

PARTICIPAÇÃO E CONFLITOS NA GESTÃO DE UMA ESCOLA TRANSFORMADA EM COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM

Ednéia Virgínia Pinheiro

Universidade Federal de São Carlos
edneiavpinheiro@hotmail.com

Resumo: Buscamos compreender o impacto de Comunidades de Aprendizagem (CA) em uma unidade escolar no que se refere à participação nos processos de tomada de decisão e aos conflitos, trazendo como referência o conceito de *ação comunicativa* e a metodologia comunicativa crítica. Pudemos observar que mudanças ocorreram na unidade escolar desde a implementação da proposta de CA. Entre elas, a incorporação do diálogo igualitário nos colegiados da EMEB. Observamos que a existência de conflitos demonstra a abertura para o diálogo, permitindo que todos possam expor opiniões e argumentos. O conflito tem atuado como ponto de partida para a busca do entendimento, que se estabelece na ação comunicativa.

Palavras-chave: gestão democrática, conflito, participação.

INTRODUÇÃO

Desenvolvido pelo Centro Especial de Investigação em Teorias e Práticas Superadoras de Desigualdades (CREA), da Universidade de Barcelona/Espanha, Comunidades de Aprendizagem (CA) almeja a transformação social e cultural da escola, visando à construção da aprendizagem máxima para todos e todas, a boa convivência na diversidade e a democratização da escola. Com o intuito de minimizar a distância existente entre escola e família, CA apresenta como fundamento a teoria da ação comunicativa postulada por Habermas e a dialogicidade de Paulo Freire.

A transformação do espaço escolar, preconizada em CA, implica no envolvimento da família e da comunidade de entorno em sua proposta, trazendo-os para junto da unidade, potencializando sua participação, seu envolvimento na gestão e nos processos pedagógicos, de modo a responder também a suas demandas educativas. Todos/as são chamados/as a integrar seus espaços, trocando conhecimentos, aprendendo e ensinando simultaneamente. Acredita-se, assim, na construção de um projeto conjunto, sempre visando à potencialização da aprendizagem dos alunos. Deixando de lado as atividades acusativas, comunidade e unidade de ensino se unem em objetivo comum. A proposta de Comunidades de Aprendizagem, portanto, envolve que a escola conheça os familiares de seus alunos e a comunidade em que está inserida, reconheça seus saberes e com eles dialogue em igualdade.

Ao se tornar uma CA, a escola passa a ser um espaço que visa à superação dos obstáculos postos ao diálogo, utilizando-se do mesmo para a busca de soluções que encaminhem para a aprendizagem máxima de todos/as os/as alunos/as, promovendo mudanças no entorno da escola e estabelecendo relações e práticas democráticas. Desta forma, indivíduos com diferentes cultu-

ras podem dialogar entre si em relação de igualdade, prevalecendo as ideias, não as pessoas, em função de sua posição social. A proposta de Comunidades de Aprendizagem, portanto, supõe a democratização da escola, que se torna parte da comunidade em que se encontra inserida.

A mudança ambicionada em uma Comunidade de Aprendizagem envolve a busca por oferecer uma resposta às demandas da sociedade atual, partindo do compromisso com o processo de transformação social rumo a uma sociedade mais igualitária e democrática. Buscando o êxito educativo e o direito a uma educação de qualidade para todos e todas, as Comunidades de Aprendizagem maximizam a aquisição de conhecimentos por meio da aprendizagem dialógica, apostando em uma sociedade da informação para todos/as, propiciando ao alunado a superação da barreira da exclusão social e educativa.

Conhecendo a importância do diálogo para que a comunidade em comunicação chegue ao consenso em uma CA, alcançando o entendimento que possibilita que, juntos, possam agir em busca da transformação da situação de exclusão social e educativa vivida pela população de periferia urbana em uma cidade de médio porte, como a cidade de São Carlos/SP, onde realizamos este estudo, buscamos entender de que forma a participação ocorria em uma unidade de ensino transformada em CA (Escola Municipal de Educação Básica – EMEB) e de que maneira se manifestavam os conflitos nas relações entre os sujeitos e nos processos de tomada de decisão.

A *participação*, neste estudo, é entendida como o modo pelo qual se garante a gestão democrática, uma vez que proporciona maior aproximação entre escola e comunidade, o que implica num processo coletivo de tomada de decisão, bem como na construção de objetivos compartilhados, principalmente através do diálogo e do consenso (LIBÂNEO, 2001).

Para Santos Filho (*Ibidem*), o objetivo educacional deveria ser a maximização da participação efetiva (de alunos e pais), ensinando-os a (con)viver com valores democráticos, liberdade e justiça. Também considera que a tomada de decisão é um processo dinâmico, que permite a participação de muitas pessoas com iniciativa e objetivos comuns. Logo, promove a eficiência e o compromisso com a comunidade.

Entendemos, pois, que o tempo utilizado com o diálogo nunca é perdido, pois, através do diálogo, problematiza-se, critica-se, e, criticando, os indivíduos se inserem na realidade como sujeitos da transformação. “Toda demora no início significa um tempo ganho em solidez, em segurança, em auto-confiança e interconfiança” (QUAGLIO, 2009, p. 149).

Em gestão da educação, aqueles que não fazem um esforço no sentido da ampliação do diálogo necessariamente rejeitam a organização e funcionamento do trabalho nas escolas como situação de conhecimento dialógica. Ao não aceitarem o diálogo comunicativo, não geram “o processo de decisão cooperativa, que assegura o desencadeamento das forças necessárias para promover o desenvolvimento almejado em educação” (QUAGLIO, 2009, p.150).

Na prática, muitas vezes as instâncias voltadas à gestão democrática da escola, como o conselho de escola, cumprem meramente existência formal, sendo registradas inúmeras dificuldades para que a comunidade participe dos processos decisórios, além de inexistirem “políticas

que estimulem a relevância do conselho no cotidiano das escolas e na organização do trabalho na rede” (GARCIA, 2008, p. 171).

Visando à superação dos obstáculos postos à participação de familiares e comunidade de entorno na vida e na gestão da escola, uma Comunidade de Aprendizagem busca construir conhecimentos e ações que contribuam para a transformação do espaço escolar com vistas à efetivação da gestão democrática, almejando a plena participação de todos/as. Familiares, alunos/as e comunidade de entorno são chamados a participar de forma ampla dos colegiados e dos processos de tomada de decisão, propiciando maior aproximação entre escola e comunidade, colocando em evidência a importância do diálogo em todas as relações desenvolvidas em CA.

Partindo deste contexto, dentre as propostas viabilizadas pela CA com vistas à abertura de espaços para a participação ativa da comunidade escolar, optamos pelo acompanhamento do Conselho de Escola e da Comissão Gestora da unidade, por se constituírem em ambientes voltados à gestão democrática, fomentando a participação, e, também, por envolverem processos de tomada de decisão.

A Comissão Gestora, presente nas CA, é composta por familiares, professores/as, gestores/as, voluntariado e demais interessados, sendo responsável por gerenciar a proposta de Comunidades de Aprendizagem, cumprindo o papel de discutir as formas de dinamização de trabalho na escola (BRAGA, 2007, p.56). Cabe destacar que a comissão descrita não requer paridade numérica entre representantes da escola e da comunidade usuária em sua formação, tendo todos os participantes igualdade de direito com relação à fala.

Por meio do acompanhamento dos colegiados da escola, procuramos identificar e analisar as formas de conflito existentes e os fatores que inibem ou que potencializam sua ocorrência na CA. Buscamos também analisar os processos de tomada de decisão ocorridos na Comunidade de Aprendizagem, identificando de que maneira a participação de todos/as e o diálogo igualitário interferem na geração ou inibição dos conflitos.

O estudo foi desenvolvido tendo como referência a metodologia comunicativa crítica, que concebe a análise da realidade sob um duplo prisma: o dos sistemas e suas estruturas e o do mundo da vida e a agência humana. A ênfase é posta nas interações ocorridas na vida social, uma vez que se centra nas dimensões que levam à exclusão e à inclusão, tendo como objetivo central a transformação da realidade social.

A investigação contou, em todas as suas etapas, com a participação ativa da comunidade escolar. Permanecemos em constante diálogo com gestores/as, professores/as, alunado, comunidade de entorno e familiares, processo este estabelecido sobretudo nos colegiados da escola.

Como fonte principal de coleta de dados, a investigação fez uso de meios eminentemente qualitativos, utilizando técnicas voltadas a um maior aprofundamento na relação pesquisadora/sujeitos. Estabelecemos os procedimentos que abarcaram entrevistas em profundidade e relatos comunicativos, envolvendo a diretora da unidade, a assistente de direção, uma professora (que atuava como coordenadora pedagógica há dois anos) e um familiar; assim como observações, desenvolvidas nas reuniões dos colegiados da escola.

O processo de análise dos dados englobou a busca de dois tipos de dimensões sempre presentes na realidade: dimensões que produzem exclusões ou obstáculos, ou seja, que se configuram enquanto barreiras que impedem a efetivação de maior igualdade social, e dimensões transformadoras, que mostram formas de superar estas barreiras. Em uma investigação comunicativa crítica, a presença destas dimensões configura um primeiro passo para a concretização de ações que superem os obstáculos existentes na realidade estudada.

REFERENCIAL TEÓRICO E ANÁLISE DE UMA COMUNIDADE DE APRENDIZAGEM EM AÇÃO

O processo dialógico posto em prática nos processos de tomada de decisão, assim como nas relações cotidianas em Comunidades de Aprendizagem, tem sua base teórica na Teoria da Ação Comunicativa, de Jürgen Habermas.

Habermas (2001) entende que a racionalidade das emissões ou manifestações se mede pelas relações internas entre o conteúdo semântico, as condições de validade e as razões que, se necessárias, podem ser alegadas em favor da validade das emissões ou manifestações, em favor da verdade do enunciado ou da eficácia da regra da ação. Uma manifestação cumpre os pressupostos da racionalidade somente se encarna um saber confiável, mantendo uma relação com o mundo objetivo e resultando acessível a um julgamento objetivo. A racionalidade existente na prática comunicativa remete a diversas formas de argumentação e introduz uma longa excursão sobre a teoria da argumentação, já que a ideia de desempenho discursivo das pretensões de validade ocupa um posto central.

O conceito de ação *comunicativa*, elaborado por Habermas, refere-se à interação de ao menos dois sujeitos capazes de linguagem e ação que iniciam uma relação interpessoal na qual buscam se entender de forma a poderem coordenar de comum acordo seus planos de ação. O conceito de *interpretação* se torna central já que se refere à negociação e definição das situações suscetíveis de consenso. A linguagem, neste modelo de ação, ocupa um posto proeminente.

Em última instância, o conceito de *racionalidade comunicativa*, apresentado pelo autor, possui conotações que remontam à capacidade que uma fala argumentativa detém de reunir e de gerar consenso sem coações. Assim, os diversos participantes superam a subjetividade inicial de seus respectivos pontos de vista e asseguram, graças a convicções racionalmente motivadas, a unidade do mundo objetivo e a intersubjetividade do contexto em que desenvolvem suas vidas, coordenando seus planos de ação.

Supor que o entendimento funcione como mecanismo coordenador da ação significa que os participantes em interação colocam-se de acordo acerca da *validade* de suas emissões ou manifestações, reconhecendo intersubjetivamente as *pretensões de validade* com que se apresentam uns frente a outros. “Entender-se é um processo de obtenção de um acordo entre sujeitos linguística e interativamente competentes” (HABERMAS, 2001, p.368). Graças a sua estrutura linguística, um acordo alcançado comunicativamente tem que ser aceito como válido pelos participantes, e não apenas induzido por qualquer motivação externa, sendo assim proposicio-

nalmente diferenciado. A estrutura da argumentação deve excluir toda a forma de coação, se utilizando tão-somente do melhor argumento.

Os participantes no processo cooperativo de comunicação estão a serviço da consecução de um consenso sob o qual possam coordenar os planos de ação e realizar suas próprias intenções de ação. O consenso buscado deve se realizar mediante a um acordo racionalmente motivado, ficando a ação comunicativa entre a expectativa do consenso e o risco do dissentimento.

Habermas denuncia que o consenso nem sempre é alcançado na sociedade atual. Há uma *crise de consensos* oriunda das patologias da comunicação inerentes à estrutura da sociedade capitalista (GOMES, 2007). Segundo Habermas, à medida que as distintas esferas de valor traduzem sua lógica própria em estruturas sociais das correspondentes esferas da vida diferenciadas, o que corresponde a uma *diferença entre pretensões de validade* no plano da cultura, a sociedade pode se transformar em tensões entre orientações de ações institucionalizadas, ou seja, em *conflitos de ação* (HABERMAS, 2001, p.318).

Quanto maior o grau de racionalidade comunicativa presente em uma comunidade em comunicação, mais amplas se tornam as possibilidades de coordenação das ações sem que se recorra à coerção, de modo a resolver consensualmente os conflitos de ação.

A busca permanente do consenso, pressuposta por Habermas, também pode ser direcionada ao enfrentamento dos desafios educacionais atuais. A consolidação de um projeto educativo voltado ao entendimento racional é a saída encontrada para o alcance de um consenso que visa à superação das divergências e dos conflitos que surgem nas relações sociais. “A educação, enquanto um projeto de ação social, pode encontrar formas de estabelecimento de uma práxis que assegure o consenso ou o conflito entre os humanos” (GOMES, 2007, p. 136). A ideia de consenso como fator de coordenação da ação dos sujeitos que participam do entendimento deve estar no núcleo desse processo educativo. O entendimento deve buscar um consenso reconhecido sob pretensões de validade e deve se sustentar em dois planos fundamentais: no âmbito das próprias expressões linguísticas e no contexto do mundo da vida. “O termo ‘entendimento’ tem o significado mínimo de que (ao menos) dois sujeitos linguística e interativamente competentes entendem identicamente uma expressão linguística” (HABERMAS, 2001, p.393).

Desta maneira, a educação pensada enquanto ação orientada para o entendimento passa a focar o estabelecimento da competência comunicativa dos educandos, fortalecendo a crítica sobre as formas de utilização da linguagem. Ao rearticular seu vínculo com a racionalidade comunicativa e com o mundo da vida, a educação restabelece o potencial de racionalidade ofuscado pelo domínio de uma cultura estrategicamente racionalizada (GOMES, 2007).

Habermas (2001) entende a sociedade como *sistema* e como *mundo da vida*. Reformula este último conceito, que tem suas raízes na filosofia fenomenológica de Hüsserl e foi incorporado à sociologia por Shütz, para descrever a totalidade de vivências e experiências das pessoas. Atuando comunicativamente os sujeitos alcançam o entendimento no horizonte de seu mundo da vida, formado de convicções de fundo. A tradição cultural partilhada por uma comunidade é constitutiva de um mundo da vida que os membros individuais encontram já interpretado no

que se refere a seu conteúdo. Este *mundo da vida* intersubjetivamente compartilhado constitui o fundo da ação comunicativa, o horizonte dentro do qual se movem os participantes na interação quando se referem tematicamente a algo *no mundo*.

O autor (*Ibidem*) ressalta, porém, a existência de uma crescente sobreposição da racionalidade cognitivo-instrumental sobre o *mundo da vida*, o que tem culminado em uma colonização deste pelo mundo sistêmico. Com a presença da *racionalidade cognitivo-instrumental* estruturada de forma hegemônica no mundo, é dirimida a possibilidade de formação de consensos fundados em uma racionalidade comunicativa, que contemplem as dimensões do *mundo da vida*.

De acordo com Pinto (1996), a colonização do mundo da vida se evidencia na educação sob a forma da excessiva burocratização e do formalismo exacerbado. Embora tanto escola quanto família encontrem-se inseridas na esfera do mundo da vida, esta burocratização, que se enquadra em um processo mais amplo que ocorre em toda a sociedade, leva à sua colonização pela racionalidade sistêmica.

Como resultado deste processo de colonização do mundo da vida no cotidiano escolar encontra-se a passividade que é observada em professores, pais e alunos. A reconquista por parte do mundo da vida dos espaços que foram tomados pelo sistema é apontada pelo autor (*Ibidem*) como única saída para que as patologias oriundas de sua colonização sejam sanadas.

Segundo Gomes (2006), a tarefa da educação deve se orientar pela reversão da colonização do mundo da vida por meio da ampliação do uso comunicativo da linguagem, fundamentado na possibilidade do consenso a ser alcançado comunicativamente. Órgãos como os Conselhos de Escola, de acordo com Pinto (1996), podem ser entendidos como uma tentativa do mundo da vida de resgatar seus domínios, tomados pela burocratização da escola.

Desta forma, sobressai a necessidade da consolidação de profundas mudanças no que concerne à gestão da educação, que deve passar a ser dirigida por processos comunicativos em busca do consenso alcançado por meio do entendimento. Como, na ação comunicativa, as decisões são tomadas de acordo com o melhor argumento (democracia deliberativa), e não por maioria de votos (democracia representativa), é dirimida a possibilidade de que o segmento escolar mantenha o controle do colegiado, com independência da posição de pais e alunos.

Na escola, a problematização das relações com o mundo e sua conseqüente transformação se dá pela participação de forma igualitária em todos os seus ambientes, incluindo os âmbitos de tomada de decisão voltados à gestão, como Conselho de Escola e, em uma Comunidade de Aprendizagem, também a Comissão Gestora.

A ação transformadora dos homens e mulheres deve se dar na escola por meio de sua efetiva participação, pela prática do diálogo, em busca do entendimento. Como participação, compartilhamos da definição de Ferrada (2001):

Participação implica que todos os membros da comunidade tenham acesso à tomada de decisões, a como se estrutura administrativa e curricularmente a educação. Baseando-se em que as proposições que realizem cada um deles devem estar sempre submetidas à crítica por parte dos outros membros que também participam da tomada de decisões. (p.103)

A educação voltada ao entendimento racional visa ao consenso comunicativamente alcançado por meio de uma situação ideal de fala em busca do entendimento, sem o uso de coações, com vistas a prevenir e resolver os conflitos. Assim, a incorporação da racionalidade comunicativa na educação, segundo Ferrada (2001), implica na aceitação dos conflitos mediante pretensões de validade.

A superação dos conflitos se dá, assim, por meio de acordos racionalmente alcançados, que dão origem ao consenso como fator de coordenação da ação dos sujeitos que participam do entendimento comunicativo. Por esta razão, em uma Comunidade de Aprendizagem, o dissenso deixa de representar falta de controle sobre o mundo objetivo, já que por meio da linguagem e da ação busca-se a solução para o mesmo, por intermédio de um entendimento comunicativo, que visa a acordos no coletivo. O dissenso, segundo Ferrada (2001) adquire uma qualidade positiva, “como ponto de início da busca do entendimento” (p.23). Isso porque as interferências e o dissenso favorecem o enriquecimento da ação ao levar em consideração as diversas opiniões e interesses, que são suscetíveis de crítica e modificáveis durante a ação, dos diferentes componentes da comunidade envolvida. O dissenso (ou conflito), assim, não é temido, mas entendido como próprios de uma comunidade em comunicação.

Durante o período de observação dos colegiados da escola transformada em CA, o Conselho de Escola da unidade se reuniu mensalmente, contando com a participação da diretora, de professoras PIII - Educação de Jovens e Adultos/EJA, de funcionários/as, pais e/ou responsáveis e, como presidente do Conselho, com professora PII (séries iniciais do ensino fundamental). Tanto no ano de 2008 quanto no ano de 2009, a despeito da troca de presidência do Conselho, se mantiveram na função professoras PII.

Já a Comissão Gestora se reuniu quinzenalmente, se mantendo aberta à participação de todos aqueles que manifestaram interesse em acompanhar e participar da gestão. Contou, nos anos acompanhados, com a participação de gestoras da unidade, de professores/as e pais, de representantes da associação de moradores, de assistente social de uma empresa multinacional presente no bairro e de representantes da Unidade de Saúde da Família (USF), além da gestora comunitária, responsável pelo desenvolvimento do projeto municipal “Escola Nossa”, aos finais de semana, na unidade.

Fazia-se notória, pela dinâmica já adotada pelas pessoas que participavam do entendimento na Comissão Gestora, a busca do consenso como fator de coordenação da ação, assim como a presença da racionalidade comunicativa, manifesta por meio dos procedimentos estabelecidos pelo uso da argumentação. O consenso, nestas reuniões, se mostrou fundamental para o desenvolvimento da competência comunicativa entre os sujeitos, atuando como critério de validação do pensar e do agir.

Propiciava-se, assim, que não somente familiares e profissionais da escola pudessem problematizar suas relações com o mundo, mas também voluntários/as, moradores/as do bairro, representantes de indústrias nele localizadas, comerciantes e demais representantes da comunidade, pudessem somar forças e juntos refletirem, reivindicarem, exigirem, posicionarem-se,

agirem e transformarem. Garantia-se, desta forma, que a Comissão Gestora não consistisse em mais um órgão burocrático vinculado ao sistema, mas em manifestação do mundo da vida que busca a reconquista de seu espaço.

No entanto, foi identificada pelos entrevistados uma baixa participação de pais e familiares no colegiado. Apesar do reconhecimento de todos/as quanto ao fortalecimento da Comissão Gestora nos dois últimos anos (sobretudo 2009), apontaram como maior necessidade do colegiado, com vistas ao alcance definitivo da articulação e colaboração entre escola e comunidade de entorno, uma participação mais intensa de representantes desta.

A participação da comunidade nos processos de tomada de decisão era entendida pela gestão da escola como importante forma de trazer os familiares para sua práxis. Refletindo e agindo juntos, em colaboração, num compartilhar. No decorrer desta pesquisa fez-se notório que, aos poucos, familiares e comunidade iam deixando de fazer parte apenas das reflexões ocorridas nos colegiados, passando também a agir de forma conjunta. Destacaram os entrevistados a nova significação que adquire a participação quando a comunidade se percebe como capaz de refletir, agir, e assim transformar. Diante da importância da participação de todos, os entrevistados demonstravam que a escola deveria ainda tomar novas medidas, buscando maior aproximação com a comunidade, cientes da força que o entendimento entre escola e comunidade de entorno poderia representar na coordenação dos planos de ação e busca da transformação almejada por todos/as.

Como nos mostra Pinto (1996), a omissão dos pais e sua não participação, pode ser entendida como consequência da colonização do mundo da vida pela racionalidade sistêmica e seus meios diretores dinheiro e poder:

À luz da teoria da ação comunicativa, esta omissão de assumir o papel de cidadão, este medo de participar, de se expor, não pode ser entendido como fruto de um mero ato de vontade do indivíduo, mas como consequência de um processo mais amplo de colonização do mundo da vida pelos meios diretores dinheiro e poder, que atuam tanto a nível da reprodução material do mundo da vida como no âmbito da reprodução de suas estruturas simbólicas (cultura, sociedade e pessoa). (PINTO, p.151, 1996)

Este contexto, todavia, não deve ser dado como definitivo. A descolonização do mundo da vida, por meio da racionalidade comunicativa, a ser viabilizada também pela participação nos colegiados e processos de tomada de decisão da unidade, deve continuar a ser buscada pela escola. Tentativas podem ser empreendidas através de uma maior adequação dos horários das reuniões aos horários disponíveis pelos familiares, ouvindo suas sugestões, assim como procurando conhecer as razões pelas quais têm participado pouco ou não têm participado. Buscar compreender os interesses dos familiares e da comunidade, assim como aquilo que gostariam de ajudar a viabilizar, pode consistir em mais uma maneira de trazer a comunidade para a escola, fomentando a participação nos processos de reflexão, entendimento e tomada de decisão.

Além da articulação entre escola e comunidade, vinha-se buscando a articulação entre os dois colegiados da unidade. Desta forma, discussões, reflexões e argumentos poderiam ser

compartilhados entre todos/as. As análises realizadas pelos/as integrantes dos colegiados apontaram um crescente fortalecimento tanto do Conselho de Escola quanto da Comissão Gestora, ao longo dos últimos anos. A viabilização de melhoras na aprendizagem, no funcionamento da escola e em sua abertura para a comunidade eram os grandes objetivos almejados pela unidade, consistindo em alvos de constantes reflexões nestes âmbitos voltados à tomada de decisão.

O diálogo mostrava-se elemento fundamental neste processo, pois é por meio dele que se estabelecem os processos de colaboração, visando à construção de um mundo comum. A igualdade do direito a fala, tanto para gestores, professores ou familiares, é essencial para que se coloquem em prática os princípios de Comunidades de Aprendizagem. Com todas as falas confrontadas na interlocução, possibilita-se que novas compreensões se estabeleçam e se alcance o consenso, em busca da superação dos obstáculos encontrados, levando-os à implementação de ações conjuntas.

Outro fator mencionado pelos entrevistados foi o reconhecimento da existência de conflitos nas relações entre as pessoas presentes na escola. Na análise realizada pela coordenadora pedagógica, porém, este conflito já não era mais dotado de caráter negativo ou entendido como processo a ser evitado. Isto porque a solução para o mesmo era buscada por intermédio do entendimento comunicativo e de acordos realizados no coletivo.

Desta forma, entende-se que o conflito consiste em propulsor da reflexão sobre ações e entendimentos individuais e concernentes à comunidade. Partindo do conflito, chega-se ao enriquecimento das ações ao se levar em consideração opiniões e argumentos, suscetíveis de crítica e modificáveis durante a ação, das diversas pessoas envolvidas no diálogo.

Como destacado por Flecha (1997) “A ação dialógica necessita tanto do consenso quanto do dissenso. Todas as experiências e teorias afins valorizam a necessidade do primeiro. Porém, muitas insistem na importância do segundo” (p.79). Quando o diálogo igualitário se faz ausente, a inexistência de conflitos nem sempre é sinônimo da existência de consenso. Ao contrário, este aparente consenso pode ser fruto de imposição, resultante das relações de poder: “Muitas vezes o diálogo aberto é substituído por um consenso imposto pela posição hierárquica ou pelo *status* superior do falante. Esse muro pode ser derrubado por meio do dissenso apoiado em seus melhores argumentos” (*Ibidem*, p.79). O conflito, assim, adquire a característica de superação das relações de poder, que são substituídas pelo entendimento nos processos decisórios, tendo como meio o diálogo igualitário e a argumentação. Desta forma, o conflito torna-se elemento necessário. Desconsiderar ou reprimir a existência do conflito adquire características anti-dialógicas, de imposição e uso do poder.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Comunidades de Aprendizagem acredita na ideia de que todas e todos têm a capacidade de transformar seus contextos, cunhando vias, por meio do diálogo intersubjetivo, para a superação de situações de desigualdade e exclusão. Não ignora, destarte, as diferenças existentes entre as pessoas, mas acredita que estas não consistem em barreiras para que alcancem

o entendimento e lutem por objetivos que são comuns (ELBOJ *et al*, 2002). Refletindo juntos, em comunicação, e questionando o mundo, homens e mulheres deixam de se adequar a ele, tornando-se mais atuantes, humanizando-se e vendo-se como capazes de criar e agir (FREIRE, 1980).

A construção comunicativa de significados, mediante interação, consiste em meio para que as pessoas conheçam a realidade, a compreendam e a transformem, fazendo uso da intersubjetividade, da reflexão e das teorias das pessoas que integram a realidade social que almejam transformar. O entendimento, alcançado pelas pessoas em um processo de recíproco convencimento com base em pretensões de validade suscetíveis de crítica, leva os diversos participantes à coordenação das ações, motivados por razões. Desta forma, as pessoas enfrentam as situações que tem se tornado problemáticas por meio da ação comunicativa, com a tomada de postura de afirmação ou negação frente a pretensões de validade dos sujeitos, chegando a um acordo. Este acordo deve necessariamente ser aceito como válido pelos participantes e nunca imposto por motivação externa (HABERMAS, 2001).

Buscando este entendimento, a superação das relações de poder e a democratização dos processos decisórios, a CA tem se dedicado à ampliação da participação de representantes de professores/as, familiares e comunidade de entorno nos colegiados, propiciando a todos/as o direito à palavra, pela qual o homem pronuncia o mundo e também o transforma (FREIRE, 1980). Assim, almeja que todos os sujeitos sejam capazes de problematizar suas relações com o mundo e lutar pelas mudanças necessárias.

Este processo tem na Comissão Gestora uma de suas mais claras manifestações. Por meio da participação de professores/as, familiares, gestores/as, coordenadores/as pedagógicos/as, representantes de órgãos públicos (Unidade de Saúde da Família/USF e também da Secretaria Municipal de Educação) e empresas particulares, representantes da associação de moradores do bairro, voluntários/as, representantes do legislativo municipal e etc., são colocadas em prática ações com vistas à ampliação das parcerias estabelecidas pela unidade de ensino visando ao desenvolvimento das atividades de CA, almejando sempre à melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem. Busca-se, também, que seja alcançada a escola almejada no momento de implementação da proposta de Comunidades de Aprendizagem, tanto pela escola como pela comunidade de entorno. Percebe-se, assim, que a articulação existente faz com que escola se torne bairro, e o bairro se torne escola.

A participação, essencial para a efetivação da gestão democrática nas escolas, não é algo que possa ser imposto, mas sim alcançado de maneira gradual, por meio do convencimento das pessoas ao se verem articuladas a uma proposta entendida como viável e que produza resultados. A participação de todos/os na solução dos problemas da unidade de ensino impulsiona e encoraja à equipe escolar, familiares e alunos/as, integrando-os à escola e fazendo com que se sintam parte do processo, conferindo mais significado a suas ações e levando-os a assumirem responsabilidades nos procedimentos de tomada de decisão, aferindo maior importância à escola e ao que nela é desenvolvido. Desta forma, escola e comunidade se aproximam, dando

origem a um processo coletivo de tomada de decisão que envolve a determinação de objetivos construídos e compartilhados por meio do diálogo e do consenso. Por meio da participação é que são formados cidadãos conscientes, política e socialmente participativos e voltados à transformação social.

Sabemos, entretanto, que o entendimento comunicativo nem sempre se faz presente nas relações entre os sujeitos. A coordenação das ações, dada por meio de reivindicação de validade às pretensões apresentadas, passa pelo reconhecimento destas no espaço público das razões. Quando o consenso não é alcançado nos três planos compreendidos na intenção comunicativa do falante - *verdade*, *correção normativa* e *veracidade* - surge o que Habermas (2001) identifica como *distorção na comunicação*, ocasionando os conflitos.

Os conflitos que se estabelecem nas sociedades modernas colocam em questão a capacidade de integração que compõe a unidade do *mundo da vida*. Compreendemos, porém, que a presença de um maior grau de racionalidade comunicativa em uma comunidade em comunicação amplia a possibilidade de coordenação dos planos de ação, sem que ocorra coerção, resolvendo os conflitos por meio do consenso.

Desta forma, o consenso deve estar presente no núcleo do processo educativo, nas relações cotidianas e na sala de aula, assim como nos processos de tomada de decisão da CA. Reconhecido sob pretensões de validade suscetíveis de crítica, deve se sustentar no âmbito das próprias expressões linguísticas e no contexto do mundo da vida. Por meio do consenso, a escola visa à recuperação de seu vínculo com a racionalidade comunicativa, progressivamente tomada pela racionalidade cognitivo-instrumental, própria do sistema, que leva à colonização do mundo da vida.

A saída apontada para a superação das patologias oriundas desta colonização consiste na reconquista por parte do mundo da vida dos espaços que lhe foram tomados pelo sistema. Para que isso se dê, torna-se necessária a consolidação de mudanças profundas na gestão da educação, dirigindo-se por processos comunicativos de busca do entendimento. Como âmbito onde ocorrem os processos de produção e transmissão cultural, próprios do mundo da vida, a escola deve promover mudanças nos mecanismos de decisão, levando em conta a participação de todos aqueles que sofrerão os efeitos de sua ação (familiares, professores/as, alunos/as, gestores/as, comunidade de entorno).

Diante da presença de diferentes pessoas, com diferentes culturas e diferentes conhecimentos na escola, torna-se essencial que a comunidade em comunicação alcance acordos, estabelecidos por meio da racionalidade comunicativa, para que possam atingir seus objetivos. O diálogo cumpre a função de coordenar os planos de ação entre os agentes formativos, permitindo que passem a planejar e executar juntos o processo de educação escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRAGA, F. M. *Comunidades de aprendizagem: uma única experiência em dois países (Brasil e Espanha) em favor da participação da comunidade na escola e da melhoria da qualidade de ensino*. 2007. 238 p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.
- BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal/Centro Gráfico, 1988.
- ELBOJ, C.; PUIGDELLÍVOL, I; SOLER, M.; VALLS, R. *Comunidades de aprendizaje: transformar la educación*. Barcelona: Graó, 2002.
- FERRADA, Dona. *Currículum crítico comunicativo*. Barcelona: El Roure, 2001.
- FLECHA, Ramón. *Compartiendo palabras: El aprendizaje de las personas adultas a través do diálogo*. Barcelona: Paidós, 1997.
- FLECHA, R.; GÓMEZ, J. & PUIGVERT, L. *Teoria Sociológica Contemporânea*. Barcelona: Paidós, 2001.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 8ª edição. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1980.
- _____. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1994.
- _____. *À Sombra desta mangueira*. 8ª edição. São Paulo: Editora Olhos D'Água, 2006.
- GARCIA, Teise O. A escola como espaço de acolhimento e participação dos educandos. In: CORREA, Bianca C.; GARCIA, Teise O. (orgs). *Políticas educacionais e organização do trabalho na escola*. São Paulo: Xamã, 2008.
- GOMES, Luiz Roberto. *Educação e consenso em Habermas*. Campinas: Editora Alínea, 2007.
- GÓMEZ, J.; LATORRE, A.; SÁNCHEZ, M.; FLECHA, R. *Metodología comunicativa crítica*. Barcelona: El Roure, 2006.
- _____. *Teoria de la Acción Comunicativa*. Vol. I. Racionalidad de la acción y racionalización social. Madrid: Taurus, 2001.
- KRAWCZYK, Nora. A gestão escolar: um campo minado... Análise das propostas de 11 municípios brasileiros. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 20, n. 67, ago. 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301999000200005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 20 jan. 2009. doi: 10.1590/S0101-73301999000200005.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e Gestão da Escola: teoria e prática*. Goiânia: Editora Alternativa, 2001.
- LÜCK, H. et al. *A escola participativa: o trabalho do gestor escolar*. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- PINTO, José Marcelino de Rezende. *Administração e liberdade: um estudo do conselho de escola à luz da teoria da ação comunicativa de Jürgen Habermas*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996.
- QUAGLIO, Paschoal. Gestão da educação e dialogicidade problematizadora. In: *Revista Brasileira de Política e Administração da educação* - v. 25, nº 1- jan/abr, 2009.
- SANTOS FILHO, J. C. dos. Democracia Institucional na escola: discussão teórica. *Rev. de Administração Educacional*, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, v.1, n.2, 1-36, jan/jun 1998.
- TEIXEIRA, L. H. G. A organização escolar percebida em sua dimensão cultural. In: _____. *Cultura organizacional e projeto de mudança em escolas públicas*. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.
- VALLS, R. *Comunidades de Aprendizaje*. Una práctica educativa de aprendizaje dialógico para la sociedad de la información. Universidade de Barcelona, 2000.