticas e destinada a agir de forma dominante também abriu espaço para a criação de uma classe escolarizada destinada a agir na forma da “contra-sujeição” - como vemos refletida no pensamento de Paulo Freire.

Nos espaços de contra-sujeição, a escolarização foi o espaço privilegiado para a construção de identidades que incorporassem a voz dos significados nativos ao discurso colonial de forma a irem contra a ordem colonial. É aqui que a luta pela voz dos dominados está localizada. A nova identidade dos dominados não é um mero amálgama entre suas formas naturais e as maneiras do colonizador, mas é um verdadeiro híbrido, uma identidade nascida da luta com e contra os poderes imperiais (Collins & Blot, 2003: 126).

Defendemos que, enquanto professores, podemos criar (ou não) oportunidades de uso mais efetivo de letramento pelos grupos subordinados como também criar (ou não) mecanismos institucionais que garantam que suas vozes sejam ouvidas, tomadas seriamente e transformadas em ações inclusivas. O processo de letramento escolar pode ser, em si mesmo, uma alternativa utópica a desafiar uma sociedade excludente.

No segmento abaixo, as relações de causa e efeito entre saber escolarizado e inclusão social de alunos de classes desprivilegiadas ficaram evidentes. Nessa reunião, a equipe regional foi chamada à escola para discutir a ficha de avaliação. A aprovação do modelo proposto pela escola é

um mecanismo de controle burocrático criado em 1996 para garantir a interlocução sobre avaliação com as escolas:

S. 19

Reunião na EM 7 (Continuação S. 18)

PA - ...E cê vê que é despreparo deles, de conhecimento até mesmo de vivência/.../ E isto deixa a gente assim...Por mais que a gente tente aproximar...

PDE – E isto é por causa desta outra cultura que a gente tem pra oferecer. Isto aí já tá mais que claro/.../É que a gente parta do conhecimento deles pra um diálogo com o que a gente quer, né?

PA – Pois é, mas o que eu fico pensando é que o que é mais complicado para o professor é que ele tem uma formação “ x” e tem que reduzir a “y” para atender a uma escola sem estrutura. Eu acho que aí já começa a ultrapassar os limites do professor/.../ **Eu entro na sala e vejo o aluno, eu tenho vontade de acordar ele. Estes meninos aqui... eles não têm vontade. Eles não pensam em nada não. É assim eles...eles não sonham não. O máximo que eles querem é casar e ter filhos....não pensam no mundo aí fora, não... vão ficando por aqui... A vontade nossa é de fazer isto também acordar eles /.../ Porque a Escola Plural é ainda mais excludente. Não dá pra negar que nós temos uma formação/ poxa/ que nós fomos educados e eu não estou preparada para lidar com este tipo de aluno de uma escola sem estrutura. É uma questão de estrutura...//.**

PDE – /.../ Eu tenho pensado muito nesta questão que tem sido constantemente colocada/ né/ de que os alunos estão simplesmente passando/ e que estão sendo/ no final das contas/ excluídos da mesma forma/ e// e isto// é realmente muito angustiante/ Serve pra gente tá pensando que Escola Plural foi construída até aqui/ em cinco anos/ sem culpa/ né?/ Sem dizer que a culpa é do professor/ é do aluno/ é da EP que não dá bomba/ Mas/ assim/ a certeza da necessidade da gente tá repensando nossa prática/ até minha mesmo/ neste lugar que eu estou ocupando nesta rede agora. Isto tem que ficar muito claro mesmo, a gente tem que tá dialogando. E como que é este desafio nosso de estar construindo uma escola inclusiva dentro de uma sociedade que cada vez mais exclui/ que cada dia mais cobra/ **Mas aonde é que eu vou estar me inserindo nisso aí?// A mudança vai vir é lá de fora ou é da minha ação?/.../ Aonde é que eu vou tá assinando embaixo?// Quando cê fala, professora/ que você aprova o “Provão”/ e a escola aqui ela tem autonomia pra tá dando o provão/ ou não/ o que que a gente estaria condenando na idéia de “Provão”?// É exatamente o que exclui/ o que seleciona/ o que vem cobrar conhecimentos historicamente legitimados/ é o que exclui a cultura dos alunos.// Eu não tenho nada contra o “Provão”// Agora se ele exclui/ se ele vem é reforçar uma política de exclusão que tem mais de duzentos anos/ ele vai ser colocado em questão sim...// Ele vai tá realmente é ajudando o menino a abrir/ é a buscar a vida/ é a buscar o ser humano enquanto uma pessoa que tem um mundo enorme de possibilidades na frente dele/ ou é / realmente / a inculcar a competição?// É esta sociedade que a gente tá construindo?/.../ Então se a gente**

não sonhar um pouquinho/ me desculpem// Nesta profissão nossa que a gente não tem dinheiro, que é complicada uma formação, como você acabou de dizer...

PA – *[Que exclui o próprio professor...]*

PER – *Que exclui o professor também, né?...?Então assim, o nosso material é o humano. Ele não é um material pra marcar cruzinha.*

A imagem que PA tem de seus alunos – “despreparados” a ponto de ter que reduzir o seu conhecimento acadêmico a “y” porque os alunos não conseguiriam aprender, ou ainda, alunos que não têm vontade ou que não sonham com “o mundo aí fora” – é influenciada pelo mito de “esclarecer o ignorante” para uma “sociedade iluminada” (Signorini, 1994), presente em sua fala principalmente através da metáfora do adormecido (*PA -Eu entro na sala e vejo o aluno, eu tenho vontade de acordar ele.*).

Como no *modelo autônomo de letramento* descrito por Street (1984) em que a construção de conhecimento se dá de forma descontextualizada, essa visão de PA desconsidera os conhecimentos do educando (*...E cê vê que é despreparo deles, de conhecimento até mesmo de vivência*), deixando transparecer uma imagem de aluno “tabula rasa”. Centrada em seu próprio universo sócio-cultural e econômico, a professora acredita que *eles não sonham não*, que devem ser acordados porque as ambições deles (que segundo ela, se “restringem” a casar e ter filhos) não são as do “mundo aí fora” que parecem coincidir apenas com a sociedade conforme ela é. A condição para “acordar os alunos ” parece ser a incorporação da sua cultura, seu saber que tem “o” poder organizador na sociedade.

Esta é a visão das utopias totais e monológicas criticada por Bakhtin e pelo discurso pós-estruturalista: a visão dos valores Iluministas como um otimismo secular (baseado na sociedade européia pós-feudal) e como um desejo racional de conter o mundo em um todo homogêneo, de impor uma ordem e de excluir a diversidade e a diferença (Gardiner, 1999:255). Algo parecido com a afirmação de Marx & Engels no “Manifesto comunista” sobre o “socialismo conservador” ou “burguês”:

*“Os burgueses socialistas gostariam de conservar as condições de existência da sociedade moderna, mas sem as lutas e os perigos que decorrem necessariamente dela. Querem conservar a sociedade existente, mas sem os elementos que a perturbam e a dissolvem. **Querem a burguesia sem o proletariado** (op.cit. Abensur, 1990: 52. Grifo meu)”*

Ou querem a escola sem a diversidade cultural que os alunos de classes economicamente desfavorecidas a ela impõem.

Diante desse segmento, faz-se necessário apontarmos um desdobramento dos dois modelos de Street (1984). De fato, PA se aproxima do *modelo autônomo de letramento* por não reconhecer o horizonte sócio-cultural dos alunos. No entanto, ela não se restringe ao não-reconhecimento. Seu posicionamento se diferencia desse modelo porque sua visão não é simplesmente descontextualizada: ela reconhece e privilegia apenas o valor de seu próprio mundo cultural. Com isso, nega qualquer possibilidade de aceitação do segundo modelo de Street, o *modelo de letramento ideológico*, que pressupõe o reconhecimento do conceito de letramento como um processo dinâmico em que a cultura canônica interage com a cultura popular (op.cit.1984).

Suas falas nos levam a crer que, em sua visão, o letramento escolar apenas ajudará o aluno a se curvar diante das regras excludentes e da ideologia competitiva do mercado de trabalho. Com isso, ela reifica o modelo de sociedade em que vivemos e nos coloca diante de uma modelo que aqui chamamos de *letramento ideológico excludente*, regido por crenças e ideologias que historicamente garantem a reprodução de valores, conhecimentos, linguagens, enfim, da cultura das classes economicamente favorecidas.

Essas afirmações podem sugerir que nossa visão de letramento está fundada em um marxismo por demais ortodoxo, que não nos parece, de forma alguma, a única ou melhor alternativa ideológica. Ao questionarmos a hegemonia do currículo canônico tradicional não estamos propondo que o mesmo seja banido, mas que haja um diálogo entre culturas, entre linguagens e visões de mundo. Além disso, seria inocência acreditar que os responsáveis pelo processo escolar nas escolas públicas hoje sejam membros da classe dominante. Professores que correm periferias dos grandes centros e das cidades do interior do Brasil, há tempos vêm vivendo

o processo de proletarização de sua profissão. Então, o nível de transformação dessa cultura escolar corre o risco de ser enorme até mesmo pela ausência de uma sistemática contínua de preparação dos professores.

A visão de PA se difere, ainda, do mito do letramento como sinônimo de progresso social (Olson,1997:21) porque não há a pressuposição de que os alunos letrados construirão uma sociedade melhor. Eles se adequarão às regras da sociedade que já está posta. O letramento escolar servirá, portanto, para moldá-los a essa sociedade.

Sua visão é excludente e anti-utópica em dois sentidos:

- em relação ao aluno, ela afirma sua “*vontade de acordá-lo*” como algo que não se concretizará já que “*eles não têm vontade de acordar*”;
- ela não acredita em um outro modelo de sociedade em que a inclusão de todos seja direito de cada cidadão. A apropriação do conhecimento é necessária para que eles sejam incluídos na sociedade competitiva e excludente em que (ainda) vivemos e não para a construção de uma sociedade igualitária.

Em parte, PA tem razão: o letramento é um dos fatores necessários à inclusão no mercado de trabalho porque vivemos em uma sociedade letrada. Mas não é o fator determinístico e nem é sinônimo de Inclusão Social, como a idealizamos aqui. O processo de **Inclusão** que defendemos vai além da aquisição de um emprego. Uma sociedade inclusiva é, antes de mais nada, aquela que respeita a subjetividade de cada ser humano. Nela, o letramento não é nem causa nem consequência determinante do processo de formação e desempenho das identidades sociais. Esse processo é, antes, **mediado** pelo letramento (Collins & Blot, 2003:122)

PA tem razão, ainda, ao reclamar sobre a falta de estrutura de nosso sistema educacional que muitas vezes “*exclui o próprio professor*”. Os fatores que fazem o baixo alcance do letramento escolar já eram apontados por Graff (1979): condições físicas, super-população das salas de aula, poucas oportunidades de formação dos professores, baixos salários, etc.

Não podemos descartar de todo a avaliação que PA faz do processo. Ela pode não ter o domínio categorial para ajustar a sua fala com os fatos que transcorrem na escola, como gostaríamos que ela tivesse. Mas não podemos recusar essa sensação imediata, até irrefletida, que ela tem do processo escolar. Isso é real, não há como negá-lo e se quisermos contar com ela para um devir utópico esse é o ponto de partida.

Indo um pouco além de sua leitura diríamos que, como estamos diante de um projeto político-pedagógico de *inclusão*, além da “infraestrutura” das medidas compulsórias de inclusão e da parceria entre as secretarias do município, a “superestrutura”, as concepções ideológicas dos sujeitos envolvidos são determinantes para sua realização. Como dito por PDE : *“Mas aonde é que eu vou estar me inserindo nisso aí?// A mudança vai vir é lá de fora ou é da minha ação?/.../ Aonde é que eu vou tá assinando embaixo?”* .

Sua resposta aponta, ainda, para uma alternativa dialógica de construção de conhecimento *(que a gente parta do conhecimento deles pra um diálogo com o que a gente quer, né?)*, como exemplificado pelo trabalho de Freire (1988). Sua consideração de que o aluno possui conhecimentos é, sem dúvida, uma pré-condição para a implementação de práticas de letramento inclusivas.

PDE questiona a prática do provão adotada na escola²² como forma de levar PA a perceber que a dimensão ideológica que determina nossas ações é tão importante quanto a infraestrutura necessária à viabilização de um projeto de educação inclusiva. Traz, ainda, a importância do significante utópico ao projeto *(Então se a gente não sonhar um pouquinho/ me desculpem// Nesta profissão nossa que a gente não tem dinheiro, que é complicada uma formação, como você acabou de dizer...)*.

Na verdade, a importância do significante utópico como força que move a construção da *pólis* inclusiva foi uma das muitas lições que aprendi com os professores durante as reuniões. Reafirmo: eu acredito que os ideais dialógicos já são realidade na RME-BH, através do debate político desencadeado pela EP:

²² Vide segmento 18, capítulo 3, página 117 deste trabalho.

PP – a prefeitura vem defendendo esta linha teórica, né, de letramento e alfabetização/inc./esta defesa de letramento: se o aluno sabe ir a um bar, chega lá sabe identificar uma caixa de fósforo, um saquinho de bombril é um aluno letrado, apropriado para passar para o 3º ciclo. Só que quando ele chega aqui que a gente vê que ele não é alfabetizado que tem que fazer todo um trabalho, eh...há toda uma crítica ao trabalho dos professores do 3º ciclo que têm que se adequar e se capacitar para agüentar este aluno. A crítica frequente da sociedade da comunidade que qui...eles não querem saber o que é alfabetização nem letramento e nós também, nossa [inc] é ver o aluno alfabetizar para capacitá-lo a destrinchar textos maiores. E aí, fica esta briga, a defesa de uma corrente teórica, uma corrente avançada e tudo, mas pro dia-a-dia que seja pro aluno, né, no momento que ele está passando por uma socialização chegando aí na adolescência o fato dele ser letrado isto pra ele num vale nada seja em termos profissionais seja para o dia-a-dia aí. E a gente tem que ter o aluno alfabetizado/.../

PG – /.../diga-se de passagem, foi a partir daquele ponto da EP que a coisa vem caindo a cada dia mais. Eu assinava pelos que sabiam agora eu estou assinando pelos que não sabem também /.../ Porque o que qui é pior: deixar estes meninos na escola/.../ e seja por incompetência da escola, dos professores, da sociedade, eles ficam dois, três anos na escola/.../ o que qui é pior pra ele: você deixar que ele passe pela escola e ao final de oito anos deixar que ele seja selecionado pela sociedade? Eu acho que isto é querer enganar/.../

PH – ...olha, e a gente pode deixá-los lá sozinhos fazendo a prova que eles não colam /.../ eu só queria eh, se você pegar os cem anos de história aí a classe baixa não tinha acesso à escola de forma nenhuma, né? Depois ela teve acesso à escola mas era excluída. Foi um passo, né? Agora ela tem acesso, não é excluída mas não garante o acesso ao conhecimento. Eu acho que este é o próximo passo, né? /.../ele estar na escola, eu acho que foi um grande passo para a não exclusão. Agora o próximo passo é garantir o acesso.

No início dessa reunião, PP nos informou haver participado de um curso sobre alfabetização e letramento no CAPE. Seu questionamento sobre a “linha teórica” defendida pela “prefeitura” pode ser visto como uma tomada de posicionamento crítico diante do conceito de letramento, ou pelo menos, do conceito de letramento que acredita estar sendo defendido pela “prefeitura” (*a prefeitura vem defendendo esta linha teórica, né, de letramento e alfabetização/inc./esta defesa de letramento: se o aluno sabe ir a um bar, chega lá sabe identificar uma caixa de fósforo um saquinho de bombril é um aluno letrado, apropriado para passar para o 3º ciclo.*).

Suas indagações sugerem um processo de entendimento do conceito, como se o professor se encontrasse em plena zona de desenvolvimento proximal, como se estivesse vivendo um processo de assimilação de novos discursos educacionais que entram em conflito com antigos questionamentos. O teor político da discussão traça a linha divisória que gera o debate entre a reprodução da *pólis* excludente em oposição à *pólis* inclusiva em um campo de conflito intrasubjetivo de diferentes formações discursivas.

Exemplos do processo de entendimento do conceito de letramento junto a antigas questões são:

- sua referência implícida ao fim da retenção (*um aluno letrado apropriado para passar para o 3º ciclo*) em meio à proposta de trabalho com diferentes gêneros textuais que se configura como uma das principais inovações metodológicas atuais;
- a preocupação em preparar para o mercado de trabalho (*num vale nada seja em termos profissionais seja para o dia-a-dia aí*), e;
- uma confusão em torno dos conceitos de alfabetização e letramento. Percebemos, no entanto, que já acontece a assimilação da existência de dois conceitos distintos.

Esse processo – que de nosso ponto de vista acadêmico está permeado por mal entendidos e equívocos - fica claro ao percebermos que PP cai em contradição e defende o mesmo objetivo da linha teórica que julga atacar:

o fato dele ser letrado isto pra ele num vale nada

X

nossa [inc] é ver o aluno alfabetizar para capacitá-lo a destrinchar textos maiores

O turno seguinte tem início com a acusação de PG de que a queda da qualidade da educação se deu a partir do início da EP. A percepção da EP como um marco histórico, já assinalada anteriormente, está associada à responsabilidade ética do professor que vivencia um

projeto de educação inclusiva. Apesar de PG referir-se a essa responsabilidade de forma individualizada, é fato que a partir da EP todos os professores têm que assinar por todos os alunos e não simplesmente “lavar as mãos” quanto aos demais que eram barrados por mecanismos de seleção e exclusão da instituição escolar.

Sua pergunta (*o que qui é pior pra ele: você deixar que ele passe pela escola e ao final oito anos deixar que ele seja selecionado pela sociedade?*) pode ser um passo na direção do questionamento dos processos excludentes da sociedade se admitirmos como avanço no posicionamento ideológico de PG sua preocupação em “deixar que o aluno passe pela escola” sem aprender.

Note-se os fenômenos de bi-contextualização e bi-codificação quanto à significação da EP como um marco histórico: na interpretação de PG trata-se do início de uma escola excludente que quer enganar; na interpretação dos componentes do DE trata-se do início de uma escola inclusiva.

Mas é a perspectiva histórica de PH que reforça nossa crença na importância do significante utópico para um projeto de inclusão na escola. Sua leitura vem ao encontro das diferenciações entre direito a vaga, acesso e inclusão que apontamos no item dois do primeiro capítulo deste estudo. Primeiramente, a professora relata estar vivendo uma experiência em que a relação com o conhecimento não é mais pautada pela mediação de notas (*...olha, e a gente pode deixá-los lá sozinhos fazendo a prova que eles não colam*).

A idealização de um próximo passo a ser dado e a crença que podemos dar esse passo se acreditarmos e se buscarmos ações que garantam a apropriação do conhecimento exemplificam o significante utópico que move a construção da pólis inclusiva. (*Agora ela tem acesso, não é excluída mas não garante o acesso ao conhecimento. Eu acho que este é o próximo passo, né?*)

A discussão em torno do papel social da escola e dos nossos ideais de sociedade constituem e exemplificam o debate político em andamento. Se tivéssemos que imaginar o resultado disso tudo, talvez fôssemos tentados a afirmar que estamos diante de um processo que forja *identidades híbridas*. O resultado é, na maioria das vezes, uma mistura de novas e velhas convenções. Na

verdade, há uma contínua interação e mudança. Os alunos frequentemente mantêm práticas de letramento diferentes usados com diferentes propósitos. Por isso, o compartilhar de experiências na escola deve ser entendido a partir e dentro de determinadas *praxis* que requerem reflexão e ação política. Uma leitura crítica de um texto e do mundo tem a ver com as mudanças que ocorrem dentro deles (Freire, 1987: 34).

Arriscaríamos a afirmar também que as linguagens usadas e os meios letrados empregados, os textos lidos e produzidos, nos dizem muito da construção e transformação de subjetividades através de práticas de letramento. Essas subjetividades não são “formadas” pelo letramento; mas o forjar, tanto social como pessoal, das “novas” identidades híbridas ocorre em um caldeirão de culturas em que o letramento é ao mesmo tempo uma arma e um escudo (Collins & Blot, 2003: 204).

A aprendizagem do letramento acontece em um ambiente social, através de trocas interacionais em que o que tem que ser aprendido é, de certo modo, uma construção conjunta de professores e estudantes. É função da escola fazer possível essa construção mútua. Quando analisamos as práticas de letramento escolar, estamos comprometidos com as formas que as habilidades são desenvolvidas através da vida escolar do estudante (Gumperz, 1986:6).

Assim, reconceituar “utopia” como um significante que incentiva a mudança é diferente de “aguentar” as tristezas do presente em nome do futuro perfeito que nunca virá e que por tanto tempo alimentou a já melancólica visão do Brasil como “país do futuro”.

A pergunta “*há espaço para isto?*”, transcrita no capítulo anterior, esconde essa desilusão na fala do professor. Se não há espaço para ações que vão em direção a um *outro* futuro, acabamos por nos conformar ao que pode funcionar “melhor”, a partir das possibilidades que por vezes parecem as mais realistas e únicas possíveis.

Por isso, acreditamos que a discussão de projeções utópicas devem ser colocadas em questão não como projeções irrealizáveis mas como algo a ser construído em um futuro que, diante

das adversidades do presente, é possível. O resignificar do valor das práticas de letramento e do papel social da escola fazem parte desses projeções.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O PROFESSOR E PÓLIS

O PROFESSOR E A *PÓLIS*

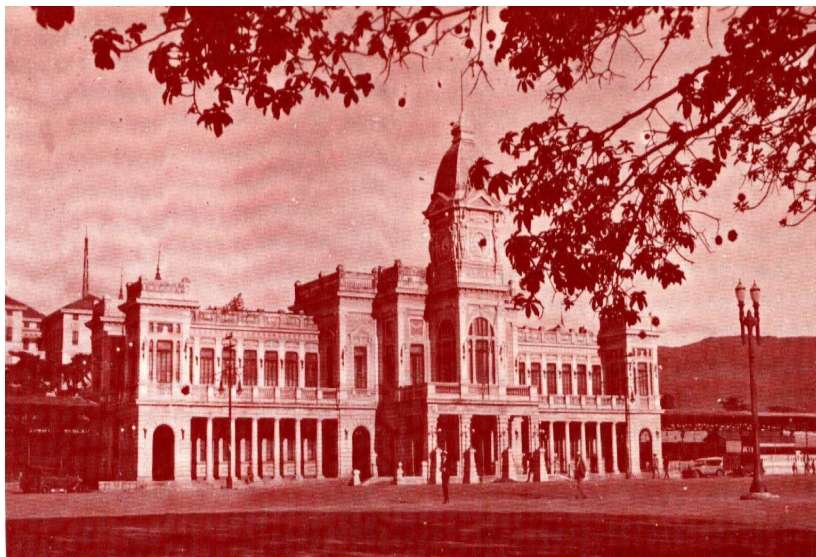


Imagem Estação de Ferro Central do Brasil, B. H. Década de 30. Col. Hélio Gravatá.

Independente das causas históricas do surgimento da cidade-estado grega, nosso interesse ao retomarmos e redimensionarmos o conceito de *pólis* visou a percepção das relações entre

discurso e ação enquanto atividades que marcam a convivência dos homens e que criam nosso senso de “eu” e de “nós”. Mais especificamente, esse conceito foi a base de nossa análise do discurso de professores da RME-BH que vivenciam um projeto (que se quer) pautado na idéia de *inclusão social*, através da democratização da educação.

Se, como Sócrates (apud. Bárcena, 2001: 16), pensarmos a *pólis* enquanto espaço aberto e plural, metaforizado em um cenário teatral onde os personagens cidadãos podem mostrar-se para argumentar cara a cara, e se deixarem persuadir no debate de assuntos públicos que eles conhecem, a cidade pode ser representada como esta categoria em que a cada um é dada a oportunidade, tanto de pensar por si mesmos, como de pensar no lugar dos demais, pensar no outro – mas não pelo outro. A esfera pública da cidade, o espaço da atividade política, depende da capacidade do cidadão de compartilhar significados.

Ao nos voltarmos para as interações entre professores e integrantes do DE com o interesse de traduzir a relação entre o professor e a *pólis* deparamo-nos, acima de tudo, com a dimensão política do ofício ‘professor’ e notamos como a vida cívica depende do poder da palavra. Apontamos como essa relação é permeada por **conflitos** (*Coor - E se tem alguma escola que está dando [certo], vocês nos mostrem que nós vamos seguir a receita. PDE 1 – Não. Receita eu falei deste o início, e vou repetir que não tem.*)(S.5), **mal-entendidos** (*PDE1- Onde que tá escrito que na Escola Plural não tem conteúdo?A bomba fez com que ele conseguisse aprender?)(S.7), resistências* (*o que é mais complicado para o professor é que ele tem uma formação “ x” e tem que reduzir a “y” para atender a uma escola sem estrutura. Eu acho que aí já começa a ultrapassar os limites do professor)(S.18) e contradições* (*Olha, lá na EM1 tem dois alunos com visão subnormal e tem que fechar as cortinas, a luz tem que ser mais branda, aí os outros acham ruim...Então assim incomoda, né? É difícil mesmo.../.../Mas assim, está colocada, né? Qual que é a opção?)(S.6)*

Os diferentes pontos de vista dos cidadãos entram em contado nos processos interativos, garantindo a vitalidade necessária à luta entre as partes da *pólis* (já que ela - ainda - é constituída

por “partes”, ou classes, se assim preferirmos nomear), vitalidade essa capaz de criar novos e ressignificar velhos conceitos.

Nesses momentos de debate e conflitos, os indivíduos-cidadãos agem com (ou contra) os outros, nas 'igualdades' e 'desigualdades' que acabam se tornando os parâmetros primitivos de qualquer sociedade e portanto, parâmetros de consenso. Através da interação, pensamos a comunidade e manifestamos o útil e o nocivo e, conseqüentemente, nos entendemos sobre o justo e o injusto que a constituem, nos entendemos sobre o “eu” e o “nós”.

Acreditamos que o conceito de intencionalidade individual e coletiva nos ajudou a apontar como nosso senso de “eu” se configurou em nossos dados principalmente em falas como: *Eu não abro mão jamais do meu horário de projeto, para trabalhar e ter que mexer com algumas pessoas que eu considero como caso perdido*” (S.9) e “*A família? Aí a gente fica mais maluco. A gente vê : ó, eu tô sozinho mesmo.*” (S.3) Já o senso de “nós” ficou veemente nas afirmações: *a gente que trabalha com educação inclusiva, a gente não vai dar conta de tudo, a gente vai ter que ter as interfaces e as parcerias.*

Ao retomarmos o conceito de *pólis* foi necessário considerar, ainda, aquilo que nós, seres humanos ativos e perceptivos, podemos promover, dadas certas condições econômicas e habitus²³, no interior do quadro social que nos cerca e que cria e é criado por vozes que nele operam no âmbito da vida cotidiana. Ainda que vinculados a certas condições, é no espaço social, mais exatamente, no entrecruzamento de vozes nas interações sociais de natureza pública e política que a *pólis* é permanentemente edificada. A atividade individual por si só não leva à organização social, nem a ação em si mesma cria a interação na *pólis*. Nela, interagir significa ser cidadão, habitar a cidade, tê-la como morada comum de indivíduos diferentes.

Com isso, buscamos mostrar como a dicotomia social/individual pode ser rompida: o ideal de cidadania de uma escola inclusiva está ligado a uma atividade que compromete a identidade

²³ Nos referimos ao conceito de *Habitus* de Bourdieu (1995:82) enquanto um sistema de disposições duradouras e transponíveis que, integrando experiências passadas, funciona a todo momento como matriz de percepções, apreciações e ações, tornando possível a realização de tarefas infinitamente diversificadas, graças à transferência analógica de esquemas que permitem a solução de problemas de configuração similar e graças às correções incessantes dos resultados obtidos, dialeticamente produzidos por aqueles resultados.

pessoal e depende de uma maneira pública de ver e de estar no mundo. O inevitável ato de andar pela cidade não pode ser visto como mero ato de perambular por ela, mas como um momento de descobri-la e apreendê-la, tomá-la para si como possibilidade de uma cidadania por-*vir* em uma *pólis* eternamente e utopicamente edificada.

Ao "tomarmos a cidade" enquanto professores, nos comprometemos com sua **construção** e nos situamos diante do político da educação. A construção da *pólis* em espaços educativos inclusivos existe ali onde o debate, a interação abre espaço à construção da democracia que é em si mesma e ao mesmo tempo um de seus fundamentos. Essas afirmações foram resumidas pela fala da coordenadora: “ *A Escola Plural escancarou a realidade social na nossa cara e tem gente que dá conta de enfrentar e tem gente que não dá.*” Se até então não víamos, ou não queríamos ver esta dimensão da cidade, é porque desejávamos mantê-la longe de nossos olhos.

Todas essas considerações levam a pensar que, em tempos de globalização, o desafio de se pensar a democracia moderna está em nos afastarmos de um "pluralismo doutrinal" que ao tentar fugir de padrões unitários de racionalidade parece sugerir, por vezes, uma incomunicabilidade intercomunitária. Concordamos com Jacques (1991), ao lembrar que romper com padrões unitários de racionalidade implica, antes de tudo, em situar a interação como um fundamento pragmático:

*"Não se trata de unificar o universal e de nos rendermos impessoais e passarmos por cima de nossas opiniões subjetivas. Trata-se de nos rendermos **interpessoais** a fim de compor, de acordo com a reciprocidade, a parte da iniciativa de cada um, quando nós mesmos reavaliaremos nossos campos conceituais e categorias..." (op.cit. 99)*

A construção da democracia moderna é mais que um regime político, é a regeneração contínua de uma cadeia complexa e retroativa de um *processo dialógico*, entendido como um eterno “por-*vir*”, uma construção contínua gerada no contato interativo com o outro. Uma concepção de futuro em constante construção. Algo de novo é sempre gerado em cada contato com o outro. Como definido por Morin (2001: 107):

"... os cidadãos produzem a democracia que produz cidadãos. A democracia necessita, ao mesmo tempo, de conflitos de idéias e de opiniões, que lhe conferem sua vitalidade e produtividade"

Assim, o conceito de *pólis* está intimamente ligado, também, às redefinições emergentes de democracia e cidadania, já que o processo de redefinição na cidade se dá em seus microdebates cotidianos. Nesse processo, a cultura hegemônica autoritária é confrontada através da atribuição de *novos sentidos* às noções de direito, espaços públicos e privados, formas de sociabilidade, ética, igualdade e diferença empreendidos nos diversos contextos sociais que compõem a sociedade. Todos esses aspectos sugerem uma interrelação constitutiva entre um projeto de sociedade, um projeto político de educação e os embates discursivos na *pólis*. Como afirmou *PDEI - /.../ é que esta questão da inclusão ela tem que estar estruturada mesmo em parcerias/.../ uma coisa que está começando e eu acredito que vai andar, sabe?(S. 5)*

De fato, no âmbito da educação, o resignificar de conceitos e crenças educacionais surgiram com a própria experiência produzida pela democratização do acesso à escola, que tem gerado a consciência de que oferecer vagas no ensino fundamental é uma condição necessária, mas não suficiente para garantir o direito à educação à grande maioria dos nossos alunos. As práticas sociais, enquanto ações, discursos e valores, são o terreno próprio da denegação do direito à educação, ainda que este direito já esteja inscrito nos dispositivos legais relativos à educação. Assim, é na trama das relações sociais, é no interior de uma cultura que tem por pano de fundo uma gramática social e política regida por regras excludentes, que se repõem velhas hierarquias, que se criam outras tantas e que se excluem do jogo as maiorias. Em meio a essa trama podemos entender como o direito à educação é destituído.

Com o processo de democratização, a presença de um aluno com características diferentes daquelas idealizadas pela escola tornou evidente o fato, para educadores e para gestores dos sistemas públicos, de que a denegação do direito à educação se processava também pelas características internas de funcionamento da escola, tanto quanto pela persistência da adversidade social que se manifesta fora da instituição escolar. Sem dúvida, uma escola inclusiva requer uma sociedade inclusiva.

Um projeto de educação inclusiva coloca o funcionamento de nossa sociedade excludente em questionamento ao eleger como princípio o comprometimento com todos os habitantes a quem o direito à escola foi denegado (independentemente do motivo). Uma das condições da efetivação da EP é o aceite incondicional de todos os alunos, não só porque não se alfabetizariam ou porque não teriam acesso a bens culturais e econômicos, mas também porque deixariam de fazer parte da memória afetiva e dos planos daqueles com quem vai dividir a responsabilidade de construir e dignificar seu lugar. (Werneck, 2000 : 5)”

Construir e dignificar seu lugar em um tempo em que a miséria e a fome ainda assolam nosso país é, em nosso entendimento, o sentido primeiro da *pólis inclusiva*. Este conceito passa a fazer parte de um projeto de educação na medida em que o debate político, antes ilusoriamente mantido para além dos portões escolares, se tornou agora uma das condições desse processo.

Além disso, outro desafio se faz presente: o desafio de aprender como esses alunos aprendem, de buscar formas que garantam acesso ao legado científico construído pela humanidade de forma prazerosa e significativa. Usando a visão de PH, da EM 2 (S. 19): *se você pegar os cem anos de história aí, a classe baixa não tinha acesso à escola de forma nenhuma, né? Depois ela teve acesso à escola mas era excluída. Foi um passo, né? Agora ela tem acesso, não é excluída mas não garante o acesso ao conhecimento. Eu acho que este é o próximo passo, né? /.../ele estar na escola, eu acho que foi um grande passo para a não exclusão. Agora o próximo passo é garantir o acesso.*

Não consigo pensar em dar esse passo sem considerarmos as linguagens e formas de expressão cultural de nossos alunos, sem respeitá-los em suas subjetividades, sem abrir-lhes a possibilidade de serem aquilo que desejarem ser.

Embora a afirmação “ser o que se desejar ser” pode encorrer no risco de ser interpretada como uma opção individualista, acreditamos que as formas de “querer ser” devem implicar de ante-mão o comprometimento social. Pois, educar um ser humano passa necessariamente pela capacidade de acolhê-lo em sua radical alteridade e de abandonar qualquer pretensão fabricadora

(Barcena, 2001:19). Acreditamos que, no contato interativo, marcas são reciprocamente deixadas na subjetividade dos envolvidos.

Talvez, a partir da crença na influência recíproca nas relações subjetivas durante os processos interativos de uma sala de aula, a idéia de dano, que subjaz ao “acerto do cálculo” e que impede o desejo de estabelecer uma relação com o diferente possa ser banido das relações de uma escola pública inclusiva.

Em tempos de globalização, o alijamento do discurso do dano é urgente principalmente devido à omissão do Estado diante do “acerto de cálculo da democracia”, ao retirar-se de suas funções básicas.

Conforme dito por Frigotto (2000: 11), estamos vivenciando uma época em que regiões inteiras e diferentes segmentos sociais são excluídos da expansão do capital. O fenômeno da globalização não dá evidências de que a superação da defazagem existente entre o mundo industrializado e os países dependentes seja apenas uma questão de tempo. Ao contrário, a exclusão social não é produto natural do devir histórico. O processo de globalização, combinado com o atual momento de crise do processo de produção capitalista é, em si mesmo, um diferenciador. Ao mesmo tempo e no mesmo movimento, aprofunda-se o fosso que separa os países desenvolvidos dos subdesenvolvidos.

A forma como o processo de globalização está se desenvolvendo, com concentração de poder extremada e distribuição de benefícios a uma restrita fração do planeta, com desigualdade e desemprego crescentes, pode levar a conseqüências imprevisíveis. Não se pode descartar a ampliação da violência e o ressurgimento de grupos fundamentalistas ou movimentos baseados na falta de tolerância ou na discriminação.

Temos que nos preocupar também com a exclusão de um contingente extremamente considerável de trabalhadores e trabalhadoras sem acesso ao trabalho, por um lado, e a precarização do trabalho de outra importante parcela da classe trabalhadora. A transformação de

questões políticas e sociais em questões técnicas é justamente uma das operações centrais do pensamento neoliberal.

É interessante notar que todas essas conseqüências do processo de globalização são camufladas pelo discurso de que cabe aos desempregados a responsabilidade de procurarem “requalificação” ou “reconversão profissional” a fim de tornarem-se empregáveis. As modificações acarretadas pela revolução tecnológica gera ainda mais exigências na formação profissional.

Essas questões têm repercussão decisiva no papel social da escola. É o que diz Gentili(1998) quando afirma que com o neoliberalismo esgota-se a promessa integradora da escola, passando a ser sua tarefa a empregabilidade:

“A garantia de emprego como direito social ...desmanchou-se diante da nova promessa de empregabilidade como capacidade individual para disputar as limitadas possibilidades de inserção que o mercado oferece.” (Gentili, 1998 :89)

Notamos por diversas vezes a crença dos professores na “capacidade individual” dos alunos e na crença da escola como “a” responsável por garantir emprego através da transmissão (ou inculcação) do conhecimento historicamente legitimado. A preocupação em responder às normas ditadas pelo mercado de trabalho foram representadas através da metáfora do “**mundo lá fora**”.

Se, por um lado, essas demandas são reais e o letramento é a ferramenta que *media* os processos de formação profissionais, por outro lado, acredito que a preocupação excessiva de orientar os estudantes apenas para fins profissionais antes do ensino médio, deixa escapar o poder de criação da criança e do adolescente já que, nessa ótica, ele tem apenas que reproduzir o conhecimento. Além disso, acredito que o discurso da resistência deve ser a base das práticas de letramento escolar.

Na verdade, essas questões nos levaram a perceber uma das principais contradições discursivas do projeto EP: o desejo de garantir que todos aprendam e que todos tenham “um lugar” na sociedade pareceu-nos um objetivo comum de professores e integrantes do Departamento de

Educação. No entanto, vimos como o conceito de “inclusão” pode estar baseado em uma ideologia de letramento escolar inclusivo, que resiste às ideologias econômico-culturais hegemônicas, como também pode ter por base a crença em um processo de letramento ideológico excludente, que na verdade firma processos de exclusão sob o discurso da transmissão de conteúdos. Nesses momentos, percebemos que os conflitos e também as situações consensuais devem-se à natureza do discurso (ideologia) dos interlocutores. Em outros momentos, essas situações devem-se ao conflito institucional, ou melhor, ao fato dos interlocutores ocuparem diferentes lugares institucionais. (*Eu acho interessante isso que PP coloca // Cês deviam vir aqui / pegar uma turma uma vez por mês // para não perder o contato com a prática*)(S.3)

Não podemos nos esquecer que, para além dos conteúdos, ou da construção mútua de conhecimento, como preferimos chamar, outro desafio da escola inclusiva gerado pelas transformações atuais de nossa sociedade é a garantia do acesso ao mundo da informação, em suas diferentes mídias. A preocupação com as diversas formas e diferentes aspectos do letramento eletrônico não foi notada em nenhuma de nossas reuniões, nem pelos professores nem pelos integrantes do DE.

Notamos, no entanto, que a lógica espaço-temporal da escola tradicional foi bastante desestabilizada. A visão do espaço escolar como um espaço à parte da sociedade, a percepção do tempo escolar do aluno como um tempo suspenso dos acontecimentos ligados ao mundo do trabalho, das lutas e desigualdades cotidianas de nossa sociedade foi substituída pelo debate que edifica a *pólis*.

Nesse sentido, acreditamos que a EP iniciou um tempo histórico nas escolas municipais de Belo Horizonte. Não um “*novo*” tempo, independente das idéias, ideais e práticas educacionais que o precederam, mas um tempo híbrido de todas essas épocas e também híbrido dos ideais inclusivos propostos pela EP. O “novo tempo” não é mais do que a fonte de compreensão do não-vivido, do “em-contínua-construção”. Não mais do que o “Conto da Ilha desconhecida” :

“Neste momento, visto daqui, com aquela água cor de jade e o céu como um incêndio, de tenebroso não lhe encontro nada, É uma ilusão tua, também as ilhas

às vezes parece que flutuam sobre as águas, e não é verdade, Que pensas fazer, se te falta a tripulação, ainda não sei, Podíamos ficar a viver aqui, eu oferecia-me para lavar os barcos que vêm à doca, e tu, E eu, Tens com certeza um mester, um ofício, uma profissão como agora se diz, Tenho, tive, terei se for preciso, mas quero encontrar a ilha desconhecida, quero saber quem sou eu quando nela estiver, Não o sabes, Se não saís de ti, não chegas a saber quem és,” (Saramago, 2001:40)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Referências Bibliográficas

- ABENSUR, Miguel. **O novo espírito utópico**. Campinas: Editora da Unicamp, 1990.
- ADAM, J & COUPALND. **The Discourse Reader**. London : Routledge, 1999.
- ALVAREZ, S , DAGNINO, E & ESCOBAR, A. O cultural e o político nos movimentos sociais Latino Americanos. Em : ALVAREZ, S , DAGNINO, E & ESCOBAR, A. **Cultura e política nos movimentos sociais latino-americanos: novas leituras**. Belo Horizonte: Editora da UFMG. 2000.
- ARENDT, HANNA. **A condição humana**. Petrópolis:Vozes, 1988.
- ARANHA, M. L. A. História da Educação. São Paulo: Editora Moderna, 1995.
- ARROJO, R. Ensino, Consciência Política e Pós-Modernismo. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas , São Paulo, nº 23, 97-106, Jan./Jun.1994.
- ARROYO, M. Trabalho – Educação e Teoria Pedagógica. Em : Frigotto, G. (org.) **Educação e crise do trabalho : perspectivas de final de século**. Petrópolis : Vozes, 1998.
- AVIRAM, A . The decline of modern paradigm in education. **International Review of Education**. 42 (5) : 421-443, 1996.
- BAKHTIN, M . **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1992.
- _____. Formas de Tempo e de Cronotopo no Romance (Ensaio de poética histórica). Em: **Questões de Literatura e de Estética**. São Paulo : Hucitec, 1988.
- _____. O discurso no romance. Em : **Questões de Literatura e de Estética**. São Paulo : Hucitec, 1988.
- _____. **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento**. São Paulo : Hucitec, 1993.
- _____. Os gêneros do discurso. Em: **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- _____. **Problemas da Poética de Dostoiévski**. Rio de Janeiro : Forense Universitária, 1997b.
- BÁRCENA, F. **La Esfinge muda – El aprendizaje del dolor después de Auschwitz**. Barcelona : Anthopos; Guadalupe : Universidad Autonoma de Nuevo León, 2001.
- BARROS, Diana L. P. B e FIORIN, J. L (orgs). Dialogismo, Polifonia e Enunciação. Em : Dialogismo, Polifonia, Intertextualidade em torno de Bakhtin. **Ensaio de Cultura**, 7. São Paulo: Edusp,1994.
- BLOCH, Ernst. **Lésprit de l’utopie**. Paris: Gallimard, 1977.

- BOURDIEU, P. **A economia das trocas lingüísticas**. São Paulo, Perspectiva: 1995
- BRAGA, D. B. Critical Reading: a socio-cognitive approach to selective focus in reading. **Tese de doutorado**. University of London, 1990
- BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin, Dialogismo e Construção do Sentido**. Campinas: Editora da Unicamp, 1990.
- BRANDIST, C. **The Bakhtin Circle. Philosophy, Culture and Politics**. Pluto Press, London, 2002.
- BUSNARDO, JoAnne & BRAGA, Denise B. Language, Ideology and Teaching Toward Critique: A look at Reading Pedagogy in Brazil. **Journal of Pragmatics**, 34, 228-249, 2000.
- CADERNOS DE ESCOLA PLURAL**. Belo Horizonte, 1995 – 1996
- CONNELLY, M & CLANDININ, D.J. **On narrative method, biography, and narrative unities in the study of teaching**. Ontario : University of Calgary, Ontario Institute for Studies in education. 1986a
- CAZDEN, C.B. **Classroom discourse. The language of teaching and learning**. Portsmouth, N.H. : Heinemann, 1988.
- _____. On narrative method, personal philosophy and narrative unities in the study of teaching. **Journal of Research in Science Teaching**, 3, 293-310, 1986b
- COLLINS, J & BLOT, R. **Literacy and Literacies. Texts, Power and identity**. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.
- COLLINS, E., C., & GREEN, J. L., 1990, Metaphors: The construction of a perspective. **Theory into Practice**, 29 (2), pp. 71-77.
- COLLINS, E. GREEN, J.L., (1992). *Learning in classroom settings: making or breaking a culture*. Em : Hermine Marshall (ed.), **Redefining students Learning: Roots to educational change**, Ablex, Norwood, New Jersey.
- DAGNINO, E. Cultura, Cidadania e Democracia. A transformação dos discursos e práticas na esquerda Latino-americana. Em: Alvarez, Sônia E. et alii. **Cultura e política nos movimentos sociais latino-americanos: novas leituras**. Belo Horizonte: Editora da UFMG. 2000.
- DAVIDSON, Donald. **Essays on Actions and Events**. Oxford : Clarendon Press, 1980.
- DEWEY, John. **The public and its problems**. New York, Henry Hold and Company, 1927
- DIXON, C., GREEN J., BAKER D. & FRANQUIZ, M. “I used to know that”: what happens when reform get through the classroom door. **Bilingual Research Journal**. Winter/Spring, v. 24 n. 1/2
- DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. **Seqüências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento**. s/d. (mimeo), 1998

ECKSTROM, Lisa. "Moral Perception and the Cronotope: the case of Henry James". Em : **Bakhtin in context : Across the disciplines**. Ed. Amy Mandelker. Evanston, Ill.: Northwestern University, 1995.

EMERSON, Caryl. **Critical Essays on Mikhail Bakhtin**. New York: NY, 1999.

FOUCAULT, Michael. , M.. **Arqueologia do Saber**. Rio de Janeiro : Forense Universitária, 1969.

_____. **Vigiar e Punir**. Petrópolis : Vozes, 1995.

_____ The means of correct training. In : P. Rainbow (Ed.), **The Foucault Reader**. New York : Panthenon Press.

FRANCO JUNIOR, Hilário. **Cocanha – várias faces de uma utopia**. São Paulo: Ateliê Editorial: 1998.

FREEMAN, Donald. "To take them at their word": Language Data in study of teachers' knowledge. **Harvard Educational Review**. Vol. 66, nº 4 Winter 1996

FREIRE, Paulo. **Cultural Action and Conscientization**. Harvard Educational Review, vol. 40, nº 3, 1970.

_____. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1971.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

_____. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1982.

FREIRE, P. et alli. **Vivendo e aprendendo: experiências do IDAC em educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

FREIRE, P & MACEDO, D. **Literacy: Reading the World and the Word**. London : Routledge and Kegan Paive : 1987.

FRIGOTTO, G. (org.) **Educação e crise do trabalho : perspectivas de final de século**. Petrópolis : Vozes, 1998.

GADET, F & Hak, T.(Org.) **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pecheux**. Campinas, SP : Editora da Unicamp, 1997.

GALLAGHER, S. **Hermeneutics and Education**. New York : N. Y. Press, 1992.

GARDINER, Michael. Bakhtin's Carnival: Utopia as Critique. Em: Emerson, Caryl. **Critical essays on Mikhail Bakhtin**. G.K. Hall & Co. New York, 1999.

GEE, James P. **Social Linguistics and Literacies: ideology in discourses**. London : Falmer,1990.

GEE, J. P. & GREEN, J. Discourse Analysis, Learning and Social practice: A methodological Study. **Review of Research in Education**, 23, pp.119-169, 1998.

GENTILLI, P. Educar para o desemprego: a desintegração da promessa integradora. Em : FRIGOTTO, G. (org.) **Educação e crise do trabalho : perspectivas de final de século**. Petrópolis : Vozes, 1998.

GIROUX Henry. **Border Crossings**. New York: Routledge, 1992.

_____ **Escola Crítica e Política Cultural**. São Paulo: Cortez, 1995.

_____ **Reading Texts, Literacy, and Textual Authority: Voice and and the Politics of Identity**. Journal of Education 172:1.

_____ **Teoria Crítica e Resistência em Educação. Para além das teorias da reprodução**. Trad. Ângela Maria B. Biaggio. Petrópolis: Vozes 1986.

_____ Formação do professor como uma contra-esfera pública: a pedagogia radical como uma forma de política cultural. Em : MOREIRA, A. F. B. & SILVA, T.T. (orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1995.

GRAFF, H. **Os labirintos do letramento**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GRAFF, H. **The Literacy myth: literacy and social structure in the nineteenth-century city**. New York : New York Academic Press, 1979.

GRAMSCI, A. **Selections from prison notebooks**. Edited and Translated by Q. Hov and G. Smith. N. Y.: International Publishers, 1971.

GREEN, J., (1983) Teaching as a Linguistic Process: A State of the Art. In E. Gordon (Ed.), **Review of Research in Education**. Washington, DC: AERA. (handout in class)

GREEN, J. & DIXON, C. (1993). Introduction to "Talking knowledge into being: Discursive and social practices in classrooms. **Linguistics and Education**. 5 (3&4), 231-239.

GREEN, J.L., KELLY, G.J., CASTANHEIRA, M.L., Esch, J., Frank, C., Hodel, M., Putney, L., & Rodarte, M. (1996). Conceptualizing a basis for understanding: What differences do differences make? **Educational Psychologist**, 31(4), 227-234.

GUMPERZ, J. (1982). **Discourse strategies**. Cambridge: Cambridge University Press.

HENRY, P. Os fundamentos teóricos da "Análise Automática do discurso" de Michel Pecheux (1969). Em : Gadet, F & Hak, T.(Org.) **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pecheux**. Campinas, SP : Editora da Unicamp, 1997.

HOPENHAYN, Marín. Estilhaços de utopia. Vontade de poder, vibração transcultural e eterno retorno. Em: Larrosa, G & Skliar, C.(org) **Habitantes de Babel**. Belo Horizonte : Autêntica, 2001.

JACQUES, Francis. La mise un communauté de l'énonciation. **Langages**, 70. Juin, 1983, 47-71.

_____. **L'Espace Logique de l'interlocution**. Paris, P.U.F., 1985.

_____. Trois stratégies interactionnelles: conversation, négociation, dialogue. Em: **Echanges sur la conversation**. Centre Régional Publication de Lyon. Éd. Du C.N.R.S., Paris, 1988, pp. 45-68.

_____. Les conditions dialogiques de la compréhension ou le paradoxe de Narcisse. Em: Parret, Herman & Bouveresse. **Meaning and understanding**. Berlin, New York : de Gruyter, 1981, pp. 353- 388.

_____. Consensus et conflit: une réévaluation. Em: Parret, Herman. **La communauté en paroles**. Communication, consensus, ruptures. Mardaga, 1991.

JAKOBSON, R. **Lingüística e comunicação**. São Paulo: Editora Cultrix, s/d.

KLEIMAN, A. Modelos de Letramento e as práticas de alfabetização na escola. Em: **Os significados do letramento. Uma perspectiva sobre a prática social da escrita**. São Paulo: Mercado de letras, 1995.

KELLY, Gregory J. & Green, Judith. The social nature of knowing: toward a sociocultural perspective on conceptual change and knowledge construction. Em : B. Guzzetti & C. Hynd (eds) **Perspectives on conceptual change: multiple ways to understand knowing and learning in a complex world**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum & Associates, 1998.

LADIN, J. Fleshing out the Chronotope. Em: Emerson, Caryl. **Critical Essays on Mikhail Bakhtin**. New York: NY, 1999.

LANKSHEAR, Colin. **Literacy, schooling and revolution**. New York: 1989.

LEMOS, C.T.G. Interacionismo e aquisição de linguagem. **Delta 2** : 2, 231-248, 1986.

LIN, L. (1993) Language of and in the classroom: Constructing the patterns of social life. **Linguistics and Education**.. 5 (3&4), pp. 367-409.

LIVET, Pierre. **De la perception à l'action. Contenus perceptifs et perception de l'action**. Paris: Librairie Philosophique J. Vrin, 2000.

LYOTARD, Jean-François. **Le differend**. Paris: Minuit, 1983.

MACOVSKI, Michel. Mikhail Bakhtin and Beautiful Science. The Paradox of Cultural Relativity Revisited. Em: Macovski, Michael. **Dialogue and critical discourse: language, culture, critical theory**. New York : Oxford University Press, 1997

MANNHEIM, Karl. **Ideologia e utopia**. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editores, 1976.

MARI, H, et al (org.) **Fundamentos da análise do discurso**. Belo Horizonte: Carol Borges, 1999.

MARI, H. Atos de Fala: notas sobre origens, fundamentos e estrutura. Em: Mari, H. et alii. **Análise do Discurso : fundamentos e práticas**. Belo Horizonte : Núcleo de Análise do Discurso Fale/UFMG, 2001.

MARI, H. **Aspectos da teoria da referência**, 2004 (mimeo).

MEY, J. **Discurso e sociedade. Seminários de Pragmática.** Campinas: Mercado das Letras, 2001.

MONTERO, P. Utopias Missionárias na América. **Revista Sexta Feira**, nº 6. São Paulo : Editora 34, 2001.

MONTGOMERY, Michel V. **Carnival and Commonplaces: Bakhtin's chronotope, cultural studies and film.** New York : Peter Lang, 1993.

MOREIRA, Antônio Flávio B. **Currículo, Utopia e Pós-Modernidade.** Em: Moreira, A. F.B.(org.) Currículo, Questões Atuais. Campinas : Papirus, 1997.

MORIN, E. A noção de sujeito. Em: **Novos Paradigmas, cultura e subjetividade.** Porto Alegre: ArtMed, 1996.

_____. **Os sete saberes necessários à Educação do futuro.** São Paulo:Cortez, 2001

MORE, Thomas. **Utopia.** São Paulo: Europa América,1973.

MORRIS, William. **News from nowhere.** London: Penguim, 1974.

MORSON, G. S. Bakhtin, Genres and Temporality. Em: Emerson, Caryl. **Critical Essays on Mikhail Bakhtin.** New York: NY, 1999.

MORSON, G.S & EMERSON, C. Mikhail Bakhtin. **Creation of a Prosaics.** Stanford : Stanford University Press, 1990.

_____. **Rethinking Bakhtin. Extensions and Challenges.** Northwestern University Press, Illinois, 1989.

OLIVEIRA, Míria G. **Shakespeare no Subúrbio: Crítica, Polifonia e Carnaval na Aula de Leitura.** Dissertação de Mestrado : Unicamp, 2000.

OLSON, D. **O mundo no papel.** São Paulo: Ática, 1997.

PAOLI, M.C & TELLES, V. S. Direitos sociais. Conflitos e negociações no Brasil contemporâneo. Em: ALVAREZ, Sônia E. et alii. **Cultura e política nos movimentos sociais latino-americanos: novas leituras.** Belo Horizonte: Editora da UFMG. 2000.

PENA-VEGA, A.C., & Pedraglia, D.C. (org.) **Edgar Morin: Etica, Cultura e Educação.** São Paulo: Cortez, 2001.

PERRENOUD, P. Pedagogia Diferenciada. Das Intenções à ação. Porto Alegre: Artmed,1997.

PIJL, Ysbrand & PIJL, Sip. Are pupils in special education too “special” for regular education? *International Review of Education* 44 (1): 5-20, 1998.

PORTER, Laurin. “Bakhtin's chronotope : Time and Space in “A touch of the Poet” and “More Stately Mansions. **Modern Drama** 34, no. 3(September 1995) : 777-92.

POSSENTI, Sírio. Notas Sobre Condições de Possibilidade da Subjetividade, Especialmente na Linguagem. **Cadernos de Estudos Lingüísticos**, Campinas, (35): 95-107, Jul./Dez. 1998

RANCIERE, J. **Políticas da escrita**. São Paulo: Editora 34, 1995.

_____. **O desentendimento. Política e Filosofia** Rio de Janeiro: Editora 34, 1996.

_____. Qu'est que penser, pour un ouvrier? Colloque de la Societé Française d'Ethnologie: la production symbolique ouvrière, à apraître dans Ethnologie française.

RICOEUR, P. **Ideologia y utopia**. Barcelona, Editorial Gedisa, 1989.

SANTOS, B.S. **Pela mão de Alice : o social e o político na pós-modernidade**. Lisboa : Afrontamento, 1995.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. Campinas: Autores Associados, 2002.

SEARLE, J. **Intentionality, an essay in the philosophy of mind**. New York: Cambridge University Press, 1983.

_____. **Intencionalidade**. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

_____. **Intencionalité Collective**. In: Parret, Herman. La communauté en paroles. Communication, consensus, ruptures. Mardaga, 1991.

_____. **(On) Searle on conversation**. Philadelphia: J. Benjamins Pub.Co., 1992.

SHAKESPEARE, W. **A tempestade**. Trad. de Barbara Heliodora. Rio de Janeiro : Lacerda Editora, 1999.

SIGNORINI, I. "Esclarecer o ignorante": a concepção escolarizada do acesso ao mundo da escrita. **ESP**, São Paulo, vol. 15, nºs 1 e 2, 163-171.

_____. Letramento e inflexibilidade comunicativa. Em: **Os significados do letramento. Uma perspectiva sobre a prática social da escrita**. São Paulo: Mercado de letras, 1995.

_____. **Subjetividade lingua(gem) e identidade**. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

_____. A interação universitário/ alfabetizador em programas de formação em serviço: ação entre díspares ou comunicação entre pares? Em: Kleiman, A & Signorini, I. **O ensino e a formação do professor**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, T.T. **O sujeito da Educação: Estudos foucaultianos**. Petrópolis: Vozes, 1994.

SIMON, Roger I. **Teaching Against the Grain. Texts for a Pedagogy of Possibility**. New York: Bergin & Garvey, 1992.

STAM, Robert. **Subversive Pleasures**. Bakhtin, Cultural Criticism and Film. London : Johns Hopkins University Press, 1989.

SMOLKA, Ana L. B. Múltiplas Vozes na Sala de Aula. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, São Paulo, nº 18, 15-28, 1991.

SOARES, M.B. Transformações e movimentos da escola no mundo atual. **Cadernos Temáticos da Constituinte Escolar**. SMED - BH/ 2000.

SOUZA, Maria das Graças de. O real e seu avesso. As utopias clássicas. **Revista Sexta Feira**, No 6. São Paulo : Editora 34, 2001.

STEVENS, W. **The collected poems of Wallace Stevens**. New York, Alfred Knopf, 1982.

TOUSSAINT, Maurice. Du temp et de l'enonciation. **Langages**, 70. Juin, 1983, 107-126.

TREZISE, Simon: "Places in time: Discovering the Chronotope in Tess of the D'Ubervilles." **Critical Survey** 5, no. 2 (1993); 136-42.

TROUSON, Raymond. **Voyages aux pays de nulle part**. Bruxelas: Editions de l'Université de Bruxelles, 1979.

TURNER, C.J.G. "Chekhov's Story without a Title: Chronotope and Genre." **Canadian Slavonic papers Revue: an interdisciplinary Journal Devoted to Central and Eastern Europe** 35, nos. 3-4(September-December 1993): 329-34.

WERTSCH, James V. **Voices of the Mind**. Cambridge: Harvard University Press, 1991.

YOUNG, Robert. **Critical Theory and Classroom Talk**. Clevedon: Multilingual Matters, 1992.

VARELA, Julia. O estatuto do saber pedagógico. Em : Silva, T. T. (org.) **O sujeito da Educação. Estudos Foucaultianos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

VEIGA-NETO, Alfredo. Incluir para excluir. Em: Larrosa, G & Skliar, C.(org) **Habitantes de Babel**. Belo Horizonte : Autêntica, 2000

VICE, Sue. **Introducing Bakhtin**. Manchester: Manchester University Press, 1997.

WERNECK, Claudia. Lembra deles? **Jornal do MEC**. No 34, 2000.

WISNIK, Guilherme. Utopia e fabricação da cidade. **Revista Sexta Feira**, No 6. São Paulo : Editora 34, 2001.

Imagens retiradas do livro "**Carlos Drummond de Andrade. Crônicas de 1930-1940**". Secretaria do Estado da Cultura de Minas Gerais. Belo Horizonte: 1987.