

**A APRENDIZAGEM DIALÓGICA COMO
“AGENTE ESPECIALISTA” NA RESOLUÇÃO DE
CONFLITOS**

**Julio Vargas
Ramón Flecha¹**
*Universitat de
Barcelona*

RESUMO. Neste artigo apresenta-se a aprendizagem dialógica como agente especialista na resolução de conflitos no âmbito escolar. Para isso, tomamos como base a experiência do projeto de Comunidades de Aprendizagem, cujo êxito está na implicação de toda a comunidade no processo de aprendizagem. Quando se constata que a educação de seus filhos e filhas é importante para muitas pessoas ou quando os próprios estudantes se sentem acolhidos, a aprendizagem se torna real e a solidariedade é construída com base em todos e todas que querem evitar qualquer conflito. Uma das formas concretas que usam da aprendizagem dialógica na sala de aula são os grupos interativos que já estão funcionando em algumas das Comunidades de Aprendizagem.

ABSTRACT. In this article, dialogical learning is presented as an expertise in the conflict resolution within the educational field. Parting from the real experience of the Learning Communities project it is demonstrated that in order to be success it is necessary to involve the whole community. When students perceive that people care about their education, when they feel attended, they learn and they develop grassroots solidarity among them which protect and avoid any conflictivity. Interactive groups, which is a concrete form in which dialogical learning takes place, is a way to promote this solidarity.

Escolas pacifistas

Os discursos pacifistas na escola são efetivos quando se fundamentam numa prática educativa que soluciona os conflitos existentes interiormente e, portanto, supera também suas causas. Um centro educativo que recorre à violência física e/ou simbólica para encobrir seus conflitos e, ao mesmo tempo, trata de conscientizar

¹ Julio Vargas é Director do Grupo de *Estudios Gitanos* de CREA. Ramón Flecha é Director de CREA, *Centro de Investigación Social y Educativa* da Universidade de Barcelona.

sobre a necessidade do diálogo no mundo mostra, às meninas e aos meninos, que a paz é uma ideia bem intencionada sem nenhuma efetividade ou valor no qual não acreditam nem mesmo os que se propõem a educar fazendo seu uso.

Numa escola pacifista há um requisito imprescindível: professores, estudantes, familiares, pessoas do bairro, devem defender ativamente a tarefa que realizam, para o que devem tomá-la como crucial em suas vidas. Há escolas primárias cujos estudantes quase nunca chegam a finalizar o Ensino Médio, uma grande parte não termina o último ano e muitos acham que suas oportunidades ocupacionais no futuro dependerão mais das atividades familiares no comércio particular do que da aprendizagem alcançada na escola. Nessas condições de desmotivação, absentismo e conflitos, o melhor mediador somente atuará como um bombeiro ocasional em um bosque cheio de pontas acesas de cigarro.

Às vezes, somos chamados para mediar um conflito, para promover as associações de familiares ou superar o absentismo. Nosso foco parte de uma pergunta: o que vocês querem? Convencer e/ou obrigar que respeitem a atual escola e suas normas ou dialogar e aceitar as transformações da escola que lhes levaria a serem os primeiros defensores de suas normas? Convencer-lhes para que façam parte das atividades com os familiares que não têm motivação para participar ou dialogar a fim de encontrar e aceitar as atividades que se sentem motivados a participar? Convencer-lhes e/ou obrigar-lhes que participem das atividades que atualmente são oferecidas ou dialogar e aceitar as transformações que lhes levaria a não querer perdê-las? Sempre que se abre mão da segunda parte da resposta a cada pergunta, impede-se significativamente o avanço em direção ao objetivo proposto.

A transformação de escolas em Comunidades de Aprendizagem não nega a primeira parte de cada pergunta, mas destaca a segunda. Repetidas vezes, observamos salas extremadamente conflituosas. Em uma delas, o professor, a duras penas, conseguia dar aula para os sete que se sentavam na primeira fila. Os outros doze alunos que estavam presentes na sala de aula combinavam a realização de umas tarefas individuais com vários movimentos pela sala que incluíam pontapés no professor enquanto ele escrevia na lousa. Quem tem poder de convencimento para “impor a paz” nessas salas? Por outro lado, é eticamente lícito tratar de domesticar esses estudantes para que aceitem de bom grado uma dinâmica

educativa que lhes conduzam à exclusão educativa e social?

Em algumas escolas entramos para ajudar os professores nas salas. Não fazemos discursos moralistas que não surtiriam nenhum efeito, simplesmente começamos a trabalhar com as alunas e os alunos. Quando se sentem acolhidas e acolhidos e vêem que aprendem, cria-se o ambiente de colaboração no qual também é possível comentar os problemas de comportamento. Não é possível resolver tudo em uma visita pontual. A partir desse momento, começam a organizar grupos interativos. As meninas e os meninos não são rotulados de acordo com seus ritmos, e sim, agrupados em equipes nas quais se ajudam mutuamente e recebem o apoio de uma pessoa adulta por grupo. Os alunos têm a sensação de aprender e de serem acolhidos e constroem a solidariedade entre eles desde a base. A paz não é imposta mas sim, assumida como requisito necessário para continuar com essa transformação da sala de aula que vê como algo positivo para suas vidas e não como uma exigência de uma instituição e de uma equipe de profissionais alheia a seus interesses.

Resolução de conflitos por especialistas e/ou pela comunidade

Essa ação de grupos interativos faz parte de um processo global de transformação de escolas em Comunidades de Aprendizagem que pretende alcançar, conjuntamente, as capacidades necessárias para evitar a exclusão social na sociedade informacional e superar os problemas de convivência². Algumas das pessoas voluntárias são ciganas. Particular êxito conseguiu uma adolescente cigana de quinze anos, vizinha de *La Mina*, que está cursando o último ano do Ensino Médio e quer ser pedagoga. Um adulto cigano que entra na sala do sexto diz às meninas e aos meninos frases impactantes, especialmente por vir de quem vem: *você é cigano? Você não sabe que nós os ciganos respeitamos às pessoas mais*

² As Comunidades de Aprendizagem foram até agora desenvolvidas no País Vasco (Flecha R. et al (1998) *Comunidades de Aprendizaje: propuesta educativa igualitaria en la sociedad de la información*, Aula, 72: 49-52, Barcelona: Editorial Graó) e em dezembro começaram na Catalunha. Também há modelos parecidos em outras partes do mundo. O tema das Comunidades de Aprendizagem foi abordado textualmente no número 1 desta revista (Espanya, M.; Elboj, C.; Flecha, R.; Imbernón, F.; Puigdellívol, I.; Valls, R. (1998). *Comunidades de Aprendizaje: la sociedad de la información para todos*, Contextos, Vol. 1, pp. 53-75. La Rioja: Universidad de la Rioja).

velhas? Embora tenha feito o curso de mediador, ele não foi até aí especificamente para mediar e sim para colaborar com as meninas e os meninos em sua aprendizagem, atividade da qual brotam continuamente mediações.

Mas esta tarefa não podia ser empreendida sem a colaboração de todas as pessoas adultas que se relacionam com as meninas e os meninos e, especialmente os familiares. No entanto, até esse momento, somente tinham conseguido a participação de no máximo 10 ou 12 pais em qualquer atividade da escola. Era preciso então mudar as formas de relacionamento e, para começar, tinham que procurar a melhor maneira de comunicar as famílias e amigos do bairro o que se propunha transformar na escola.

Decidiram fazer uma festa flamenca, com a atuação da Família Clavería de Zaragoza que, além de cantar e dançar muito bem, também tinha a mística de falar do que se pode conseguir com uma educação que se baseia na cultura do povo cigano. Foi significativa nossa diferente atuação para convocar as pessoas para a festa. Ramón, junto com os professores e voluntários universitários, dedicou-se a distribuir cartazes, fazer faixas, enviar notas para a imprensa. Além disso, queria que seu amigo chamasse a família cigana do bairro para que fosse feito o “boca a boca” com outras famílias.

Mas Julio não ligou nem mesmo para perguntar o endereço. Dirigiu-se para lá com sua mãe, sua mulher, seus filhos e uma amiga. Foi perguntado por sua família para os demais ciganos que ia encontrando pelo caminho e, quando chegaram ao seu bloco de apartamentos, chamaram pela janela. Toda a família reunida continuou convocando outras famílias dessa mesma forma. Quando partiram, grande parte do bairro já havia sido convocada para uma boa festa flamenca para comunicar uma transformação na escola que interessava muito a todos os ciganos. Se fosse diferente, se uma pessoa não cigana, assim como Ramón, tivesse feito essa convocação no lugar do cigano Julio, teria somente falado pelo telefone com sua família e depois conversado na sala de sua casa. Ninguém mais ficaria sabendo do caso. Inclusive, se tivessem encontrado alguém no elevador, talvez falassem apenas do tempo.

A festa foi um sucesso que reuniu uma quinhentas pessoas e determinou um antes e um depois na escola e no bairro. A dinâmica que levou a esse resultado foi a base para a posterior preparação da assembleia de familiares. Sua convocatória tinha que partir das

mesmas pessoas. A primeira fase consistiu em contatar com todas as famílias para assegurar o que queriam e esperavam da escola e concretamente da assembleia. Não podíamos excluir ninguém por nenhum motivo e, menos ainda, quem costumava ser mais excluído das dinâmicas escolares, como os que estão na prisão.

A escola educa no bem e no mal. Por exemplo, roubar é ruim e quem faz isso deve estar na prisão. Meu pai ou minha mãe estão na prisão e, portanto, são pessoas más ou a escola está contra mim e minha família. Quem me educa sabe algo da minha vida? Minha família participou da definição desses valores? A festa deu início a uma nova dinâmica que o meu povo faz parte e assim deve ser na assembleia e em toda a Comunidade de Aprendizagem na qual a escola irá se transformar. A Comunidade de Aprendizagem não vai me agredir, e sim, irá me defender das agressões exteriores. Ela irá significar para mim o ambiente solidário no qual eu irei lutar contra o perigo da exclusão social e suas consequências, como a prisão.

Pretensões de validade e pretensões de poder

Na atual sociedade, os valores precisam estar ancorados no diálogo e consenso entre a pluralidade de vozes de quem irá segui-lo. Desta forma, apóiam-se nas pretensões de validade, nos argumentos (Habermas 1998/1992). Para que os diversos setores da comunidade se comprometam na defesa ativa de um projeto educativo, é imprescindível que este projeto seja o resultado da partilha de seus objetivos e seus desejos.

No âmbito global, as escolas que conseguem essa defesa ativa no entorno onde antes não existia, usam teorias dialógicas e desenvolvem práticas dialógicas (CREA 1999). Infelizmente, ainda não é esse o tipo de atuação que predomina na educação. Muitas das teorias da moda em nossas revistas, livros e congressos não somente não são dialógicas como também, dedicam-se a desconstruir o diálogo no lugar de construí-lo. As perspectivas pós-moderna e/ou pós-estruturalista e/ou desconstrutivistas se baseiam na negação da validade do diálogo, na negação das pretensões de validade e na afirmação de que todas as relações sociais têm como base as pretensões de poder (Derrida 1967, Foucault 1996/1975, Godàs 1998, Habermas 1987-9/1981).

Os autores e teorias nos quais se podem basear o pacifismo (Beck 1998/1990, Freire 1997, Habermas 1987, Touraine 1997) fazem distinção entre pretensões de validade e pretensões de poder, entre diálogo e violência (física ou simbólica). Suas propostas tendem a fazer que as pretensões de poder sejam substituídas por pretensões de validade, por diálogo, argumentos, consenso. As guerras devem ser substituídas por acordos de paz, as lutas de classe pelo diálogo, os conflitos entre diferentes setores da comunidade educativa pelo consenso entre eles.

Pelo contrario, os autores e teorias pós-estruturalistas (Foucault 1996/1975, Derrida 1967) dizem que tudo é pretensão de poder. Negam, portanto, que a paz, o diálogo e o consenso sejam melhores que a guerra, as lutas ou os conflitos. Uma grande confusão e falta de seriedade intelectual induzem para que essas concepções sejam apresentadas com excessiva frequência como as mais adequadas para abordar a análise e resolução de conflitos. Também, às vezes, apresenta-se a um dos principais autores que se tem como base, Heidegger, (1962/1927; 1971/1961) como intelectual do multiculturalismo ou da convivência, quando na realidade foi o principal autor nazista do século XX (Farias 1989/1987, Ott 1992/1988).

Para chegar às relações pacíficas nas escolas, devemos pronunciar-nos claramente pela substituição da violência pelo diálogo e ter como base, teorias que nos orientem sobre como fazê-lo. Em direção a essa perspectiva, um número crescente de escolas encontra formas de atuação que levam ao desenvolvimento de práticas dialógicas. A opção decidida pela substituição das pretensões de poder pelas pretensões de validade leva ao desenvolvimento de iniciativas que fomentam o diálogo igualitário entre todas as pessoas e coletivos implicados na tarefa educativa.

A relativização da diferença entre poder e diálogo impede desenvolver os procedimentos dialógicos que evitam os conflitos que na teoria se desejam superar. Uma das consequências desse relativismo chega a refugiar-se nas categorias para por barreiras no diálogo. Uma delas é a afirmação de que corresponde ao corpo docente decidir sobre todas as questões pedagógicas, ou seja, que o corpo docente tem o poder de fazê-lo. As famílias e as comunidades se distanciam e são mais resistentes a essas decisões tomadas pelos profissionais da educação e diferentes das da população que a constitui. Desta forma, cria-se um terreno propício ao

cultivo dos conflitos dos quais nos queixamos e, principalmente, da ausência de uma defesa ativa do consenso educativo por parte da comunidade.

A paz já não pode ser alcançada desde uma obsoleta modernidade tradicional que, umas pessoas ou grupos elaboravam os valores e depois os impunham para os demais por meio de pretensões de poder, de violência física ou simbólica. Menos ainda pode-se conseguir desde a proposta de uma pós-modernidade na qual não há valores superiores a outros, e, portanto, não se consideram melhores a paz e o diálogo que a guerra e a violência. A paz escolar somente será alcançada desde propostas coerentes com a modernidade dialógica (Flecha & Gómez 1995) na qual nos encontramos, ou seja, desde valores estabelecidos e defendidos desde o diálogo igualitário entre a pluralidade de vozes que compõem a comunidade educativa.

Grupos interativos como pacifismo de base

A aprendizagem dialógica inclui, na mesma dinâmica, o desenvolvimento das competências instrumentais necessárias para subsistir na sociedade informacional e dos valores requeridos para afrontar solidariamente a vida nela (Flecha 1997). Quando as meninas e os meninos trabalham em grupos interativos, aprendem ao mesmo tempo matemática e solidariedade (CREA 1999). Ajudam-se mutuamente, e têm como objetivo pessoal a aprendizagem de todas, e todos estão construindo a base na qual podem apoiar-se adequadamente os discursos pacifistas e solidários.

As concepções habituais de aprendizagem se dividiram no lugar de integrar ambos os aspectos. Práticas como a individualização do ritmo de aprendizagem, ou o rótulo dos que são colocados no grupo menos rápido da sala, no grupo especial ou até mesmo na unidade escolar externa, fora do centro educativo, geram, há tempos, conflitos. A essa dinâmica constituída na falta da solidariedade e conflitos, são postas propagandas de valores pacifistas e solidários notada como alheia e até mesmo negativa por parte de alguns setores da comunidade.

Aos olhos de muitos familiares, um professor que manda o filho de alguém para uma sala ou para uma unidade escolar externa onde nunca gostaria de ver o seu próprio filho, não está legitimado para fazer sermões de convivência e solidariedade. Caso o faça, o que geralmente consegue é deslegitimar esses valores. Ou todos fazemos parte de uma comunidade e lutamos por interesses comuns ou

cada pessoa e grupo trata de impor seus interesses particulares e então não deve causar espanto em quem sai perdendo com as normas oficiais, quando resistam e se oponham a elas.

Quando se agrupa as meninas e os meninos por níveis ou ritmos é passível produzir efeitos perversos. O primeiro é o rótulo de quem é considerado mais lento, com suas já esperadas baixas expectativas e a desqualificação por parte das demais meninas e meninos da comunidade. O espaço entre os grupos mais rápidos e mais lentos aumenta a cada ano. O mesmo ocorre quando não se formam grupos, já que se estabelece um ritmo homogêneo que apenas uma parte dos estudantes consegue seguir.

As garotas e os garotos que vão ficando para trás, acabarão primeiro nas salas especiais e depois em salas externas ao próprio centro educativo. Diante dessa perspectiva, grande parte dessas meninas e meninos desenvolverá atitudes de resistência, absentismo e rebeldia.

Esta dinâmica pode ser superada em algumas escolas organizando grupos interativos, uma das formas de concretizar a aprendizagem dialógica na sala, que constrói o pacifismo desde a base. Vamos relatar como está sendo feita em uma das escolas.

Com grupos divididos por níveis, era feita uma ficha em cada aula de duração de uma hora e meia. Algumas meninas e meninos não terminavam e provocavam o que, às vezes, denominamos problemas de disciplina. Cada aula se reorganiza em grupos interativos, heterogêneos e com um tutor adulto em cada grupo. A cada vinte minutos mudavam de atividade de forma que agora, em uma hora e meia, faziam quatro fichas. Todas as meninas e os meninos se sentiam acolhidos.

Pouco a pouco foram desaparecendo os comentários de alguns meninos sobre os outros que diziam: “não, que não sabe ler”. A competitividade também foi substituída pela ajuda de umas meninas às outras. Os problemas de disciplina foram desaparecendo, todos faziam as fichas e foi preciso que o professor lhes advertisse que a aula tinha terminado porque não queriam ir para o pátio, ao contrário do que frequentemente acontecia um pouco antes quando reclamavam do tédio.

Como conclusão: “tudo começou ontem”

As escolas pacifistas não são as que aplicam discursos pacifistas às habituais dinâmicas de exclusão, e sim, as que reorientam toda sua atividade teórica e prática para a criação das condições que atuam como política preventiva dos conflitos. Corpo docente, profissionais da educação e a sociedade, familiares, estudantes, voluntariado, entidades e toda a comunidade se comprometem (inclusive por meio de um contrato de aprendizagem) a lutar por uma aprendizagem de qualidade para todas as meninas e os meninos, sem nenhuma exclusão. Esse compromisso se elabora e atualiza continuamente por meio das relações baseadas não nas posições de poder de cada categoria, mas sim, nos argumentos que cada pessoa e coletivo conduzem a um diálogo igualitário.

Para empreender essa almejada orientação, é necessário considerar primeiro a resposta à pergunta-chave: o que queremos? Alcançar a paz educativa entorno às escolas que atualmente temos sem realizar profundas mudanças nelas? Esse foco demonstrou obter umas consequências nefastas até agora em âmbito internacional e, portanto, não somente não resolve os conflitos atuais mas incide em sua intensificação. Queremos, ao contrário, conseguir a paz, realizando todas as mudanças que sejam necessárias nas escolas para alcançá-la e para que todas as meninas e os meninos tenham a mesma igualdade de oportunidades educativas que exigimos para nossas filhas e filhos? Este foco está conseguindo espetaculares e almejados avanços no âmbito internacional e também entre todos nós. A escolha é de todos nós.

Muitas das pessoas envolvidas nessas transformações nos servimos do filme “*Todo empieza hoy*”³, mas nos servimos ainda mais ao saber que o argumento exposto nesse filme tem continuidade em nosso trabalho diário. Um professor de uma dessas escolas comentava, “no filme relatam o problema, embora com muito menos dureza do que era em nossa realidade. Com a transformação em Comunidades de Aprendizagem, estamos criando e vivendo a solução”. Por isso agora nos animamos dizendo que para estas meninas e meninos, *tudo começou*

³ “*Todo empieza hoy*”. Diretor: Bertrand Tavernier. (1999). É a história de um diretor de uma escola infantil localizada em um imundo e pobre bairro de uma população que anteriormente foi próspera, que luta contra as hierarquias sociais e educativas.

ontem⁴.

Referências bibliográficas

- BECK, U. & BECK-GERNISHEIM, E. 1998. *El normal caos del amor*. Barcelona: Roure. (p.o. en 1990).
- CREA. 1999. *Cambio Educativo. Teorías y prácticas que superan las desigualdades. I Jornadas Educativas del Parque Científico*. Organizadas por CREA y celebradas en Barcelona los 21 y 22 de noviembre de 1999.
- DELGADO, M. 1994. ¿Es la guerra un derecho de los pueblos? *El Periódico*, 27 de julio, p. 7. Barcelona.
- DERRIDA, J. 1967. *De la Grammatologie*. Paris: Editions de Minuit.
- FARIAS, V. 1989. *Heidegger y el nazismo*. Barcelona: Muchnik Editores. (p.o. en 1987).
- FLECHA, R. 1997. *Compartiendo palabras*. Barcelona: Paidós.
- FLECHA, R. & GÓMEZ, J. 1995. *Racismo: no, gracias. Ni moderno, ni postmoderno*. Barcelona: Roure.
- FOUCAULT, M. 1996. *Vigilar y Castigar. Nacimiento de la prisión*. Madrid: Siglo XXI. (p.o. en 1975).
- FREIRE, P. 1997. *A la sombra de este árbol*. Barcelona: Roure. (p.o. en 1995).
- GODÀS, X. 1998. *Postmodernismo: la imagen radical de la desactivación política*. Barcelona: Roure.
- HABERMAS, J. 1987-1989. *Teoría de la acción comunicativa. I. Racionalidad de la acción y racionalización social. II. Crítica de la razón funcionalista*. Madrid: Taurus (p.o. en 1981).
- HABERMAS, J. 1989. *El discurso filosófico de la modernidad*. Madrid: Taurus. (p.o. en 1985).
- HABERMAS, J. 1998. *Facticidad y validez. Sobre el derecho y el Estado democrático de derecho en términos de teoría del discurso*. Madrid: Trotta. (p.o. en 1992).
- HABERMAS, J. 1997. *Seminari Multiculturalism: Does Culture matter in Politics*, 9 y 10 de abril. Universitat de Barcelona.

⁴ Tradução livre que faz referência ao título do filme “Todo empieza hoy”.

- HEIDEGGER, M. 1962. *El ser y el tiempo*. México: Fondo de Cultura Económica, 2.^a ed. (p.o. en 1927).
- HEIDEGGER, M. 1971. *Nietzsche*. Paris: Gallimard. (p.o. en 1961). NOLTE, E. 1998. *Heidegger. Política e historia en su vida y pensamiento*. Madrid: Tecnos. (p.o. en 1992).
- OTT, H. 1992. *Martin Heidegger*. Madrid: Alianza. (p.o. en 1988).
- TOURAINÉ, A. 1997. *¿Podremos vivir juntos?. Iguales y diferentes*. Madrid: PPC.