

As dimensões semântico-pragmáticas da negociação e do diálogo durante reuniões de formação em serviço de professores

Míria Gomes de Oliveira*

Resumo

Neste texto, caracterizamos as instâncias enunciativas “negociação” e “diálogo”, marcando suas diferenças na atividade significativa dos interlocutores. Ainda que estas instâncias convivam, paradoxalmente, lado a lado em situações reais de fala, as separamos aqui por uma questão de clareza e método, para, então, analisá-las em interações durante reuniões de formação em serviço entre professores e formadores da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte – RME-BH que vivenciam o Programa Político Pedagógico Escola Plural. Entendendo como “inclusão” as medidas que visam garantir educação a “todos” os cidadãos a quem o direito à escola foi historicamente denegado, recortamos, dessas reuniões, os segmentos que giram em torno de discussões relacionadas à inclusão social na escola.

Palavras-chave: Negociação; Diálogo; Atividade significativa; Interlocutores.

As proposições “pro” e “contra” determinado estado de coisa no mundo têm sido estudadas segundo uma problemática tradicional em que os objetivos dos proponentes são considerados opostos, dados e determinados previamente. Em algumas abordagens, como a dos sistemas da dialética formal (e.g. KRABBE, 1986, *apud* Jacques, 1991, p.108), um método de resolução e apagamento de conflitos constitui manifestamente a

* - Universidade Federal de Minas Gerais.

consecução da interação, antes mesmo da negociação ou possível construção conjunta do consenso.

Neste texto, problematizaremos as (im)possibilidades de irmos além dessa oposição (conflito X consenso), já bastante discutida pelos estudos da linguagem (MARI, 2000; JACQUES, 1991; OLIVEIRA, 2006), a partir da caracterização de duas instâncias enunciativas: a negociação e o diálogo. Para isso, marcaremos suas diferenças na atividade significativa dos interlocutores e nos movimentos do funcionamento pragmático-discursivo em interações reais de fala.

Ainda que essas instâncias convivam, paradoxalmente, lado a lado nos processos interativos, as separamos aqui por uma questão de clareza e método, para, então, analisá-las em interações durante reunião de formação em serviço entre professores e formadores da – RME-BH – que vivenciam o Programa Político Pedagógico Escola Plural – EP. Entendendo como “inclusão” as medidas que visam garantir educação a “todos” os cidadãos a quem o direito à escola foi historicamente denegado, recortamos dessas reuniões, os segmentos que giram em torno de discussões relacionadas à inclusão social na escola.

As medidas de inclusão no Programa Escola Plural: modalizações

A implementação do Programa Político Pedagógico “Escola Plural”, em Belo Horizonte, Minas Gerais, ocorreu ao longo dos anos de 1995 (1º e 2º ciclos) e 1996 (3º ciclo), quando medidas visando a inclusão social nas escolas 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 implantação de 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”¹.

Estas medidas foram adotadas de cima para baixo, em todas as escolas da RME-BH. No entanto, ao assumir a EP como uma intervenção radical, seus gestores desconhecaram as modalizações e os embates discursivos que poderiam gerar, romantizando as relações interlocutivas no desejo de ter o consenso garantido através do respaldo do poder institucional.

Ao presenciarmos as interações entre professores e formadores, percebemos as modalizações e os embates como marcas da “ação” dos professores e formadores diante das medidas de reforma educacional implementadas pela EP. Nosso objetivo neste texto é demonstrá-los nas instâncias enunciativas da negociação e do diálogo. Para isso, recortamos segmentos de interações gravados em áudio, durante reuniões semanais de formação em serviço, em que educadores e formadores se referem à inclusão social na escola.

Crítérios da atividade significativa dos interlocutores nas instâncias enunciativas “diálogo” e “negociação” e os fenômenos de bificodificação e bicontextualização.

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

O contexto de força em que a negociação ocorre a classifica em sua finalidade. Assim, referimo-nos a uma negociação sindical, política, econômica, salarial, etc, em que podem ocorrer embates e conflitos travados entre duas partes. Essas situações geralmente levam a dois caminhos: ou uma das partes consegue vencer seu(s) adversário(s), ou uma conversa

1 - O Programa Liberdade Assistida garante matrícula compulsoria a menores que cometeram delitos e o Programa Bolsa Escola assiste financeiramente famílias de baixa renda com filhos em idade escolar.

negociada mais equilibrada ocorre.

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

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

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

Diálogo significa discurso exercido a dois, revezado entre um e outro. Ainda que, de acordo com Jacques (1988, p. 53), a palavra “diálogo” tenha sido criada no domínio de interações conflitantes entre posições, podemos dizer que “diálogo” é uma prática interdiscursiva capaz de melhorar a construção bilateral do sentido e é assim que buscaremos elucidar suas regras de produção neste texto.

Sem dúvida, negociação e diálogo têm uma certa vocação para procurar o consenso, mas dentre os dois é a negociação que tem, como norma, a conclusão de um arranjo. Se o diálogo se mostra, ao contrário, subtraído do campo das forças e dos interesses, é porque as partes se esforçam em construir um por-vir a crer juntos e em elaborarem conjuntamente uma informação comum. As partes não se mantêm em seus próprios fins.

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

existentes (JACQUES, 1988, p.59).

Com isso, não queremos dizer que o processo dialógico seja neutro em relação ao consenso ou ao conflito, nem que tenha como objetivo abolir o desentendimento. O essencial ao diálogo é a “coconstrução” de uma terceira via que gera ideia(s) consensual(is) possível(is) sobre o desacordo. Os aspectos semântico e referencial se separam durante o processo interativo porque em torno do desacordo é realizado o trabalho linguageiro dos sujeitos envolvidos na resignificação e produção de um entendimento mútuo, coconstruído no curso da interação. O que não implica, absolutamente, em dizer que este entendimento já existia ou que os sujeitos “concordam” automaticamente uns com os outros. É preciso, acima de tudo, interagir. O diálogo é fecundo e frutífero porque sua conciliação é criativa.

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

O consenso obtido ao fim de uma negociação é firmado no compromisso sobre as teses previamente lançadas e, conseqüentemente, por restrição do referencial. Ao contrário, o regramento do conflito ao longo do processo interativo do diálogo e o consenso produzido no seu fim é obtido por extensão do referencial.

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

reclamar a fala.

Os negociadores falam como representantes de um determinado lugar ou instituição social (e não podem mudar seus lugares), eles raramente podem se desqualificar ao mesmo tempo em que devem remanejar, no curso da interação verbal, os acordos e desacordos. Em uma negociação pode-se perder a iniciativa da fala, o que é impossível no diálogo. O diálogo depende da capacidade/habilidade referencial dos propósitos em que a iniciativa é intimamente compartilhada e reconduzida a todo momento. A iniciativa semântica garante que os turnos de fala sejam regrados pelos interlocutores, enquanto que em uma negociação, o turno é fixado pelos desacordos e na “determinação” dos acordos. Por ser uma simples técnica de regramento dos conflitos, a negociação não exige a “construção” de um acordo. A fonte de verdade ou falsidade fica recolhida a um 2º plano. Os negociadores têm objetivos separados, mas, ao mesmo tempo, um objetivo consensual comum: o desejo de manter um regramento. No diálogo, o objetivo é comum, mas não é dado previamente. O acordo sobre a tese a ser construída é submetido a uma aproximação da verdade e da justiça, justamente porque ele repousa sobre uma atividade verificável de “cosignificação”.

Dessa forma, o consenso não será obtido, como em uma negociação, em que o compromisso sobre as teses definidas anteriormente restringem o referencial das questões em debate. O consenso em uma negociação “leva” ao regramento do conflito, em um procedimento algorítmico. No diálogo, ele será adquirido ao fim de controvérsias heurísticas e obtido por extensão do referencial. Nele também não há ganhador ou perdedor: o diálogo é frutífero porque a conciliação é criativa.

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

Tudo depende das finalidades. Na negociação, desde que os negociadores estejam conscientes do jogo, não será possível afirmar que há perdedor ou ganhador: cada um, ao aceitar as regras em questão, sabe que deverá conceder para ganhar. Designa-se o ganho relativo e a perda relativa.

O consenso final é obtido por compromisso sobre as teses e, então, por restrição do referencial. No diálogo, a finalidade é o esforço mútuo de conciliação do interior para a produção de sentidos, sem que para isso haja um “toma-lá-dá-cá”.

Ao nos depararmos com a multiplicidade de modalidades corremos sempre o risco de nos confundirmos. No entanto, a proximidade dos questionamentos produz encadeamentos transfrásicos entre os diversos textos que se cruzam nas interações, fazendo com que sejam perceptíveis aos olhos dos interlocutores. Estes passam a adotar sobre o texto o ponto de vista da problemática. Em outras palavras: há um lugar entre os interlocutores que não tem código único nem contexto uniforme. Neste lugar, ocorre a comensuração dinâmica de seus discursos. É uma troca comum ativa, lenta e problemática que deixa de nos parecer trivial. E, acima de tudo, nos parece menos fundada por uma estrutura categorial da razão por ser fundadora e estruturante da troca. Mas em que condições?

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

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

Como, em um processo dialógico, a comunicação entre duas partes condena os interlocutores a saírem de suas posições de interpretação unilateral, passamos a ver a heterogeneidade discursiva como algo mais positivo

do que a caracterização especulativa da paralogia.

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

A dimensão dialógica é o espaço em que são cultivados os verdadeiros conflitos. Nela, é necessário haver um tempo em que a divergência é o foco para que ocorra o enriquecimento do referencial e um tempo para se fazer cultivar a convergência. Longe de haver conflitos indesejados, chegamos à conclusão de que não os temos o bastante. É somente através deles que podemos gerar as transformações que são produzidas em situações de crise, como as vividas por sujeitos de um programa educacional que trouxe mudanças ao cerne das práticas pedagógicas.

As diferentes posições regem o percurso interativo de tal maneira que os desvios nutrem, no fim das contas, a construção de caminhos, gerados na interação. Caminhos que não param de se bifurcarem.

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

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

As significações verbais do código que entram em nossa competência

linguística são “virtuais”. Elas pedem atualização no contexto para se determinarem. O campo lexical de uma dada unidade léxica, e até mesmo o seu “núcleo virtual” não são idênticos para os interlocutores em presença. Sua *mise en discours* (PARRET, 1981) é composta no momento da interação.

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

Assim, no diálogo, nos limitando ao aspecto lexicológico, podemos afirmar que o código comum faz intervir, inicialmente, uma “bicodificação” das unidades do significante. Esse estado inicial pode se tornar menos irreduzível, ou melhor, é pouco a pouco que os participantes forjam tal código. Mas é necessário que eles entrem em relação interlocutiva verdadeira com um referencial objetivo. Só a interação pode conduzi-los às transgressões semânticas frutíferas e bilaterais, e então, a uma “consciência pragmática”.

A “bicodificação” é um fenômeno de dedução prévia, firmado pelas instâncias enunciativas sobre determinado campo semântico e unidade de código. Ela é motivada pela atualização bilateral, em contexto interlocutivo, de uma unidade de código, “a partir” de seu uso e “por” seu uso referencial. Em outros termos, na comunicação deve haver lugar a propósito, ou em presença, de um estado de coisas reais a que cada um corefere na situação de comunicação. Essa coreferência se justifica pela existência de referentes distintos, determinados pelas crenças e posicionamentos ideológicos dos sujeitos envolvidos. No fim de uma conversação, as significações associadas às palavras podem fazê-las objeto de uma distinção ou de uma estipulação expressa, na medida em que os interlocutores as atualizam.

Diante dessas considerações, o aspecto do debate não soa sempre favorável. As ideias de JAKOBSON (1963) nos ajudam a reavaliar esta consideração ao reconhecerem que a realidade fundamental da linguagem não está no discurso individual mas na “interlocução”. A limitação de um locutor diante de um novo interlocutor está em tentar descobrir um vocabulário comum para se fazer entender, e entendê-lo. As referências são lançadas ao jogo interativo a partir da comunidade linguística de cada um. Vale lembrar

que essas comunidades possuem importância variável no curso das trocas simbólicas, o que leva os interlocutores a diversificarem e a combinarem novos códigos no momento da enunciação. O contato entre as diferentes referências anteriores geram o fenômeno da “bicontextualização”: como o “meu” contexto inicial não é o “teu”, a atualização do campo semântico exige que cada um projete os “fragmentos linguísticos” no contexto interlocutivo, presumido como situação comunicativa. No fundo, as condições de possibilidade que cada um associou ao “apropriado” para julgar a plausibilidade de dado enunciado podem ser distintas, o que, entretanto, não impede que os interlocutores possam reavaliá-lo (MARI, 2003).

Nesses momentos, os sentidos em questão não se reduzem à validade atual do enunciado porque uma comunicação de via unilateral, privada de transgressões dos sentidos, impediriam a desejada produtividade criativa. A troca deve ser biunívoca para que o entendimento sobre o “contexto” aconteça. Do contrário, seus atores não poderão encadear o discurso.

Encontramo-nos, então, sob a hipótese de que a transgressão de sentido é diretamente ligada à constituição “dialógica”: a operação é efetuada nas instâncias providas por uma codificação parcialmente própria e situada em um contexto parcialmente próprio. Essas instâncias se relacionam durante todo o processo. Um consenso parcial existe sobre um núcleo, semente, cerne virtual de significações lexicais, que fazem possíveis uma primeira intercompreensão.

Há, ainda, as divergências idioletais – um eterno vai-e-vem entre o código lexical e as acepções acentuadas nos socioletos das comunidades de fala, inevitavelmente presentes nos turnos de seus representantes.

A compreensão ulterior é construída sobre uma compreensão inicial do código comum, de acordo com um percurso interrogativo que não é, certamente, seguido sem regras. A finalidade referencial da controvérsia impõe convergência obrigatória. Na medida em que o consenso é alcançado, aparecem as distinções e as identificações instaladas “entre eles”. Vejamos como percebemos esses processos em nossas interações.

Negociação e diálogo em interações entre professores e formadores da RME-BH

Ainda que a distinção entre “negociação” e “diálogo” seja metodologicamente necessária no plano semântico e referencial, no processo interativo, estas instâncias se misturam e são manipuladas de acordo com os conhecimentos e as habilidades pragmáticas dos falantes: (ver próx. página).

Neste segmento, notamos o plano enunciativo do diálogo, na fala de VD e a insistência de PDE em se manter no plano da negociação. Ainda que o preconceito da VD resvale na forma como se refere aos alunos portadores de necessidades especiais (*VD – ...falando de aluno neste estilo, né, a gente tem mais um problema*), seu relato e descrição das situações vividas na escola e suas ações para tentar “resolver o problema” (segurar o aluno quando ele fica agressivo, buscar parcerias que ajudem no tratamento do aluno, buscar o apoio da família, compreender os motivos que levam à falta desse apoio, posicionar-se diante do entrave causado por questões burocráticas na regional² e na sala de recursos³) mostram seu diálogo com as ideias do projeto de inclusão EP. Sua disposição em interagir com os integrantes do DE e as ações e tentativas de incluir o aluno para que *a escola sirva realmente para ele de alguma forma* (turno 7) também apontam para o diálogo. Estas ações indicam a recepção da política de inclusão nesta escola, bem como as dificuldades encontradas em sua consecução.

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

2 - Regional: Forma como se referem aos departamentos de educação descentralizados por regiões da cidade.

3 - A sala de recursos foi criada, dentre outros objetivos, para dar apoio aos alunos portadores de necessidades especiais. Ela era composta por especialistas que acompanhavam esses alunos nas escolas e estagiários que os acompanhavam em sala de aula.

S. 1⁴

Reunião 1 na Escola Municipal 1

Neste momento, o formador do Departamento de Educação da RME-BH e a Vice-Diretora da escola, iniciam discussão sobre a presença de alunos com necessidades especiais na escola.

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

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

(Risos)

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

4. PDE2 – *Ele não tem laudo?*

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

6. PA – [xxx]

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

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

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

10. PDE1 – *Tem um laudo?*

11. PDE2 – *A única forma é o laudo.*

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

4- Convenções para as transcrições:

S. = segmento

PDE = formadores do Departamento de Educação

P+ Iniciais de sua disciplina. Ex.: PMA : professor de Matemática

Dir = Diretor

VD = Vice-Diretor

/ = pausa breve // = pausa longa

[xxxce] = falas simultâneas incompreensíveis

/.../ = corte na transcrição

PDE1 e PDE2 não entendem porque assumem o papel de negociadores que falam como representantes de um determinado lugar ou instituição social, no caso a secretaria de educação da RME-BH. Neste momento, eles perdem a possibilidade de expandir o referencial, de criar alternativas junto à escola.

De uma perspectiva dialógica, cada protagonista se faz entender ao se referir a uma realidade identificável pelo outro, de forma que a mesma significação que a caracteriza também a difere. Na verdade, a insistência da regional por um laudo médico era justificada pelo fato dos professores caracterizarem todo e qualquer aluno com dificuldades de aprendizagem como “alunos que sofrem das faculdades mentais”. No entanto, nos turnos acima essa justificativa os impede de perceber a realidade dos professores, dos alunos e de seus familiares. Por outro lado, para os professores, a burocracia, a falta de estrutura e a falta de visão da real situação das escolas emperram e inviabilizam a inclusão.

Se defendemos a construção de uma escola inclusiva, desejamos que estes alunos não sejam considerados “problema”. Mas, sabemos que todas estas dificuldades narradas por VD são reais. No nosso entendimento, a falta de estrutura e a falta de formação continuada e em serviço dos educadores são os fatores que mais emperram um projeto político-pedagógico de inclusão.

Outra questão a ser notada, no segmento em questão, é a presença do discurso do dano que os alunos portadores de necessidades especiais causam aos demais (3.VD – *Ele atrapalha a sala de aula todinha, o professor não consegue dar aula com ele dentro da sala*). É verdade que a presença deles aumenta a heterogeneidade da sala de aula, mas é somente através do convívio que estratégias de aprendizagem poderão ser criadas por todos os sujeitos envolvidos.

No entanto, ainda que argumentando como se estivessem em campos opostos, alguns padrões, certas pressuposições comuns, certos fragmentos de linguagem de nossos interlocutores soam como se regidos por uma pressuposição comum: incluir os alunos. Os questionamentos e o pedido de orientação de VD sobre a viabilização de ações inclusivas são exemplos dessa pressuposição (VD – *Como que a gente vai agir com este menino*

dentro da escola?/.../Quer dizer, vai além do que tá no nosso limite./.../ o que eu quero não é tirar este menino da escola não. Eu quero que ele venha na escola sim mas eu quero que ele venha com proveito...). É nesse sentido que percebemos as oposições como parte do processo dialógico. A vontade de eliminá-las não passa da vontade autoritária, dos formadores, de silenciar os professores.

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

S.2

Reunião 1 na Escola Municipal 2

O coletivo de professores de uma escola de 2o grau havia pedido reunião com a chefia do Departamento de Educação para discutir várias questões relativas à materialidade da escola. Neste momento, o formador responde uma crítica ao programa Escola Plural, e a discussão gira em torno do direito à escola e à cidadania.

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

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

3. PDE – *E o que você sugere?*

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

5. PDE – *Pois é, mas então você concorda que ele tem que estar aqui com a gente?*

6. PEF – *Claro, e aprendendo. O que vocês não entendem é que não adianta só estar aqui. Temos que garantir que eles aprendam.*

7. PDE – *Pois é, que aprendam. Mas tem outra coisa: a diferença agora é que todos tem que estar e não só alguns.*

8. PEF – *Pois então nos dêem pelo menos as condições mínimas de trabalho. A nossa escola está caindo aos pedaços...*

No início do segmento acima, notamos que dois “processos de

referenciação” da palavra “cidadania”, traduzem não apenas um dissenso conceitual como também a assimetria advinda da hierarquia institucional que deveria garantir ao formador autoridade. Os lugares sociais interpelam os interlocutores no momento do proferimento de seus atos e, ao contrário de se submeter, a professora enfrenta a autoridade institucional através do questionamento do entendimento, da validade e da verdade de suas palavras. Com isso, temos o seguinte embate conceitual:

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

Quadro 1. Processos de referenciação de Cidadania

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

- uma que vê na consecução de um projeto de inclusão a construção da cidadania, relacionando educação à noção de direito, ou seja, ter educação é ter o direito que antes da EP era garantido a alguns (e que fazia desses alguns “mais” cidadãos que outros).
- outra que constata que a prática de cidadania vivenciada pelos alunos consiste em adaptar-se às demandas do mercado de trabalho.

Na primeira concepção trazida por PDE, o projeto implica em um processo de mudanças sociais, conseqüentemente, em uma “outra sociedade”, o que, sem dúvida, trata-se de uma “coisa muito abstrata”. Já na segunda fala, está subentendida à manutenção das exigências, das relações e da realidade como esta se apresenta “na sociedade” em que vivemos (*PEF – Nossos alunos, aqui, têm que trabalhar, têm que enfrentar provas de seleção em supermercados, têm que se virar aí fora...*) o que também não é desejável em se tratando de inclusão social.

O encadeamento semântico, que envolve outras ideias e outros conceitos, remete-nos às duas lógicas políticas e antagônicas da sociedade, que

permanecem em luta permanente por legitimação.

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

- PEF assume a ideia de educação como direito (*... para que possamos inclusive possibilitar a este aluno o direito a educação...*) mas mantém a ideia da “competitividade no mercado de trabalho”;
- Admite que é necessário que os alunos estejam presentes na escola e acrescenta: “e aprendendo”. Parece-nos que “aprendendo” refere-se ao conhecimento historicamente legitimado nos currículos escolares oficiais, que, na visão dos professores, foi esquecido a partir da implantação da EP, que defendia apenas a percepção da dimensão sócio-cultural dos alunos como conhecimento a ser trabalhado na escola;
- PDE concorda que é necessário que eles aprendam, mas que “*a diferença agora é que todos tem que estar e não só alguns.*”, ou seja, que agora a política pedagógica é de inclusão.

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

<i>Visão de PDE</i>	– <i>Eu entendo que (FAZER X.)</i>
<i>Visão de PEF</i>	– <i>(X é abstrato).</i>
<i>PDE pede atualização do sentido de PEF0</i>	– <i>(X concreto?)</i>
<i>Visão de PEF</i>	– <i>Eu sugiro que (FAZER Z).</i>
<i>PDE concorda mas sugere que PEF também concorda com sua visão</i>	– <i>Pois é, (FAZER X → FAZER Z).</i>

<i>PEF concorda mas tenta expandir referencial de PDE</i>	– <i>Claro, (FAZER X λ FAZER Y).</i>
<i>PER concorda e tenta expandir referencial de PEF –</i>	– <i>Pois é, (FAZER X α FAZER Y)</i>
<i>PEF parece concordar com posicionamento ideológico e concepção de PER mas tenta mostrar a PER o que é preciso em termos práticos para a realização</i>	– <i>Pois então (FAZER W)...</i>

Quadro 2. Contaminação e atualização de sentidos

No vai-e-vem, outros sentidos são incorporados ao referencial inicial produzindo o entrecruzamento de discursos e, conseqüentemente, a atualização dos sentidos associados aos conceitos educacionais em questão.

Considerações finais

Neste texto, demonstramos parâmetros as limitações da instância enunciativa de uma negociação e a dimensão ética que rege o diálogo em um processo interacional frutífero.

Na verdade, deparamo-nos aqui com um paradoxo: um projeto educacional que visa a democratização das práticas escolares, ao trazer questionamentos e impondo deslocamentos significativos ao cerne da cultura escolar, é, de uma só vez, uma intervenção pedagógica e uma construção conjunta dos sujeitos envolvidos: uma certa modalidade consensual é mantida pelo poder municipal através das leis que respaldam o projeto em sua intervenção inicial. Essas leis impõem e determinam ações inclusivas.

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

Um acordo estabelecido sobre uma única concepção é mantido pelo uso

tirânico do poder legitimado institucionalmente. Mesmo assim, não será eficiente a ponto de controlar as ações praticadas além da porta de uma sala de aula. Os sentidos atribuídos às medidas de inclusão implementadas pela EP requerem a suspensão da ideia de uma racionalidade única como base ou condição do sucesso do projeto e a percepção do debate e do pluralismo de posicionamentos inter e intraindividuais, que geram significações co-construídas na análise coletiva de práticas excludentes.

O desejo de consenso não pode ser alcançado pelo silenciamento da cultura escolar dos professores ou pelo silenciamento dos desafios e dificuldades suscitados pelas medidas de inclusão, sempre tão presentes em suas falas. Pelo contrário, é através do “diálogo” sobre as experiências vividas em sala de aula que gestores e educadores poderão refletir sobre esses desafios e dificuldades e vislumbrar a atualização dos sentidos e a construção conjunta de uma conciliação criativa nos momentos de conflito/consenso.

Abstract

In this text, we will characterize the utterance instances of “negotiation” and “dialogue”, pointing down their differences in the interlocutors’ signifying activity. Although these instances live side by side in real speech situations, we split them for methodological reasons, to analyze them during in service meetings between teachers and teacher educators at Belo Horizonte County Schools. In fact, they have been facing inclusive policies since 1996. Understanding inclusion as the policies that objective to guarantee education to all citizens to whom the right to attend school have been historically denied, we focus on the segments that they discuss social inclusion at school.

Key words: Trading; Dialogue; Significant Activity; Interlocutors.

Referências

BELO HORIZONTE. Prefeitura Municipal. **Construindo uma referência curricular para a Escola Plural**: uma reflexão preliminar. **Belo Horizonte**: PBH / SMED, 1995–1996.

DAVIDSON, Donald. **Essays on actions and events**. Oxford: Clarendon Press, 1980.

JAKOBSON, R. **Linguística e comunicação**. São Paulo: Editora Cultrix, 1963.

JACQUES, Francis. La mise un communauté de l'énonciation. **Langages**, Paris, n.70, 1983. p.47-71.

JACQUES, Francis. **L'Espace Logique de l'interlocution**. Paris: P.U.F., 1985.

JACQUES, Francis. Trois stratégies interactionnelles: conversation, négociation, dialogue. In: JACQUES, Francis. **Echanges sur la conversation**. Paris: Centre Régional Publication de Lyon, 1988. p. 45-68.

JACQUES, Francis. Les conditions dialogiques de la compréhension ou le paradoxe de Narcisse. In: PARRET, Herman; BOUVERESSE, Jacques. **Meaning and understanding**. Berlin: Walter de Gruyter, 1981. p. 353-388.

JACQUES, Francis. Consensus et conflit: une réévaluation. In: PARRET, Herman. **La communauté en paroles: communication, consensus, ruptures**. Liège: Mardaga, 1991.

MARI, H. Consenso/dissenso: entre o enunciado e a enunciação. **Scripta**, Belo Horizonte, v.4, n.7, p. 141-157, 2000.

OLIVEIRA, M.G. O professor e a pólis: antigas crenças, velhos conceitos, novas conceptualizações. **Revista Intercâmbio**, São Paulo, v. 15, 2006. Disponível em: <http://www.pucsp.br/pos/lael/intercambio/pdf/oliveira_m.pdf>

PARRET, Herman & Bouveresse. **Meaning and understanding**. Berlin: Walter de Gruyter, 1981.