

O PROFESSOR E A PÓLIS: INCLUSÃO SOCIAL NA ESCOLA E NA CIDADE

Míria Gomes de Oliveira
FAE/UFMG
miriagomes@hotmail.com

RESUMO: O texto discute debates em torno da construção de uma "cidade inclusiva", entre professores e formadores durante reuniões de formação em serviço em escolas da rede municipal de ensino de Belo Horizonte. Baseamo-nos no conceito de práxis (Freire: 1971), na idéia de dano (Ranciére: 1996) e na dimensão política da linguagem (Mey: 2000). Nosso objetivo é apontar discursos que "unem" ou "separam" cidadãos em suas vidas cotidianas quando se referem à *polis*- a dimensão política da cidade que coloca todos os cidadãos em pontos equidistantes em relação às formas de poder. A análise das interações mostra discursos inclusivos/excludentes, deixando marcada a hibridez constitutiva dos sujeitos.

PALAVRAS-CHAVE: INCLUSÃO SOCIAL NA CIDADE; EDUCAÇÃO; LINGUAGEM.

ABSTRACT: The text discusses the debates around the construction of an "inclusive city" having as a stand point-of-view the analyses that came out with the interactions between teachers and teacher educators during meetings at county schools of Belo Horizonte, MG, Brazil. Based on the political dimension of language pointed by Mey (2000), the concept of praxis defended by Freire (1971) and the idea of damage discussed by Ranciére (1996,) we focus on discourses that "unite/separate" people in their daily urban life during interactions that build up the polis, the dimension of the city in which the political aspects are discussed, placing the citizens in equidistant position in relation to power. The analysis of data shows how the debates in the polis are permeated by the inclusive/excluding discourses.

KEY WORDS: SOCIAL INCLUSION; EDUCATION; LANGUAGE

0. Introdução

Ao longo das décadas de 80 e 90 do século passado, a saturação dos regimes ditatoriais na América Latina deu lugar à idealização de organizações sociais rurais e urbanas, refletidas na escrita de novas

Constituições e nos movimentos partidários populares. Se, por um lado, a reação do sistema capitalista centrou-se em difundir uma nova ordem mundial, traduzida na imposição de mudanças rápidas e permanentes como paradigma social da “globalização”, por outro lado, os impactos dos contatos culturais, geopolíticos e geo-econômicos geraram também forças contra-hegemônicas (Gramsci, 1971), aliadas à luta por direitos sociais do cidadão e por uma possível interação dialógica mundial.

No Brasil, esses movimentos geraram discursos também híbridos de ideologias da “globalização” e das forças da resistência. A perspectiva do *direito* se espalhou como fundamento de reformas de base, como a realizada na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, MG, Brasil, a partir da Escola Plural (EP), programa político-pedagógico implantado durante o mandato do Movimento Frente Popular (1995-1998), movimento esse que congregou forças de esquerda em sua gestão.

Neste texto, discuto os sentidos gerados pelas medidas de inclusão dessa política educacional a partir da análise da relação entre o professor e a *pólis* – a 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. Nela, interagir significa ser cidadão de uma morada comum de indivíduos diferentes. A *pólis* é edificada no debate, quando a interação abre espaço à construção da democracia que é, em si mesma, um de seus fundamentos. Dessa forma, discutiremos o debate em torno de discursos que unem e os discursos que separam cidadãos na edificação de uma polis inclusiva.

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:

- 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;

- à 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 e integrantes da Secretaria Municipal de Educação que realizam formação em serviço dos professores em 26 escolas da Rede Municipal de Ensino (RME-BH).

Os segmentos aqui apresentados foram selecionados a partir da escuta dos dados, levando-se em consideração atos, atitudes e posicionamentos que remetem a formas de inclusão/exclusão na cidade.

2. A linguagem o professor e a cidade.

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 litígio fundador da luta de classes ou a luta dos excluídos, os sem parcela, pela igualdade de direitos em uma sociedade.

Assim, para pensarmos as formas de inclusão/exclusão presentes nos discursos de professores que vivenciam medidas de inclusão social na escola pública, teremos necessariamente que 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 Hannah 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 Arent (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. Nela, 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 os professores, diante da *pólis*.

Tais considerações tornam-se veementes em tempos em que o Estado, outrora considerado o *lócus* da política, a única arena decisiva das relações de poder e alvo da luta política¹, 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. Por mais diversas que fossem os assuntos pautados nas reuniões de formação em serviço (organização do trabalho pedagógico na escola, currículo, avaliação, etc), o debate em torno das medidas de inclusão implementadas pela RME-BH

¹ De acordo com Dagnino (2000: 65), esta é uma visão estadista da política.

sempre despontavam. Nessas discussões, pude perceber que o impacto maior daquelas medidas se traduzia na metáfora do “o mundo lá fora”, forma como os professores se referiam à sociedade mais ampla. A organização social que circunda a escola passou a ser pano de fundo de toda discussão em torno dos conceitos de inclusão/exclusão, o que nos leva a afirmar que, de certo modo, as medidas de inclusão têm fomentado o debate e nos levado, professores, a refletir sobre a relação escola-cidade.

Com isto, a dicotomia social/individual que sempre alimentou o paradigma da exclusão escolar, sob a ilusão da proteção dos muros da escola foi rompida: o ideal de escolarização e o papel social da escola estão ligados às formas de interagir na cidade, em atividades que influenciam a formação da identidade pessoal e as possíveis novas formas de convivência. A “escola” e a “cidade” passam a ser vistas de uma perspectiva pública de estar no mundo fazendo com que o inevitável ato de estar na escola ou de andar pela cidade seja percebido como momentos de descoberta e resignificação. Ao “tomarmos a cidade”, nos comprometemos com sua construção e nos situamos diante da *pólis*. A *pólis* existe ali onde o debate, a interação abre espaço à construção da democracia que é, em si mesma, um de seus fundamentos.

Em tempos de globalização, acredito que 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 em, antes de tudo, 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 eles mesmos reavaliarão seus campos conceituais e categorias...” (p. 99)

A construção da democracia moderna é mais que um regime político, é a regeneração contínua de uma cadeia complexa e retroativa em um *processo dialógico*, entendido como um eterno “por-vir”, uma construção contínua gerada no contato interativo com o outro. Uma concepção de futuro está em constante construção porque algo de novo é sempre gerado no 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.

O conceito de *pólis* está intimamente ligado às redefinições de relações públicas urbanas porque o processo de redefinição dos ideais de uma "cidade inclusiva" se dá nos micro-debates cotidianos. Nesse processo, a cultura dominante autoritária é confrontada através da atribuição de *novos sentidos* às noções de direito, espaços públicos e privados, formas de sociabilidade, igualdade e diferença empreendidas nos diversos contextos sociais que compõem o urbano, dentre eles, a instituição escolar.

Dessa forma, neste texto, buscamos uma compreensão da cidade pelos discursos que unem ou separam cidadãos em um mesmo espaço urbano. Discursos que apontam "ações realizadas na direção de dar forma ao urbano pelos caminhos do sentido, ao mesmo tempo em que a história se formula no "eu" urbano". (Orlandi, 2004: 28)

A linguagem é o espaço em que são produzidos sentidos nas interações urbanas cotidianas. Através da linguagem, podemos reafirmar ou reformular a organização social na cidade. Com isso, ressaltamos a interligação entre consciência crítica e ação humana, isto é, a *práxis* enfatizada por Freire (1971: 221). Segundo esse autor, a conscientização ideológica é indispensável, mas insuficiente para os ideais de transformação. Reflexão e ação devem andar juntos rumo aos ideais de construção de uma cidade inclusiva. O pensamento de Paulo Freire nos orienta e nos dá instrumentos e alternativas para refletir sobre o processo de disseminação, reprodução e inovação de sentidos na escola e na cidade porque sua abordagem apontou com primazia a relação entre *o professor e a pólis*, ao eleger a dimensão política como fundamento da profissão de 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. Os (des)entendimentos entre os cidadãos acontece nas trocas interativas na cidade (Rancièrè,1996:22) .

Nesse 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 é o propósito primeiro dessa dimensão invisível da cidade. Como dito por (Arendt: 1988: 128), "a interação é a esfera política que depende da presença constante do outro, ou melhor,

estar só é estar incapacitado de agir". A seguir, discutirei o acerto desse cálculo, na construção de uma política educacional inclusiva a partir dos posicionamentos dos educadores que a vivenciam, enfocando a relação específica entre os professores e a *pólis*.

3. A *pólis* e o dano imposto pela parcela dos sem-parcela

A inclusão dos sem-parcela é o acerto do cálculo esquecido na *pólis* grega. Uma das condições para que o acerto aconteça é a substituição da *ordem aritmética* cumulativa do "mais e do menos" de bens materiais pela ordem da igualdade geométrica que garante lugar para todos e regula o bem comum, entendido como 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 no fetiche da intimidade privada burguesa. Nessa perspectiva, "a política é a instituição do litígio fundador da luta de classes pela igualdade de direitos (Rancière, 1996:199)".

A idéia de *dano* emerge junto ao "acerto do cálculo" porque igualar as parcelas significa dividir o pedaço intocável da cidade firmado sobre o contrato da propriedade privada. A lógica aritmética justifica seu privilégio sustentando-se no discurso distorcido de que os sem-parcela sempre "danificam" a cidade, como se essa fosse um todo homogêneo perfeito, incomodada por não-cidadãos, que devem manter-se à margem.

Em nossos dados, o conceito de *dano* subjaz e sustenta diversas formas de exclusão na escola. Primeiramente, chamaria atenção às práticas de separação e isolamento entre alunos, justificadas pela tentativa de evitar o "*contágio das más influências*". Essas práticas variam desde a subdivisão de cada série em "classes", por níveis de habilidades, à relação diferenciada com o conhecimento direcionada apenas aos "bons". Durante as reuniões, os professores referiam-se aos alunos de programas de inclusão² como aqueles que põem em risco os demais devido à possibilidade de "contágio" moral (ou melhor, imoral). Como dito por uma professora durante uma reunião:

P1 - Eles atrapalham os outros o tempo todo. A impressão que temos é que estamos prejudicando os bons e jogando pérolas aos porcos.

² Trata-se de Programas como Bolsa Escola, que garante um salário às famílias de baixa renda desde que as crianças sejam freqüentes na escola, e Liberdade Assistida que matricula compulsoriamente adolescentes que já cometeram delitos.

A oposição criada pelos “outros” e a metáfora bíblica “pérolas aos porcos” conota como a separação está posta *a priori*. O conceito de “dano” compromete um projeto de Educação Inclusiva sobretudo ao impedir o desejo de estabelecer uma relação com o diferente, comprometendo a busca de um lugar no mundo para cada criatura humana porque humana.

4. O “dano” e a inclusão social na escola

A consideração do *dano* como uma justificativa de práticas de exclusão dentro e fora da escola encobre contradições sobre o entendimento e o significado de “inclusão”. De fato, a escuta dos dados nos permite afirmar que “incluir a todos” é desejo de professores e formadores. Contudo, o significado de “inclusão na cidade” diverge:

Quadro 1. Definições de *Inclusão*

<p><u>Significado 1</u>: medidas que garantem o acesso e permanência de alunos historicamente excluídos</p> <p><u>Significado 2</u>: reprodução das exigências do mercado de trabalho que firma processos de exclusão na escola sob o discurso da transmissão de conteúdos de uma classe dominante.</p>

Ao se contraporem, essas visões geram ora conflitos, ora situações consensuais devido à natureza do discurso (ideologia) dos interlocutores. O desejo de garantir que todos aprendam e tenham “um lugar” na cidade é um objetivo comum, a base consensual entre professores e formadores. Entretanto, por não reconhecerem a educação sob a ótica do direito mas sob a lógica de um sistema avaliativo excludente, os educadores reproduzem o discurso do “dano”. No próximo segmento, essas duas lógicas subjazem à discussão sobre os alunos que se encontram cursando a última série do ensino fundamental (alunos de 14 anos) e que, no entanto, ainda não aprenderam a ler. De um lado, os professores atribuem esse fato ao fim das avaliações punitivas e da repetência. Do outro lado, os formadores argumentam que, no sistema antigo, esses alunos evadiam:

Quadro 2. Segmento 1

Escola Municipal 1
PDE³ - Professor, mas estes alunos que estão chegando no 3º ciclo, como o senhor está dizendo, com estas defasagens, ele evadia da escola tradicional na 1ª e na 5ª série /.../
PC - Eu acho que a gente não tem que olhar a questão de que ele evadia A gente tem que olhar quais condições, que habilidades estamos dando pra ele. Eu acho que tem meninos aqui que lêem, que a gente viu. Agora, tem meninos 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 fica reduzido.

A resposta de PC ao argumento da evasão usado por PDE mostra a consciência de que apenas o acesso à educação não basta para uma inclusão efetiva. A seguir, PM reforça a idéia de que a construção do conhecimento historicamente legitimado pela escola não está presente em uma escola inclusiva: para o professor essa escola é sinônimo de “massificação do ensino” e é vista como algo que tira a possibilidade do “bom aluno” chegar ao ensino superior. As medidas inclusivas tornaram-se sinônimo de empecilho à construção de conhecimento. 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 esses ficariam “reduzidos”. Crenças como essas 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

³ Convenções para a transcrição do Corpus.

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

P+ primeira letra da disciplina do professor . Ex: PC = Prof. de Ciências

| interrupção

/.../ = corte na transcrição

[] fala incompreensível

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 os 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". Sua contradição reafirma a tese da ação incontinente quando, apesar de sabermos que uma coisa é melhor que outra, ainda sim a desejamos (Davidson,1980:27). Também, deixa transparecer o conflito intraindividual desencadeado pelas medidas de inclusão, pois o fato de alunos "ficarem pelo meio do caminho" era desconsiderado em nome da "qualidade do ensino" há até bem pouco tempo atrás. 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 naturalizada que sustenta os discursos da exclusão na cidade.

Vejamos outro segmento:

Quadro 3. Segmento 2

Escola Municipal 3

PG -... diga-se de passagem,foi a partir da EP que a coisa vem caindo. Eu assinava pelos que sabiam agora eu estou assinando pelos que não sabem também...O que é pior: deixar estes meninos na escola e seja por incompetência da escola, dos professores, da sociedade, eles ficam dois, três anos na escola, 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.

Na visão de PG, a queda da qualidade na educação se deu a partir da EP. No entanto, sua pergunta (*o que é pior pra ele: deixar que ele passe pela escola e ao final de 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 sua preocupação em “deixar que o aluno passe pela escola” sem aprender. Esses alunos não eram alvo de preocupação dos professores na escola tradicional.

Mas é a perspectiva de PH que reforça nossa crença de que o debate constrói uma *pólis* inclusiva. Sua leitura aponta as diferenciações entre direito a vaga, acesso e inclusão. Primeiramente, a professora relata estar vivendo uma experiência em que a relação com o conhecimento não é mais pautada pela mediação de notas (“...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 buscarmos ações que garantam a apropriação do conhecimento exemplificam o significativo utópico que move a construção da *pólis* inclusiva.

5. Considerações Finais

As discussões que apresento neste artigo levam a crer que a construção de uma cidade inclusiva é um processo em andamento na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte. É pela exposição de visões e idealizações conflitantes, ou melhor, pelo debate político e ideológico desencadeado pelas medidas inclusivas da EP, que as trocas interativas e a negociação de significados podem se concretizar em uma *pólis inclusiva*. Estamos, ainda, muito aquém de nossas idealizações, mas o ressignificar do papel social da escola faz parte da consecução dessas idealizações.

As contradições que emergem nas manifestações dos *sujeitos-políticos* nos alertam para as armadilhas hegemônicas que têm por base uma concepção de educação firmada nos discursos da transmissão de conteúdos, do dano, do esquecimento sobre a parcela dos sem parcela e sobre o direito de todos à educação. Mas é exatamente em momentos de contradição e conflito que a troca interativa e o debate edificam, ainda que paulatinamente, a *pólis inclusiva*.

No debate, é possível perceber como as relações entre política, educação e linguagem afloram através do pronunciamento dos sujeitos que, ao interagirem, ultrapassam (ou não) as barreiras da função comunicativa da linguagem para construir sentidos e demonstrarem seus posicionamentos frente às dificuldades institucionais e sociais de viabilização da inclusão na escola e na cidade. Isso significa compreender que o “conhecimento” não é um conteúdo guardado na escola; ele está no mundo (na cidade) em seu real, na relação que o sujeito estabelece com o entorno em que vive. A escola precisa conhecer esse conhecimento como algo que dá forma à vida social.

A discussão em torno do papel social da escola e dos nossos ideais de sociedade constituem e exemplificam o debate político em andamento. Ao imaginarmos o resultado disso tudo, somos tentados a afirmar que estamos diante de um processo que forja *identidades híbridas* em uma mistura de novas e velhas convenções. Na verdade, há uma contínua interação e mudança. Por isso, a construção de conhecimento na escola deve ser entendida a partir da *práxis* (Freire 1971: 236), conceito orientador da prática pedagógica que implica em reflexões e práticas pedagógicas aliadas à ação política.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- 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.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1992.
- DAVIDSON, Donald. *Essays on Actions and Events*. Oxford: Clarendon Press, 1980.
- 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.
- JACQUES, F. Consensus et conflit: une réévaluation. In: Parret, Herman. *La communauté en paroles*. Communication, consensus, ruptures. Ardaga, 1991.
- HABERMAS, J. *Acción comunicativa y razón sin transcendencia*. Barcelona: Paidós Ibérica, 2002.
- MEY, J. *Discurso e sociedade*. Campinas: Mercado das Letras, 2001.
- MORIN, E. *Os sete saberes necessários à Educação do futuro*. São Paulo: Cortez, 2001.
- OLIVEIRA, Míria G. Shakespeare no Subúrbio: o Carnaval na Literatura e na Aula de Leitura. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 44.1, Jan./Jun., pp.97-113, 2005.

_____. O Professor e a Pólis: antigas crenças, velhos conceitos, novas conceptualizações. *Revista Intercâmbio*, volume XV, São Paulo: LAEL/ PUC-SP, 2006.

ORLANDI, Eni. *Cidade dos Sentidos*. Campinas: Pontes, 2004.

_____. *Cidade Atravessada. Os sentidos públicos no espaço urbano*. Campinas: Pontes, 2001.

OLSON, D. *O mundo no papel*. São Paulo: Ática, 1997.

PARRET, Herman & BOUVERESSE. *Meaning and understanding*. Berlin, New York: de Gruyter, 1981, pp. 353- 388.

RANCIERE, J. *O desentendimento. Política e Filosofia*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1996.