

OLIVEIRA, M. G. O professor e a pólis: antigas crenças, velhos conceitos, novas conceptualizações. *Revista Intercâmbio*, volume XV. São Paulo: LAEL/PUC-SP, ISSN 1806-275X, 2006.

O PROFESSOR E A PÓLIS: ANTIGAS CRENÇAS, VELHOS CONCEITOS, NOVAS CONCEPTUALIZAÇÕES

Míria Gomes de OLIVEIRA – (Universidade Federal de Minas Gerais)

ABSTRACT: This paper analyses interactions between teachers and teacher educators from municipal schools of Belo Horizonte, Brazil. Our objective is to discuss how they have been facing inclusive policies since 1995. Based on the concepts of “consensus and conflict”, we reveal the process of reconceptualization of educational beliefs and practices.

KEYWORDS: interaction – teacher education – (re)conceptualization

0. Introdução

Neste artigo, analisaremos os processos de (re)conceptualização de práticas e conceitos educacionais, tomando como corpus interações gravadas em áudio durante reuniões entre integrantes do departamento de educação que realizam trabalho de formação em serviço (do qual eu fazia parte durante o ano de 2000) e professores de ensino fundamental da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte (RME-BH). Nosso objetivo é discutir como as medidas de inclusão social implementadas pelo programa “Escola Plural” (EP) geram polêmicas que apontam para a relação entre o professor e a pólis – a dimensão da cidade em que é discutida sua construção política.

Tendo percebido, a partir da escuta dos dados, desentendimentos, mal-entendidos e debates como elementos marcantes de nossas interações, discorreremos sobre a visão de conflito e consenso enquanto fatores constitutivos do funcionamento discursivo, para entendermos como os dados de linguagem, ao expressarem o contato entre diferentes concepções, crenças e visões de mundo, resvalam em processos de (re)conceptualização de conceitos e práticas pedagógicas.

1. Contextualização: Escola Plural

A implementação do Projeto de educação inclusiva “Escola Plural” em Belo Horizonte, Minas Gerais, ocorreu ao longo dos anos de 1995 (1º e 2º ciclos) e 1996 (3º ciclo) quando ações inclusivas foram adotadas em relação:

OLIVEIRA, M. G. O professor e a pólis: antigas crenças, velhos conceitos, novas conceptualizações. *Revista Intercâmbio*, volume XV. São Paulo: LAEL/PUC-SP, ISSN 1806-275X, 2006.

- às práticas avaliativas (fim da retenção escolar e adoção de uma perspectiva diagnóstica e processual de avaliação);
- ao repensar dos tempos e espaços escolares (organização baseada nos ciclos de idade de formação, aulas modulares, diferentes formas de enturmação, busca de diferentes espaços da escola, da comunidade e da cidade para realização de aulas);
- à seleção do conhecimento legitimado pelos currículos oficiais de ensino (construção do conhecimento em diálogo com a realidade de cada contexto escolar) e;
- matrícula compulsória de alunos que tiveram o direito ao ensino fundamental regular historicamente denegado, dentre eles portadores de necessidades especiais, deficientes físicos e mentais e alunos dos Programas “Liberdade Assistida” e “Bolsa Escola”.

Os dados apresentados neste artigo foram gravados em áudio, ao longo do ano de 2000, durante reuniões coletivas semanais de professores de diversas escolas da RME-BH, com a presença de integrantes da Secretaria Municipal de Educação que realizam formação em serviço dos professores.

Diante do objetivo de discutir como as medidas de inclusão geram polêmicas, selecionei segmentos em que estas medidas eram debatidas, problematizando os embates ideológico-conceituais e processos de reconceptualização (ou não) vividos por professores que experienciam um programa de educação inclusiva.

2. Perspectiva teórica : conflito, consenso e o pensamento questionador

Ao tentarmos compreender o papel discursivo que ‘consenso’ e ‘conflito’ tiveram em nossas interações, deparamo-nos com uma problemática trans-secular 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 (1983a, 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.

Em seu texto “Consenso e conflito: uma reavaliação”, Jacques (1991) apresenta um panorama histórico das diferentes abordagens desse debate, que nos orientarão em nossas análises. Segundo esse autor,

consenso e conflito são vistos como dois paradigmas opostos, o 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. Por outro lado, *Agôn*, homologia e solidariedade visam ao consenso racional, em que as partes envolvidas compartilham visões para chegarem a um acordo. Nesta perspectiva, 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 os critérios 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 a idéia de 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)

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 mal-entendido como algo que alimenta nossa fala, tende à divergência semântica dos códigos, à divergência dos modos de referência e da construção parcialmente conjunta, parcialmente individual 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

OLIVEIRA, M. G. O professor e a pólis: antigas crenças, velhos conceitos, novas conceptualizações. *Revista Intercâmbio*, volume XV. São Paulo: LAEL/PUC-SP, ISSN 1806-275X, 2006.

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 efeito 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”.

Essa afirmação foi constatada quando um professor, que na ocasião concorria à eleição da direção de uma das escolas, fazendo campanha na comunidade contra as medidas de inclusão da EP, permaneceu completamente calado durante toda uma 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, ao término desta reunião porque percebi que entre nós e aquele professor era o diferendo (e não a interação) que se fizera ouvir.

A impossibilidade discursiva do diferendo impede qualquer interação ou construção da pólis inclusiva. Na verdade, conflito e 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, as (re)conceptualizações.

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 esses 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 mal-entendidos ou desentendimentos. Ela nega, acima de tudo, a capacidade criativa dos interlocutores.

2. No debate, as (re)conceptualizações

As controvérsias que ocorreram na história das ciências mostram que a confrontação dinâmica das posições em presença tende 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.

Vejam como essas questões despontaram em nossos dados:

Segmento 1. Escola Municipal 1⁽¹⁾

Esta reunião visava discutir equalização da grade curricular. Neste momento, discute-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 como ação alternativa 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 usar sempre a 1ª pessoa do discurso (*Eu faço o que é possível dentro do meu campo de ação... o que eu posso tá fazendo... que eu posso dar pro aluno*), PDE1 refere-se ao seu desejo de ver seu posicionamento assumido por todos os interlocutores com quem dialoga, em uma manobra persuasiva.

Utilizando-se desse mesmo deslocamento discursivo, PDE1 condena 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 uma 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?

Essas duas perguntas exemplificam as duas racionalidades políticas que orientam as ações inclusivas dos interlocutores:

Quadro 1. Duas racionalidades políticas.

<p style="text-align: center;"><i>Se não der conteúdo pro aluno? ”</i> “dar” conteúdo, a matéria prevista no programa tradicional X “<i>que conhecimento é este que eu posso dar pro aluno...</i>” 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 acontecia 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 uma 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. Com isso, eles estão co-construindo a rede de modalizações, reconceptualizando velhas crenças e tecendo novos conceitos e práticas educacionais. 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 sendo construída.

Neste ponto, apontamos um outro paradoxo: determinados conceitos de paradigmas em competição (bomba X inclusão), ao entrarem em contato não se unificam, mas tendem a gerar um terceiro paradigma. Se a tradução de uma teoria T1 em T2 deixa resíduo e perda na sua realização, a operação só é possível porque toda tradução envolve implicações. Os interlocutores estarão pensando em uma linguagem que não é mais estrangeira a eles. Nesse espaço, as transgressões semânticas associam-se às reavaliações e reconceptualizações

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, põem em questão os discursos inicialmente 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, ocorreu a tradução de duas (ou mais) teorias educacionais, T1 + T2, dando lugar a uma T3 que, por sua vez, não pára de ser formulada. Assim, na discussão sobre a “retenção” (ou bomba), teremos:

Quadro 2. Entendimento de “Retenção” em T1 e T2.

RETENÇÃO	
T1	Segunda chance para o aluno aprender

OLIVEIRA, M. G. O professor e a pólis: antigas crenças, velhos conceitos, novas conceptualizações. *Revista Intercâmbio*, volume XV. São Paulo: LAEL/PUC-SP, ISSN 1806-275X, 2006.

T2 (Refutação de T1)	Mecanismo de seleção e de exclusão causador dos altos índices de evasão escolar.
-------------------------	--



Quadro 3. Entendimento de “Retenção” em T3.

<i>FIM DA RETENÇÃO</i>	
T3 (Refutação de T2)	Alunos permanecem na escola, mas não há transmissão de conteúdos. Fim da retenção não é suficiente para 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 distintas.

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.

3. Algumas reconsiderações

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.

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 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. A idealização do consenso nos parece inadequada por desconhecer a atualização e geração de sentidos em cada situação única de fala em dada comunidade social. Parece-nos inadequada, 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, teremos 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 em conflito 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 diferentes modalidades sobre as quais a inclusão está sendo considerada e sobre as quais novas práticas educacionais estão sendo construídas. O ponto nuclear se dissipa diante dos processos de reconceptualização.

NOTAS

¹ Convenções para a transcrição do Corpus.

PDE = Professor integrante da Equipe Pedagógica do Departamento de Educação da RME-BH PC = Prof. de Ciências | interrupção
/.../ = corte na transcrição [] fala incompreensível

OLIVEIRA, M. G. O professor e a pólis: antigas crenças, velhos conceitos, novas conceptualizações. *Revista Intercâmbio*, volume XV. São Paulo: LAEL/PUC-SP, ISSN 1806-275X, 2006.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- FOUCAULT, M. *Arqueologia do Saber*. R J: Forense Universitária, 1969.
- JACQUES, F. La mise un communauté de l'énon. *Langages*, 70. Juin:1983, 47-71.
- _____. *L'Espace Logique de l'interlocution*. Paris, P.U.F., 1985.
- _____. Trois stratégies interactionnelles: conversation, negotiation, dialogue. In: JACQUES, F. *Echanges sur la conversation*. Centre Régional Publication de Lyon. Éd. Du C.N.R.S., Paris, 1988, pp. 45-68.
- _____. Consensus et conflit: une réévaluation. In: PARRET, Herman. *La communauté en paroles*. Communication, consensus, ruptures. Mardaga, 1991.
- HABERMAS, Jurgen. *A ética da discurso e a questão da verdade*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- LYOTARD, Jean-François. *Le differend*. Paris: Minuit, 1983.
- RORTY, Richard. *Consequences of pragmatism (essays: 1972-80)*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1982.
- RORTY, Richard. *Contingência, ironia e solidariedade*. Lisboa: Presença, 1994.
- 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.
- _____. *Subjetividade lingua(gem) e identidade*. Campinas: Mercado das Letras, 1998.