

O PROFESSOR E A PÓLIS: CRONOTOPOS EDUCACIONAIS E INCLUSÃO SOCIAL NA ESCOLA

Míria Gomes de Oliveira*

Resumo: Neste artigo, tendo como foco o tema da inclusão social, analiso falas e fragmentos de interações de professores durante reuniões de formação em serviço em escolas municipais de Belo Horizonte (Minas Gerais, Brasil). Baseando-me no conceito de “cronotopo” (BAKHTIN, 1988) e na perspectiva histórica do trabalho de Saviani (2002), meu objetivo é discutir como discursos educacionais são materializados na linguagem dos educadores e como a ideologia de diferentes tempos e espaços pode ser notada em suas falas. As análises mostram o entrecruzamento de discursos educacionais e as relações entre discursos, ações e atitudes dos professores diante do Projeto de Inclusão Social na Escola, “Escola Plural”, em funcionamento desde 1995.

Palavras-chave: análise do discurso; formação de professores; educação escolar; inclusão social.

1 INTRODUÇÃO

Neste artigo, procederei à análise do discurso de interações gravadas em áudio durante reuniões entre formadores em serviço e professores de ensino fundamental da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte (RME-BH), Brasil, ao longo do ano de 2000, oito anos após seu início.

A partir da escuta dos dados, notei o entrecruzamento de diferentes discursos educacionais, que despontam em meio a contradições, conflitos, e que deixam perceber o ecoar de diferentes

* Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, Brasil. Doutora em Estudos Linguísticos. Email: <miriagomes@hotmail.com>.

tempos e espaços nas atitudes e ações desses educadores, marcados na materialidade linguística de suas falas. Busco, então, nas reflexões sobre o conceito de “**cronotopo**”, como entendido na obra de Mikhail Bakhtin (1988), e na perspectiva histórica do trabalho de Saviani (2002), a base teórica para a análise. O objetivo é demonstrar como diferentes enunciados remetem a diferentes tempos e espaços e deixam vislumbrar relações entre discurso e ação de educadores que vivenciam uma política de inclusão social na escola desde o ano de 1994, quando da implementação do projeto Político-Pedagógico Escola Plural.

Entendendo “inclusão social na escola” como o conjunto de medidas que visam garantir educação a TODOS os cidadãos a quem esse direito foi historicamente denegado, problematizarei o debate em torno da visão de inclusão social, recortando os momentos em que diferentes discursos educacionais sugerem implicações para a vida futura dos alunos a partir de referências da sociedade que temos e da sociedade que queremos ter. Nesses momentos estamos diante da **Pólis** – a dimensão da cidade em que é discutida sua construção política.

Este artigo está estruturado em cinco seções, quais sejam, esta introdução, em que anuncio os principais pontos deste trabalho; a contextualização dos fatos sociais que constituem o corpus e que me levaram a uma leitura das relações espaçotemporais materializada nas falas dos sujeitos em questão; a fundamentação teórica em torno do conceito de cronotopo; a categorização e análise dos cronotopos educacionais, e as considerações finais.

2 CONTEXTUALIZAÇÃO: A ESCOLA PLURAL

Quando da implantação do Projeto Político-Pedagógico “Escola Plural” (EP) pela Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (SMED-BH), todas as escolas receberam exemplares do “1º Caderno da Escola Plural”, em que constavam as diretrizes básicas do projeto a serem discutidas entre os professores no tempo de formação em serviço¹. Este caderno foi organizado a partir de quatro itens principais:

¹ Trata-se da proporção de 3 professores para cada duas turmas, ou seja, 16 h de regência e 8 de formação em serviço.

- a) Eixos norteadores da EP (a escola como tempo de *vivência cultural, trabalho coletivo* dos professores);
- b) Reorganização dos tempos escolares e a nova lógica no ordenamento temporal do trabalho escolar por *ciclos*;
- c) A pedagogia de projetos, o currículo vivo e contextualizado, a proposta de uma formação humanística, e;
- d) Avaliação baseada na concepção de avaliação diagnóstica e processual, sem retenção ou “bomba”.

Ao integrar uma das nove equipes de formação de professores dos departamentos de educação regionalizados, percebi, durante reuniões semanais com o coletivo de educadores das escolas, que essas questões permaneciam no cerne das discussões – oito anos após a implantação do projeto – e despontavam em falas como as que se seguem:

(1B) “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..”

(2B) “Os alunos estão chegando [ao 3º Ciclo] sem saber ler. Que inclusão? Estamos excluindo do mesmo jeito.”

(3C) “Nossos alunos aqui têm que trabalhar, têm que enfrentar provas de seleção, têm que se virar aí fora...”

(4 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.”

(5 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...”

(6 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.”

(7 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.”

[Excertos de falas de professores relacionados às diretrizes pedagógicas da EP.]

Em todas essas falas, a implementação da EP aparece como uma metáfora, demarcando um **novo tempo histórico**, materializada linguisticamente através dos marcadores espaçotemporais sublinhados no *Quadro 1*:

- fora, dentro, aí fora, passando, chegando, volta, aqui, no mundo lá fora;
- O advérbio de tempo “agora” (4, 6) 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.” (7), especificamente, traduz a idéia de um marco histórico: a EP como uma porta que 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 dentro da escola**, “na nossa cara”, devido à presença de alunos que vivem esta realidade fora da escola. 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. A realidade é o mundo lá fora, ao passo que, dentro da escola, vive-se um tempo suspenso. O tempo da escola é, de certa forma, aquele que antecede e em que o aluno é preparado **para** o “mundo lá fora” (1,2,3,4,5,7).

Temos, então, o contexto escolar pautado por relações espaçotemporais que apontam para um **tempo anterior** à EP, que fundamenta argumentos dos professores contra a EP; um **tempo presente** em que os desafios camuflados ou silenciados pela lógica seriada despontam e colocam em xeque práticas, atitudes e ações legitimadas pela escola; um **tempo futuro**, que pauta o debate em torno de “formar para o mercado de trabalho” em oposição à “formação

humanística” idealizada pelo projeto, que também requer um outro ideal de sociedade.

A desestabilização das relações espaçotemporais naturalizadas (a visão do espaço escolar como um espaço à parte da sociedade, a percepção do tempo escolar do aluno como um tempo suspenso do “mundo lá fora”, a idéia de que um novo tempo histórico se iniciou com a EP) refletem a forma como os professores têm recebido e vivido as mudanças implementadas a partir da EP e como essas mudanças espaçotemporais se materializam em seus discursos. Passemos, então, ao estudo do conceito básico de nossa análise: o cronotopo.

3 CRONOTOPO

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” (1988, p. 282). A forma particular com que esses indicadores interceptam um “texto” constitui suas características espaçotemporais. 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 na dimensão subjetiva, cronotopos competem, divergem ou concordam uns com os outros em relações dialógicas.

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 o 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 deparam nos diferentes contextos sociais. (MORSON; EMERSON, 1990, p. 122)

Ao mesmo tempo, o dialogismo se diferencia das relações espaçotemporais 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 os enunciados precedentes, ora discordando deles. As diversas linguagens da heteroglossia podem confrontar-se dialogicamente, como podem também confrontar-se os diversos cronotopos.

O sentido da experiência na linguagem e em cada cronotopo é visto a partir do sentido da experiência de outras linguagens e outros cronotopos. A análise de um mesmo evento ocorrido em diferentes tempos e lugares configura uma análise cronotópica, ao passo que um mesmo tópico discutido por diferentes vozes ou sujeitos sociais configura uma análise heteroglóssica. No entanto, tempo e espaço também variam 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. Porque o caráter sócio-histórico e ideológico da linguagem fundamenta nossa perspectiva de análise, o conceito de cronotopo e as relações de competição (ou não) que estabelecem entre os discursos será o instrumento para o entendimento das interações entre professores que vivenciam uma reforma educacional (que se quer) inclusiva.

Ao adotar a perspectiva bakhtiniana, lembro 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 literárias². Bakhtin cunhou o termo “cronotopo” para referir-se a “cuidadosamente pensadas fusões de indicadores espaço-temporais que fazem o tempo artisticamente visível e o espaço aquele que responde pelos movimentos do tempo, enredo e história de uma narrativa...que variam de acordo com o contexto (1988, p. 84)”. Trata-se de construções expressivas centrais às representações sociais que sustentam ações e que trazem a fusão de idéias morais, sociais, psicológicas e ontológicas de um contexto, em determinada época.

² Aqui, trabalho com a idéia de transposição de conceitos, conforme sugerida pelo próprio Bakhtin (1997b, p.123), em relação à carnavalização, aplicando o conceito de cronotopo à análise de nossas interações.

De acordo com Vice (1997, p.104), o conceito de “cronotopo” é, por vezes, difícil de ser entendido porque parece onipresente ou extremamente óbvio. Através dele, Bakhtin mostra como formas estéticas particulares são apresentadas em uma narrativa. Alguns textos tendem a deixar as relações espaçotemporais mais evidentes, como aqueles destinados a representar um evento histórico. A representação do tempo une-se à 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 e do enredo. Os significados tomam a forma de um signo audível e visível (BAKHTIN, 1988, p. 258).

Além disso, através das relações cronotópicas, são colocadas em questão as ligações entre a existência humana pública e a privada: a vida privada e os eventos sociais e políticos constroem significados em uma relação biunívoca. O movimento cronotópico acompanha as mudanças, incorporações e reavaliações conceituais que fazem parte da constante transformação da subjetividade e dos movimentos sociais:

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, p. 237)

A Metamorfose é uma metáfora e uma forma de entender as mudanças na vida dos indivíduos e na história. Por isso, há forte presença de transformações e de “umbrais” e “patamares” como signos que conotam um momento de crise. Algumas perguntas são recorrentes em uma análise cronotópica, como por exemplo:

- 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?

As respostas não serão encontradas de forma explícita, 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 essas mesmas medidas, o que certamente acarretará ações diferentes desses sujeitos nos seus respectivos contextos. O tempo da metamorfose da EP, marcado pelo escancarar da realidade social, é visto por alguns como tempo de inclusão; por outros, como tempo de exclusão, conforme prevalecer determinado discurso educacional.

O estudo sobre o conceito bakhtiniano de “cronotopo” realizado por Morson e Emerson (1990) destaca a variedade de formas como as pessoas se relacionam com seus mundos. Apesar da diversidade, Bakhtin chama tais formas de “concretas”. Cada uma delas é definidora da **ideologia de um gênero, um cronotopo**. Esses determinam o significado e o entendimento da natureza dos eventos e ações porque nossas ações são necessariamente realizadas de acordo com contextos específicos. Cada cronotopo difere pela forma como é entendido e pela relação entre ações e eventos no contexto (MORSON; EMERSON, 1990, p. 367). Um cronotopo é visto como o molde que determina o entendimento de dada experiência. Quanto maior a familiaridade com os diversos gêneros que circulam em dado tempo e lugar, maiores as possibilidades de escolhas e habilidades que determinam o entendimento das experiências e fundamentam ações específicas de cada sujeito.

Esses autores lembram que Bakhtin concorda com Kant ao afirmar que tempo e espaço são formas de cognição indispensáveis. Por isso, toda entrada na **esfera do significado** só é alcançada através dos portões do cronotopo (MORSON; EMERSON, 1990, p. 217). No entanto, Bakhtin vai além ao negar o caráter transcendental que lhes atribuiu Kant. Para Bakhtin, cronotopos constituem a realidade imediata, e as representações de diferentes atividades sociais presumem diferentes ritmos e organizações cronotópicas: a conversação doméstica, a sala de aula, o trabalho agrícola e o intercuro sexual são pautados por diferentes tempos e espaços. Por não serem “representações”, mas o que

as faz surgir e as sustenta, ou melhor, por serem a forma específica de conceitualizar as possibilidades da ação, os cronotopos podem variar em resposta às necessidades decorrentes de cada contexto. 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 se fizeram presentes:

[A pauta da reunião previa discussão sobre projetos. Neste momento discutem concepção de “escola” e “aluno”.]

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

2. PMA – Como?!!

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

4. PMA – Tudo que vocês falam pra gente, como este texto aí, este texto aí, ele é muito pródigo pra mostrar os “antialunis” do conhecimento tradicional. Mas, no que concerne ao professor, ele não faz diferença nenhuma /.../

5. PDE – 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. PMA – 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. PMA . – 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 Silvío 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?

[Segmento 1 (S. 1 – Escola Municipal 1)]³

A divergência de P_{Ma} quanto à eficácia da construção do conhecimento de forma lúdica em oposição à forma tradicional (turnos 1 a 6) é justificada e fundamentada no turno 8 através de argumentos de vivências pessoais. P_{Ma}, 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-se, ainda, de outro exemplo autobiográfico, o exemplo pessoal de sua filha que estuda no “federal” (referindo-se à Universidade Federal de Minas Gerais) e que tem que “*estudar igual cão*”. Para P_{Ma}, o lúdico exclui a transmissão de conhecimento. De fato, o trabalho lúdico pressupõe que “conhecimento” é algo a ser construído, e não um produto final a ser incorporado.

Todas as questões levantadas por P_{Ma} remetem a aspectos decisivos de sua história como professor. Uma história que o faz acreditar que as novas teorias “*passam*”. Mas, por que só a sua teoria fica?

Sua pergunta final responde, em parte, a essa 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. Ao contrário, é esforço e sacrifício. O entendimento da natureza de eventos (como a “bomba”) e o entendimento das ações a serem implementadas em relação à transmissão/construção do conhecimento (lúdico *versus* esforço individual) são modelados pelo confronto de experiências espaçotemporais prévias (diferentes cronotopos

³ Convenções para a transcrição do Corpus:

S. = segmento;

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

P + sílaba inicial da disciplina. Ex. P_{Ma} = Professor de Matemática;

| = interrupção ;

/.../ = corte na transcrição;

[] = fala incompreensível;

DE = Departamento Regionalizado de Educação da Secretaria Municipal de Educação.

educacionais) e pelas experiências pessoais vividas em contextos específicos de sua vida pessoal. A pergunta “há espaço para isto?” também esconde um pouco de desilusão na fala do professor. Se não há espaço para ações que viabilizem um outro futuro em nossa sociedade, acabamos por nos conformar ao entendimento do que pode funcionar “melhor” dentro das possibilidades, que parecem realistas. A diversidade de perspectivas exemplifica como tendemos a formar nossas expectativas baseados em “experiências plausíveis”. Nossas habilidades cognitivas adquirem parâmetros de valor e significado que regem cada atividade.

O confronto de perspectivas torna esse contexto híbrido de tempos e espaços: o tempo da escola tradicional, da educação bancária, o tempo do lúdico e o tempo de uma escola comprometida com a inclusão de alunos de classes populares. Essa hibridez temporal permite dois níveis de leitura sobre o conceito de cronotopo. Primeiramente, cronotopo como um **‘motivo’**, ou seja, um evento congelado, um lugar cronotópico em que uma espécie de lembrança condensada de tempo e de espaço funciona especificamente. Quando uma palavra aparece frequentemente em um gênero, os valores e significados daquele gênero serão “sentidos” quando a palavra for dita. A palavra adquire uma “aura estilística” que terá propensão a permanecer. A palavra “lembra” seu passado. Um eco do todo genérico ressoa na palavra (MORSON; EMERSON, 1990, p. 474). Por exemplo: a expressão “esforço individual” e a palavra “bomba” vêm carregadas pelo sentido de avaliação como sinônimo de punição nos moldes da Escola Tradicional. Já os vocábulos “lúdico”, “inclusão”, “avaliação diagnóstica” trazem o ideário de uma nova escola, a que chamamos ‘Escola Crítica Inclusiva’, criando o embate entre discursos que pertencem a diferentes tempos e espaços. Segundo, cronotopo como um 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 de experiências subjetivas.

No entanto, como fica claro no “Bildungsroman” (BAKHTIN, 1997a) e em relação à análise cronotópica na obra de Goethe (BAKHTIN, 1988), o principal aspecto a ser considerado no entendimento do campo das representações é o sentido genuíno do “*tornar-se*”, da mudança. O indivíduo permanentemente se “contamina” e muda nos entrecruzamentos cronotópicos. Sua subjetividade é um

contínuo, em desenvolvimento. Os indivíduos não podem ser reduzidos a “produtos de sua época”. A dimensão biográfica no conceito “cronotopo” 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 (MORSON; EMERSON, 1990, p. 411).

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, a transição é conseguida através das/nas pessoas. O tempo histórico influencia as identidades e a principal força organizadora do presente é o futuro. Ele impulsiona as ações transformadoras. Para Bakhtin, o futuro não é entendido nem em termos biográficos privados, nem a partir de determinações puramente sociais, nem como um futuro “utópico”, escatológico, mas imediato e concreto. O futuro é o **reino “em que” e “por que”** decisões reais são tomadas. Vivemos na direção do futuro e nos orientamos por nossa memória do futuro. É dessa forma que novas identidades emergem com o mundo e dão forma ao mundo emergente, em uma troca biunívoca.

Pensando especificamente no processo educativo, ao reino do “por que” e do “em que” descrito por Bakhtin, 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”. Para a Educação, o futuro é a possibilidade de ser, inclusive, aquilo que **“não-pode-ser”**. **“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 ao 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 (HOPENHAYN, 2001, p. 87).

Para melhor refletirmos sobre as relações entre tempo e educação, é interessante notarmos as conexões entre presente, passado e futuro 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 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 heteroglóssicas 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 transforma-se. Ela cresce da “fábrica” do dia-a-dia, responde e contribui para o despontar de novos sentidos e para oportunidades locais e precisas. Nesse processo, a criatividade do presente planta potenciais para a criatividade futura. Com isso, Bakhtin opõe-se às noções românticas de criatividade concebida em termos de inspiração. O sentido 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 seu potencial criativo. Nossa infinita capacidade de responsividade⁴ é inseparável de nossa capacidade criativa e do nosso senso de liberdade, que cria para além do que “deve-ser”. O importante é **que cada pessoa detecte, em seu campo de visão, a dimensão histórico-social encarnada na dimensão espaçotemporal.** “Ver” o tempo é ler as alterações de um mundo rico em temporalidades, envolto em heterocronias. Este “letramento temporal” envolve “*ver*” atividades

⁴ Bakhtin (1997a) denominou “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 (certo nível de estabilidade da compreensão) e criatividade (o posicionamento do sujeito em relação ao que ouve).

congeladas do passado em objetos, instituições, nos lugares sociais, etc. Ao mesmo tempo, tudo pulsa 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 como também às várias “sessões” que cruzam um momento singular (MORSON; EMERSON, 1990, p. 418).

O presente, em sua totalidade, é inconcluso, aberto, no sentido de que pode levar a diferentes futuros. 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. Por ser um dos aspectos da heterocronia, a multiplicidade do futuro só é concebível em um mundo onde a profecia não tem lugar.

Na próxima seção, utilizarei essas reflexões para identificar, em nossas reuniões, como cronotopos formam um complexo, criando uma teia e dando vazão a vários níveis de análise. Elejo, assim, os cronotopos Escola Tradicional, Escola Tecnicista, Escola Nova, Escola Reprodutivista e o cronotopo Escola Crítica e Inclusiva, como categorias espaçotemporais de análise, ressaltando que essas se entrecruzam na integridade do tempo.

4 CRONOTOPOS EDUCACIONAIS

Ao definir os cronotopos educacionais, considero que as transformações ocorridas em cada época histórica refletem as mudanças e movimentos da sociedade em que se inscrevem. Como escrito por Aranha (1995, p.127), referindo-se às transformações ocorridas do Renascimento até o surgimento da Escola Tradicional, “os movimentos são feitos de ambiguidades e contradições, e muitas vezes a educação ministrada desmente as aspirações teóricas. Apesar disso, algumas idéias acabam por ser incorporadas, alimentando sonhos de mudança.”

Baseando-me nos movimentos educacionais apontados por Saviani (2002), ressalto que cada um desses movimentos não pode ser entendido de forma estática, mas como 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. Categorizo os movimentos educacionais visando destacar não apenas suas proposições práticas como também os campos de visão conceituais e ideológicos. Isso porque, se me restringisse às suas proposições, incorreria em um desnível categorial entre o Cronotopo Escola Reprodutivista e os demais. Percebo este cronotopo como uma leitura crítica sobre as relações escolares que desestabilizou conceitos e exerceu influência marcante para os estudos educacionais a partir da obra de Bourdieu e Passeron (1975). Após cada quadro, tecerei considerações, contrastando-os ou relacionando-os ao Cronotopo Escola Crítica Inclusiva.

ÉPOCA/CONTEXTO	Europa, 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”, na França.
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.
FUNÇÃO DA ESCOLA	A escola é vista como um instrumento de equalização social.
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 ENS/APRENDIZ	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.

Quadro 1 – Cronotopo Escola Tradicional.

Se considerássemos apenas o pressuposto de que a educação é um “Direito de todos e dever do Estado” e que visa superar situações de opressão, poderíamos dizer que a Escola Crítica Inclusiva (ECI) coincide teoricamente com a Escola Tradicional (ET). No entanto, não podemos

afirmar que 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 tachadas de “primitivas”, e o desrespeito às culturas e racionalidades não-eurocêntricas têm deixado um rastro sangrento em nossa história.

O fim do mito da igualdade, da comunidade consensual dá lugar às novas formas de convivência em meio à hibridez de tempos e espaços, linguagens, desejos e formas de vida que escapam ao previsível. A negação da igualdade é substituída pelo desafio de reinventar a arte da convivência social na *pólis*.

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 é um espaço de produção de conhecimento, atenta ao contexto sociopolítico, na busca de diálogo entre o conhecimento local e o conhecimento historicamente sistematizado pela humanidade. Alunos e professores produzem saberes.

O professor, antes transmissor, passa a ser visto como o mediador, um agente cultural, um intelectual local que, quer queira quer não, é obrigado a assumir responsabilidades políticas.

Se, na ET, o caráter punitivo e seletivo da retenção levava o aluno a repetir o mesmo conteúdo anual, até internalizá-lo (ou evadir-se 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 flexionam-se os critérios de enturmação, 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.

CRONOTOPO ESCOLA NOVA	
ÉPOCA	Formulada a partir do final do séc. XIX como resposta à Escola Tradicional.
PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	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 lógica para uma pedagogia de inspiração experimental baseada 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 PROF.	Estimular e orientar a aprendizagem.
PAPEL DO ALUNO	Responsável por iniciativas no processo de ensino/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. Privilegiam-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.

Quadro 2 – Cronotopo Escola Nova.

A relação entre a ECI e a Escola Nova (EN) é marcada pela retomada e reavaliação de diversos aspectos e dimensões do processo educacional, 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 sociocultural dos alunos e por basearem-se em formas de conhecimento legitimadas por determinada comunidade científica, sendo, portanto, *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 ao empenho de diversos setores da sociedade civil, das instituições e do Estado.

A importância atribuída pela EN às questões pedagógicas do intelecto e do sentimento também estão presentes na ECI. Ainda que abordada 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 do inter-relacionamento e em nossa capacidade de diálogo.

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 da análise aumenta na medida em que professores e alunos são vistos como sujeitos históricos. 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. 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 este tem papel ativo no processo de aprendizagem.

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 rico em materiais

didáticos, com biblioteca de classe, oficinas instrumentais são legados pedagógicos da EN valorizados na ECI.

ÉPOCA	Meados do século XX
PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	A partir do pressuposto da neutralidade científica e dos 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 é 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 usados 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.

Quadro 3 – Cronotopo Escola Tecnista.

Assim como a EN é uma reação e refutação à ET, podemos dizer que a ECI é uma reação e refutação à Escola Tecnista (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 ambíguo e camufla a determinação de crenças e as concepções de verdade socialmente impostas 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 a produção de sentidos do contexto situacional.

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> <ol style="list-style-type: none"> 1. Teoria do Sistema de Ensino como Violência Simbólica <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. Bourdieu ⁵ 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 é viabilizado pelo desconhecimento (dissimulação) de seu caráter de violência explícita: a violência simbólica. - A classe dominante exerce um poder absoluto e a luta de classes resulta impossível. 2. Teoria da Escola como Aparelho Ideológico de Estado (AIE) <ul style="list-style-type: none"> - A ideologia tem uma existência material – radicada em práticas e reguladas por rituais materiais definidos por instituições materiais – radicada nos aparelhos do Estado [dentre eles o Aparelho Ideológico Escolar] (ALTHUSSER, 1985, p. 88-89) - O AIE escolar, em lugar de instrumento de equalização social, é mecanismo construído pela burguesia para garantir e perpetuar seus interesses. Através da aprendizagem de saberes práticos (savoir-faire) envolvidos na inculcação massiva da ideologia da classe dominante, grande parte das relações de produção capitalistas é

⁵ Apesar de ser o livro mais conhecido 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 ela.

	<p>reproduzida na escola.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Diferente de Bourdieu, Althusser (1985) não nega a luta de classes: “os AIE podem ser o alvo mas também o local da luta de classes e, por vezes, de “formas renhidas de luta de classe” (p. 49). <p>3. Teoria da Escola Dualista</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.
PRESSUPOSTOS FILOSÓFICOS	<ul style="list-style-type: none"> - Teoria Marxista: luta de classes - Questões da sociologia - Escola de Frankfurt: Teoria crítica e resistência
FUNÇÃO DA ESCOLA	A função própria da educação consiste na reprodução da sociedade em que ela se insere.
PAPEL DO PROFESSOR	A serviço da escola, o professor contribui para a formação da força de trabalho e para a inculcação da ideologia burguesa.
PAPEL DO ALUNO	Assimilar e reproduzir a ideologia burguesa.
PRINCIPAL META	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.

Quadro 4 – Cronotopo Escola Reprodutivista.

A relação entre ECI e Escola Reprodutivista (ER) é de aprofundamento de questões fundamentais à reflexão ideológica do contexto escolar. Por exemplo: a concepção de “assujeitamento” total do indivíduo à ideologia dominante resulta na visão da luta de classes como uma luta vã, o que 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. As formas de resistências são alvo de reflexões.

As discussões da Pedagogia Crítica (origem do que aqui se chama de Escola Crítica Inclusiva) sobre como e quando questões de justiça social devem ser levantadas em 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 aspectos direcionam as estratégias para minar as formas de controle usadas pelas classes privilegiadas para manterem seu poderio econômico.

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 medo de se incorrer 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 ensino/aprendizagem em turmas heterogêneas 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.

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. Por isso, acredito, como Varela (1994, p. 95), na reversibilidade dos discursos, na medida em que podem ser analisados em função de poderes e interesses específicos. Manter ou modificar a

apropriação do discurso passa a ser o questionamento central do empreendimento teórico e prático do processo educacional crítico inclusivo. Teríamos, assim, o seguinte quadro:

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 (práxis): a conscientização ideológica é indispensável, mas insuficiente para os ideais de transformação. Reflexão e ação são fundamentais aos ideais de transformação (FREIRE, 1971). 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 em que o defendemos) e a interação são centrais ao processo de aprendizagem. (FREIRE, 1971)
PRINCIPAL META	O que importa é garantir o direito à educação de qualidade

Quadro 5 – Escola Crítica Inclusiva.

A partir dessas categorias cronotópicas, analisarei o segmento 2 que se segue.

[O objetivo desta reunião era discutir a nova ficha de avaliação dos alunos com o coletivo de professores e coordenação (COR) do 3º ciclo. Neste momento, falam sobre práticas de avaliação na escola e sobre a EP.]

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 seis 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 /.../E como é este desafio de construir 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 si 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...

13. PA – [Que exclui o próprio professor...]

14. PDE1 – Que exclui o professor também, né?/.../

[Segmento 2 (S.2 Escola Municipal 2)]

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/.../).**

Logo depois, no turno 6, ouvimos ecos do cronotopo ET. A professora enfatiza a importância das regras e dos processos de disciplinarização. A importância atribuída pela professora à disciplina resulta no que Foucault (1995) denominou “consciência de si”, criada através dos pequenos panoptismos⁶ do cotidiano escolar. **(6. PA – Esta questão da Educação Física é uma questão muito de regra, né? De disciplina...).** PDE1, por sua vez, traz a visão sociointeracionista através da idéia da construção coletiva dessas regras.

Em sua fala seguinte, no turno 9, PA afirma que **“a gente quer estender este projeto também para os pais”**, referindo-se ao conjunto de ações realizadas pela professora de Educação Física para construir sua avaliação semestral, o Provão. O que seria uma prova passa a ser visto como um projeto e PA quase entra em contradição a respeito de sua afirmação de “ser uma professora tradicional”, mostrando-se favorável à “Gestão Democrática” defendida pela EP ao incentivar a interação comunidade/escola. Mas, logo depois recua 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 não estar 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

⁶ O panóptico, observa Foucault, é uma máquina de vigilância que possibilita que alguns indivíduos consigam vigiar eficiente e permanentemente o comportamento de muitos. Ele funciona como uma espécie de laboratório de poder, isto é, uma maquinaria óptica graças à qual é possível fazer experiências e obter o controle e a manipulação do comportamento dos indivíduos.

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 si 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 é materializada através das perguntas de PDE1: ***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.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, demonstramos o entrecruzamento de diferentes tempos e espaços e as diferentes ideologias materializadas na linguagem de professores que vivenciam reformas educacionais. Notamos que a viabilização de tal política social está ligada às regras e ao funcionamento da sociedade mais ampla, que permanece excludente e é ditada por relações socioeconômicas descomprometidas com a garantia de “um lugar” para todos; uma sociedade em que os interesses do “eu” muitas vezes não coincidem com os interesses do “nós” ou se opõem a eles.

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.

A análise revelou, através das pistas deixadas na materialidade linguística, a presença de diferentes ideologias que se entrecruzaram nas reuniões. Foi possível perceber, no debate entre os sujeitos envolvidos, suas atitudes, crenças, contradições, e como suas experiências pessoais determinam a leitura de situações atuais, e, ainda, ações do passado e do presente e a sugestão de ações futuras. As interligações dos diferentes cronotopos mostra as influências do *ethos* de uma determinada época em determinado lugar ecoando em outras épocas em um mesmo contexto. Os cronotopos se cruzam e, dialogicamente, abrem espaço para a construção do novo Cronotopo Escola Crítica Inclusiva. A mistura e o confronto de diferentes cronotopos rompem as fronteiras discursivas e trazem o “mundo lá fora” para dentro dos portões escolares.

REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos de Estado**. Tradução de Valter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.
- ARANHA, M. L. A. **História da Educação**. São Paulo: Editora Moderna, 1995.
- BAKHTIN, M. Formas de tempo e de cronotopo no romance (Ensaio de poética histórica). In: _____. **Questões de literatura e de estética**. São Paulo: Hucitec, 1988.
- _____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997a.
- _____. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997b.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

CADERNOS DA ESCOLA PLURAL. Belo Horizonte, 1995 – 1996.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 1995.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1971.

GRAMSCI, A. **Selections from prison notebooks**. Edited and translated by Q. Hov and G. Smith. New York: International Publishers, 1971.

HOPENHAYN, M. Estilhaços de utopia: vontade de poder, vibração transcultural e eterno retorno. In: LARROSA, G.; SKLIAR, C. (Orgs.). **Habitantes de Babel**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

MORSON, G.S.; EMERSON, C. **Mikhail Bakhtin: creation of a prosaics**. Stanford: Stanford University Press, 1990.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2002.

SIMON, R. I. **Teaching against the grain: texts for a pedagogy of possibility**. New York: Bergin & Garvey, 1992.

VARELA, J. O estatuto do saber pedagógico. In: SILVA, T. T. (Org.). **O sujeito da Educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

VICE, S. **Introducing Bakhtin**. Manchester: Manchester University Press, 1997.

Recebido em 16/09/08. Aprovado em 22/07/09.

Title: The teacher and the polis: educational chronotopes and social inclusion at school

Author: Míria Gomes de Oliveira

Abstract: In this paper, I analyze interactions between teachers and teacher trainers during in service educational meetings at county schools in Belo Horizonte, Brazil, focusing on the issue of social inclusion. Based on the concept of “chronotope”(BAKHTIN, 1988) and on the historical perspective of Saviane (2002), my objective is to discuss how educational discourses are materialized in the language of teacher trainers and how the ideology of different times and places can be identified in their speech. The analysis reveals interwoven educational discourses and the connections between teachers’ discourses, actions and attitudes towards Social Inclusion at School Project, Plural School, running since 1995.

Keywords: discourse analysis; teacher education; social inclusion at school.

Titre: Le professeur et la polis: chronotopes dans l’éducation et inclusion sociale à

l'école

Auteur: Míria Gomes de Oliveira

Résumé: Dans cet article, ayant comme point focal l'inclusion sociale, je fais l'analyse des parlars et fragments d'interactions de professeurs pendant des réunions de formation professionnelle dans des écoles municipales de Belo Horizonte (Minas Gerais, Brasil). Ayant comme base la notion de "chronotope" (BAKHTIN, 1988) et dans la perspective historique du travail de Saviani (2002), mon objectif est celui de discuter comment des discours tournés à l'éducation sont matérialisés dans le langage des éducateurs et comment l'idéologie des temps différents et espaces peut être remarquée dans leurs parlars. Les analyses démontrent l'entrecroisement de discours de l'éducation et les rapports entre discours, actions et attitudes des professeurs devant le Projet de l'Inclusion Sociale à l'École, "Escola Plural", en route depuis 1995.

Mots-clés: analyse du discours; formation de professeurs; éducation à l'école; inclusion sociale.

Título: El profesor y la *polis*: cronotopos educacionales e inclusión social en la escuela

Autor: Míria Gomes de Oliveira

Resumen: En este artículo, teniendo como foco el tema de la inclusión social, analizo charlas y fragmentos de interacciones de profesores durante reuniones de formación en servicio en escuelas municipales de Belo Horizonte (Minas Gerais, Brasil). Basándome en el concepto de "cronotopo" (BAKHTIN, 1988) y en la perspectiva histórica del trabajo de Saviani (2002), mi objetivo es discutir como discursos educacionales son materializados en el lenguaje de los educadores y como la ideología de diferentes tiempos y espacios puede ser notada en sus charlas. Los análisis muestran el entrecruzamiento de discursos educacionales y las relaciones entre discursos, acciones y actitudes de los profesores delante del Proyecto de Inclusión Social en la Escuela, "Escuela Plural", en funcionamiento desde 1995.

Palabras-clave: análisis del discurso; formación de profesores; educación escolar; inclusión social.