



PROTAGONISMO

A POTÊNCIA DE AÇÃO DA COMUNIDADE ESCOLAR



Antonio Lovato
Carolina Prestes Yirula
Raquel Franzim
(org.)

PROTAGONISMO

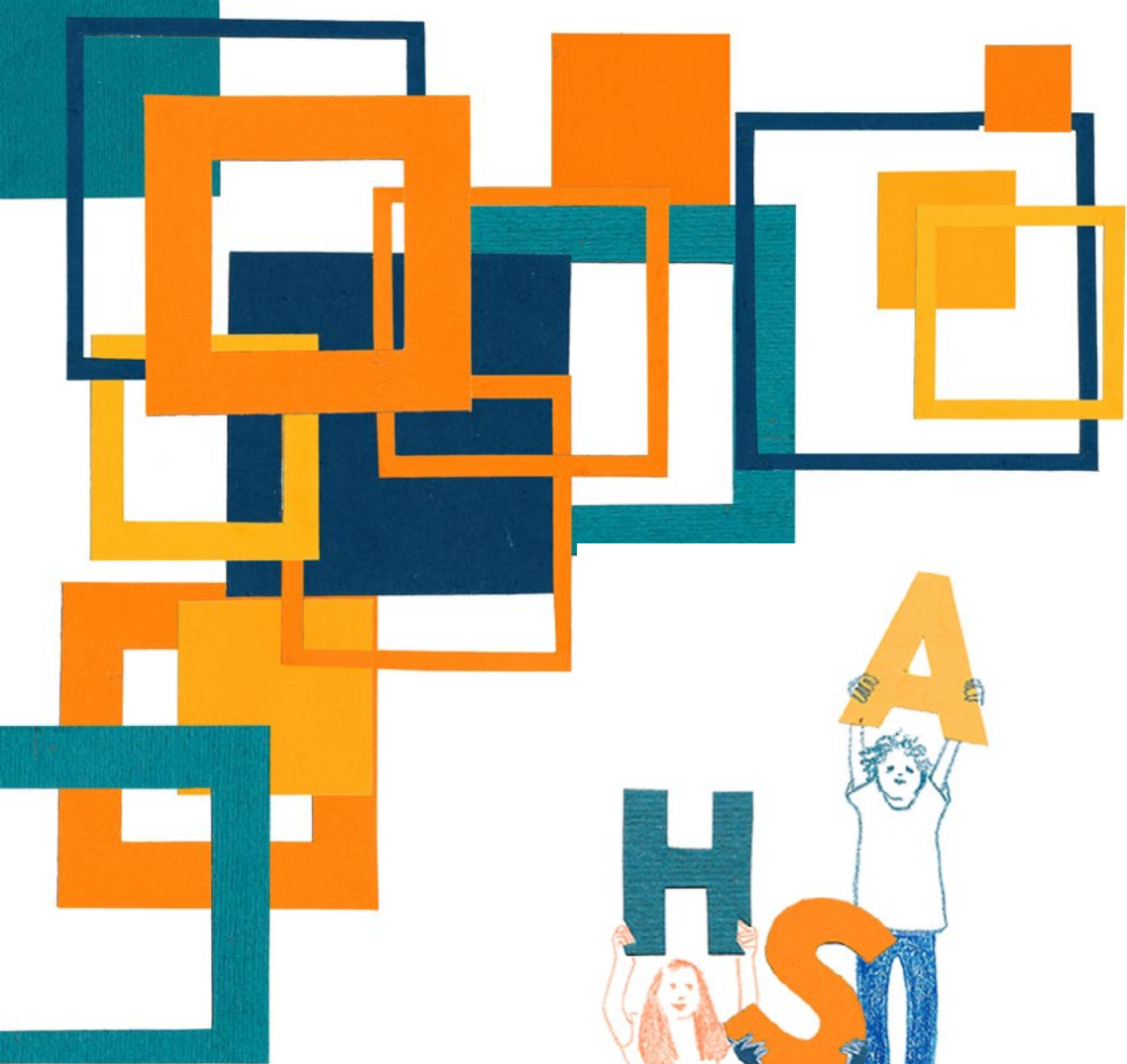
A POTÊNCIA DE AÇÃO DA COMUNIDADE ESCOLAR

Changemaking: the power of the school community
Protagonismo: el poder de cambio de la comunidad escolar

1ª edição
São Paulo
Ashoka / Alana
Ano de publicação: 2017

ISBN: 978-85-99848-09-8





PROGRAMA ESCOLAS TRANSFORMADORAS	06
APRESENTAÇÃO	08
ARTIGOS	
Pelo protagonismo de estudantes, educadores e escolas (Helena Singer)	14
Aprofundamento do conceito de protagonismo usado pelo Serta (Abdalaziz de Moura)	22
Abundância escondida desvelada por sujeitos que transformam territórios na contramão do permitido (Maria Regina Martins Cabral)	32
Protagonismo infantil (Adriana Friedmann)	40
Protagonizar juntos: a escola como casa comum (Beatriz Goulart)	46
Dá pra ser protagonista só de vez em quando? (Carolina Pasquali)	52
O protagonismo na educação: aprendendo a empreender (Luis Santiago Perera Cabrera)	58
Organização, conscientização e transcendência: o protagonismo na educação (Alejandro Bruni)	62
O poder que possuímos (Carolina Hikari Ivahashi)	70
Ensinar com o educando e ensinar para o educando: que diferença faz? (Abdalaziz de Moura)	76



O Programa **Escolas Transformadoras** é uma iniciativa da Ashoka, organização global que reúne empreendedores sociais de diversas partes do mundo. Fruto da crença de que todos podem ser transformadores da sociedade, o programa enxerga a escola como espaço privilegiado para proporcionar experiências capazes de formar sujeitos com senso de responsabilidade pelo mundo. Crianças e jovens aptos a assumir papel ativo diante das mudanças necessárias, em diferentes realidades sociais e amparados por valores e ferramentas como a empatia, o trabalho em equipe, a criatividade e o protagonismo.

O programa teve início nos Estados Unidos, em 2009, e de lá para cá espalhou-se por 34 países. Hoje conta com uma rede formada por mais de 270 escolas, sendo 15 brasileiras. No Brasil, a iniciativa foi lançada em setembro de 2015 em uma correalização com o Instituto Alana, organização sem fins lucrativos que aposta em projetos que buscam a garantia de condições para a vivência plena da infância.

Após um criterioso processo de reconhecimento, as escolas são convidadas a engajar-se em uma comunidade com diversos profissionais que compartilham da visão de que todos podem ser transformadores. Fazem parte desse grupo jornalistas, professores universitários, representantes do poder público e do terceiro setor, especialistas e artistas.

Essa comunidade ativadora entende a criança e o jovem sob uma perspectiva integral do desenvolvimento, em que corpo, emoção e razão não se separam

e todas são essenciais para a constituição de pessoas livres, independentes e capazes de se relacionar e agir sobre o mundo de maneira mais empática. As experiências e trajetórias das escolas e dos demais integrantes da comunidade do programa Escolas Transformadoras inspiram e ajudam a ampliar a demanda social por esse tipo de educação.

Junto a essa comunidade, a Ashoka e o Instituto Alana aceitaram o desafio de compartilhar uma mensagem comum: a educação em diversos cantos do país e do mundo está mudando. Vamos todos fazer parte desse grande e necessário movimento.

Mais do que criar ou replicar um novo programa ou currículo, estamos falando de lutar por uma mudança de mentalidade e visão sobre a educação. De criar e promover, juntos, um novo marco de referência para a educação e a vida das pessoas em sociedade.

Sobre a Ashoka

A Ashoka é uma organização social global fundada em 1981 e congrega mais de 3 mil empreendedores sociais em 84 países. Busca colaborar na construção de um mundo em que Todos Podem Ser Transformadores (Everyone a Changemaker), onde qualquer pessoa pode desenvolver e aplicar as habilidades necessárias para solucionar os principais problemas sociais que enfrentamos hoje.

Sobre o Alana

O Alana é uma organização da sociedade civil, sem fins lucrativos, que aposta em programas que buscam a garantia de condições para a vivência plena da infância. Criado em 1994, o Alana é mantido pelos rendimentos de um fundo patrimonial desde 2013. Tem como missão “honrar a criança”.

APRESENTAÇÃO

Fruto da roda de conversa Protagonismo na Educação: Por uma Sociedade de Sujeitos Transformadores (<http://goo.gl/JAvNc6>), realizada em novembro de 2016 na capital paulista, esta publicação lança luz à discussão sobre o conceito de protagonismo na educação. Aqui, arquitetos, sociólogos, educadores, estudantes, jornalistas e outros atores comprometidos com a construção de um cenário mais justo, solidário e amigável pensam o que é ser protagonista e como esse protagonismo se revela entre crianças e jovens. Os autores, todos participantes da roda de conversa, também oferecem insights importantes para a reflexão sobre o papel do educador e da escola no fortalecimento do protagonismo na comunidade escolar.

A decisão de pensar sobre esse tema nasceu da crença máxima do Programa Escolas Transformadoras: todos podem ser agentes de transformação, e para isso é preciso que tenham acesso a uma educação que contemple competências como empatia, criatividade, trabalho em equipe e protagonismo.



Tão importantes quanto a matemática ou o ensino de línguas, essas competências ainda são, no entanto, desconsideradas por muitas escolas, profissionais da educação e famílias, fato que justifica a relevância desta publicação e de outras ações do Escolas Transformadoras, como as rodas de conversa e o reconhecimento de escolas que trabalham com foco nessas competências e auxiliam, assim, a influenciar e a provocar uma mudança na sociedade.

Lançado no Brasil em setembro de 2015, o Programa procura mostrar que a educação está se abrindo a um novo diálogo, marcado por valores que colocam os sujeitos no centro do processo educativo, compreendendo-os como protagonistas de sua própria vida, de seu território e do mundo.

O desafio é grande, por isso o Programa conta com uma comunidade ampla e diversa, formada por equipes de escolas, empreendedores sociais,



empresários, pesquisadores, jornalistas e especialistas de diversas áreas do saber, que, unidos, buscam construir coletivamente um entendimento sobre a educação que queremos.

A presente publicação é reflexo dessa construção coletiva. Assim como em 2016 lançamos a *A importância da empatia na educação*, fruto de um diálogo entre os atores da comunidade ativadora do Escolas Transformadoras, este segundo livro, composto de dez artigos, apresenta um olhar compartilhado sobre o protagonismo na educação.

O primeiro texto, da socióloga Helena Singer, sugere que o protagonismo deve ser uma premissa para todas as relações que se estabelecem na comunidade escolar – e não deve ser discutido apenas como algo a ser desenvolvido pelo estudante. Singer chama a atenção para a importância de políticas públicas voltadas para o protagonismo; para ela, é impossível garantir o protagonismo dos estudantes sem garantir que os educadores também sejam protagonistas. No Brasil, ela lembra que parece haver uma descrença muito grande em relação à capacidade do professor – vide os inúmeros sistemas prontos e apostilados de materiais didáticos, para que os professores façam apenas o “básico”. Helena Singer provoca: como formar um estudante protagonista, se nem o professor o é?

Abdalaziz de Moura é um dos fundadores do Serviço de Tecnologia Alternativa (Serta), Escola Transformadora localizada em Glória do Goitá (PE). No segundo artigo, ele compartilha os caminhos reflexivos da escola, os quais culminaram no entendimento do protagonismo como algo que se distancia da ideia de competição e que se fortalece ao explorar as potencialidades de cada sujeito. A reflexão constante sobre o conceito de protagonismo é um dos compromissos da comunidade escolar do Serta.

No terceiro artigo, Maria Regina Martins Cabral, cofundadora da ONG Formação e empreendedora social da Ashoka de São Luís (MA), traz à tona o momento político vivido pelo país em 2016, citando as ocupações dos estudantes secundaristas como uma notável revelação de protagonismo juvenil. Ela defende que, para haver protagonismo, é necessário que a escola assuma uma postura democrática e seja capaz de acolher as diferentes vozes e opiniões, atitude que esbarra no grande desafio de construir e cultivar relações de poder mais horizontais.

Adriana Friedmann, antropóloga e especialista no brincar, leva o leitor ao universo da infância: como garantir que crianças sejam protagonistas de suas histórias, de seus territórios e do mundo? No quarto artigo desta publicação, ela trata do conceito de “protagonismo infantil”, ideia ainda recente entre os estudiosos da área, e defende que o protagonismo da criança ocorre de forma espontânea, onde quer que ela viva e cresça: nos núcleos familiares, nas escolas, nos espaços públicos. Mas para que esse protagonismo se revele é necessário que os adultos se desprendam da angústia pelo controle total e absoluto dos passos e das expressões das crianças.

A arquiteta e pesquisadora Beatriz Goulart também elucida a potência revelada pelas ocupações dos secundaristas em 2016 e pensa a escola como um espaço de encontro, capaz de estimular um protagonismo coletivo. Para ela, que já foi responsável por construir projetos arquitetônicos de diversas escolas, o espaço físico também impacta o despertar do protagonismo. Por isso, em seu artigo convida-nos a pensar um novo tempo-espaço, capaz de transformar a escola em uma verdadeira morada para todos.

Carolina Pasquali, diretora de Comunicação do Instituto Alana e responsável pelo Programa Criativos da Escola, também toca na ideia de que o

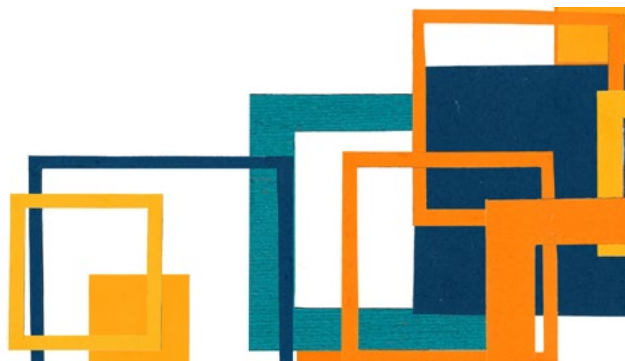
protagonismo é uma construção coletiva. Para ela, é um equívoco pensar no protagonismo como ato solitário, já que, ao dizer o que pensa, uma pessoa se expressa sempre com base na relação com o outro. Para ilustrar seus argumentos, Carolina traz, em seu artigo, as experiências do Criativos da Escola, que encoraja crianças e jovens a transformarem suas realidades, colocando-os como protagonistas de sua própria história de mudança.

O sétimo artigo traz a reflexão do educador Luis Santiago Perera Cabrera, diretor do Colegio Guayamurí, localizado na isla de Margarita, na Venezuela, e integrante da rede global de Escolas Transformadoras. Em seu artigo, Santiago reflete sobre o papel da escola diante dos desafios de um novo tempo, em que alunos têm acesso a informações em tempo integral, por meio dos canais e das novas ferramentas de comunicação. Para ele, na escola é preciso ensinar o que é útil para além de seus muros, o que tem aplicação efetiva na vida cotidiana. A grande missão da escola seria transformar a sociedade por meio da educação, e ele exemplifica com uma vivência do Guayamurí, na qual os estudantes do colégio têm oportunidade de prestar serviços à comunidade por meio de microempresas.

Alejandro Bruni é diretor do Centro Educacional La Salle, localizado no município de Malvinas Argentinas, a 12 quilômetros de Córdoba, na Argentina. A escola também integra a rede global de Escolas Transformadoras e está situada em uma área de extrema pobreza e vulnerabilidade social. Uma das grandes fontes de inspiração do Centro La Salle é o educador Paulo Freire e sua ideia de educação popular. Alejandro afirma que sem conhecer o entorno da escola, suas demandas e seus problemas, a educação jamais poderá fazer sentido aos educandos, tampouco aos educadores. Assim, a escola tem o compromisso de visitar a comunidade para depois discutir as propostas educativas, em conjunto com diferentes atores. Para ele, o desafio em promover

o protagonismo passa por esse diálogo constante com a comunidade. Em sua segunda contribuição para este livro, Abdalaziz de Moura, do Serta (PE), abre uma reflexão sobre a urgente necessidade de repensar o modelo de ensino-aprendizagem. Neste artigo, apresenta uma situação-problema vivenciada pelo Serta e conclui que a solução encontrada só foi possível por haver espaço para debate. Alunos, professores, diretores e toda a comunidade escolar tomaram partido da situação e, juntos, encontraram caminhos possíveis para dar um novo desfecho ao que, num primeiro momento, parecia uma barreira indestrutível. Mais uma vez, reflete-se sobre o caráter coletivo do protagonismo.

No décimo e último artigo, a voz que aparece é da estudante Carolina Hikari Ivahashi, do Instituto Federal do Paraná (IFPR), campus Jacarezinho. Sob a perspectiva do aluno, ela reflete sobre a escola como um espaço que deve possibilitar que cada estudante releve o melhor de si. Para ela, ao fazer isso, a escola transforma a sociedade, já que permite que cada um descubra e alcance sua potência de ação. Carolina acredita que o debate e a possibilidade de fazer escolhas são grandes aliados para que o protagonismo possa florescer.



PELO PROTAGONISMO DE ESTUDANTES, EDUCADORES E ESCOLAS

por **Helena Singer**

Socióloga, consultora do Centro de Referências em Educação Integral, é doutora pela Universidade de São Paulo, com pós-doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Foi assessora Especial do Ministro da Educação (2015) e diretora de Ações Estratégicas e Inovação do Sesc (2016). Autora de livros e artigos sobre educação e direitos humanos publicados no Brasil e no exterior. Helena Singer faz parte da comunidade ativadora do Programa Escolas Transformadoras.



O sistema educacional predominante na maior parte do mundo tem como grandes protagonistas os governos centrais, com suas equipes técnicas. Não apenas na definição das regras que orientam todo o sistema, mas em sua execução direta.

No Brasil, por exemplo, a Educação Básica está a cargo dos governos estaduais e municipais. São eles que constroem as escolas, contratam os professores, definem os currículos, compram os materiais pedagógicos¹ e estabelecem os calendários. E sempre a partir de diretrizes, planos e políticas definidos pelo Ministério da Educação. Nas escolas particulares, mesmo tendo mais liberdade, em geral, o protagonismo é da direção que assume todas as funções.

Quando tudo já está definido, entram em cena os professores. Ao chegar à escola, eles são direcionados a espaços específicos, recebem grupos de estudantes previamente organizados, currículos prontos, boa parte do material já comprada. É nesse cenário, que revela a profunda desconfiança que governos e direções têm da capacidade dos professores, que eles são cobrados para garantir o aprendizado de seus estudantes. Diz-se que “quando a porta da sala fecha, é o professor quem manda” e, a partir daí, tudo depende só dele.

Já ao estudante não resta qualquer espaço ou tempo “em que ele mande”. Quando chega à escola, é direcionado para uma sala, às vezes até para uma carteira específica, onde deverá permanecer por tempos já determinados. Toda sua circulação no espaço será definida por outros, assim como o currículo que seguir, o material que utilizará, a forma como seu aprendizado será comprovado. Se não aprender satisfatoriamente, muitos responsabilizarão

1. A Base Nacional Comum Curricular é da alçada do Governo Federal, mas os currículos das escolas deveriam ser prerrogativa delas mesmas, ainda que seguindo a base. No entanto, muitas vezes, as redes municipais e estaduais definem currículos comuns a todas as escolas sob sua gestão e, não raro, compram materiais didáticos, como apostilas e materiais de sistemas de ensino, a serem seguidos por todos os professores.

os professores, que, por sua vez, responsabilizarão a família, “que não colabora”, e a falta de vontade do próprio estudante.

Mas não é estranho que o estudante não se sinta motivado a aprender em uma situação dessas. Aliás, quem observa a paixão por aprender que as crianças têm desde muito pequenas percebe que a escola sufoca essa vontade.

Os maus resultados alcançados por esse sistema têm levado cada vez mais setores da sociedade a buscar formas de o estudante se tornar protagonista de seu processo de aprendizado. Para se realizar efetivamente, o protagonismo tem que romper com toda essa estrutura.

O ponto de partida não deve estar nos gabinetes dos governos, mesmo que suas equipes estejam genuinamente preocupadas em promover processos educativos de qualidade. O ponto de partida precisa ser o estudante. Ou seja, o currículo, os tempos, os espaços e a equipe responsável se organizam a partir de suas necessidades, interesses e ritmos.

O estudante é o centro de um processo que deverá levá-lo ao desenvolvimento em suas diversas dimensões – intelectual, afetiva, corporal, social, ética. Tal processo tem como ponto de partida e de chegada a autonomia. O sujeito torna-se autônomo quando é capaz de pesquisar e aprender sobre qualquer assunto que lhe interessa, quando se relaciona consigo mesmo e com os próximos de maneira saudável e respeitosa, adota hábitos de autocuidado e vive de forma coerente com seus princípios e valores.

A conquista dessa autonomia depende de o estudante ter liberdade de escolha, é isso o que significa a autonomia como ponto de partida: apostando no desejo que o indivíduo tem de aprender e se desenvolver, cria-se um ambiente em que ele pode fazer escolhas. Seguindo seus interesses, buscando atingir objetivos específicos, em seu ritmo, os estudantes desenham suas trajetórias de aprendizagem.

No entanto, isso não acontece de forma espontânea, mas sim a partir de um rigoroso processo de aprendizado de organização e planejamento, orientado por seus educadores. Distribuindo seu tempo entre as atividades individuais, os espaços coletivos, os projetos dentro e fora da escola, o estudante desenvolve as importantes capacidades de planejar e realizar. Com elas, consegue selecionar projetos, conscientizar-se das habilidades que precisa desenvolver e assumir seus compromissos, aspectos centrais da conquista da autonomia.

O que torna possível o aprendizado do planejamento e da realização é a estruturação de tempos, espaços e currículos flexíveis ou o que mais contemporaneamente vem sendo chamado de personalização. Os tempos e espaços educativos não podem ser fixos, tampouco segmentados. Eles se constituem e se integram no percurso de cada um, que pode se iniciar em salas onde há debates sobre temas de interesse, mas não restringirá a elas.

Feitos os planos de estudos, os percursos conectarão as salas com os outros espaços da escola como a biblioteca, a quadra, o laboratório, o pátio. Passarão pelos espaços do bairro as ruas, os pontos de comércio, as casas e praças. Chegarão a espaços mais distantes na cidade como museus, pontos históricos, teatros, marcos arquitetônicos, políticos e econômicos. Por meio da rede mundial, os percursos dos estudantes conectarão suas escolas com todos os espaços do mundo que se relacionam aos temas que estão pesquisando.

Como o que orienta todo o processo é o interesse do estudante, o tempo de estudo não se restringe às horas e aos dias letivos. Seguindo seu planejamento, o prazer do conhecimento leva o indivíduo a enfrentar os desafios da pesquisa, as dificuldades inerentes a todo processo de conquista da autonomia, dedicando o tempo necessário a tais metas.

Em seu percurso, o estudante conta com o educador, que lhe orienta em todo o processo, e encontra com diversas outras pessoas que compartilham seus

conhecimentos, experiências, paixões. Muitas vezes, os próprios estudantes ensinam. Em grupos colaborativos, ensinam seus colegas sobre determinados assuntos ou aspectos que já compreendem bem. Em projetos específicos, podem contagiar seus colegas com o vivo interesse que demonstram por certos temas e propostas.

A possibilidade de compartilhar conhecimento é dependente da convivência entre diferentes; só faz sentido compartilhar uma nova descoberta com alguém que ainda não a fez. As diferenças enriquecem os projetos e os estudos e estimulam a interação construtiva e cuidadosa. O convívio com pessoas de outras idades, gêneros e culturas possibilitado pela integração dos diferentes espaços, tempos e atores leva os estudantes a se interessar pelo outro, por suas experiências, preferências e culturas. Esse vivo interesse pelo diferente é aspecto central do desenvolvimento social dos indivíduos.

Tão importante quanto a centralidade do interesse, ritmo e estilo de aprendizagem do estudante no processo educativo é o desenvolvimento de sua responsabilidade pelo coletivo. Tal responsabilidade é conquistada em grupos colaborativos, em projetos coletivos, no envolvimento em projetos comunitários e na participação nos espaços de gestão escolar.

Quando participam da elaboração das regras, os estudantes desenvolvem consciência a seu respeito e também de seus direitos, ao mesmo tempo que passam a valorizar a democracia e os cuidados com o bem comum. Faz parte da passagem da heteronomia à autonomia a superação de posturas e de atitudes egoístas e autoritárias por posturas e atitudes respeitadas e promotoras da solidariedade e do cuidado com o outro.

Mas para que o protagonismo do estudante se realize é preciso que seu educador também seja protagonista do próprio trabalho. O termo “educador”, além de abranger uma categoria profissional maior que a dos professores escolares, também se mostra mais coerente com essa nova forma de se

posicionar na relação com os estudantes ou educandos. Nesse entendimento, o papel do educador não é o de transmitir conhecimentos, mas o de criar e oferecer condições que potencializem a aprendizagem e o desenvolvimento integral de seus estudantes.

Como afirma Paulo Freire no livro *Pedagogia da autonomia*, “educar não é transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”.

A presença das tecnologias e das telecomunicações trouxe nova dinâmica à maneira de se comunicar, de se informar e, sobretudo, de aprender. Com o conhecimento descentralizado e fluido nas diversas linguagens e nos meios de comunicação, o educador tem hoje mais recursos para se posicionar como um mediador dessas várias oportunidades educativas.

Contudo, essa ideia de um educador que orienta percursos já atravessa dois séculos. Mesmo antes de Paulo Freire, educadores como o francês Célestin Freinet (1896-1966) ou o polonês Janusz Korczak (1878-1942), entre outros, já assumiam o papel de orientadores de processos de desenvolvimento, estabelecendo relações dialógicas mediadas por encontros democráticos e afetivos, em que todos podiam se expressar.

Nessa perspectiva, fica claro que o educador é autor, pois acompanha trajetórias singulares às quais dedica atenção de pesquisador, busca recursos diversos, cria cotidianamente novas possibilidades. É isso o que significa protagonismo do educador.

E, assim, a escola se transforma, tornando-se também protagonista de seu projeto político-pedagógico. A escola se torna um projeto coletivo, que é comum a todos os estudantes, educadores e famílias, todos interessados em produzir conhecimento, em se transformar mutuamente, ao mesmo tempo que transformam o lugar em que vivem e convivem.

Quando isso acontece, os professores deixam de estar isolados em suas salas de aula e se veem membros de uma equipe, com um projeto coletivo, em uma comunidade. Os sentidos de projeto, de coletividade e de comunidade constituirão ambientes psicoprofiláticos, nos quais se desenvolvem as potencialidades do ser humano, seu amadurecimento como indivíduo e, finalmente, sua felicidade.

Mas, para isso acontecer, o chamado sistema – que inclui concursos, carreiras, gestão de recursos e avaliações – terá de se voltar para a constituição de equipes escolares vinculadas com as comunidades em que atuam, em instituições que têm autonomia para gerir seus projetos político-pedagógicos a partir das necessidades e dos desejos daqueles que a compõem, em busca de um sentido comum.



APROFUNDAMENTO DO CONCEITO DE PROTAGONISMO USADO PELO SERTA

por Abdalaziz de Moura

Abdalaziz de Moura é educador popular, coordenador do curso técnico de agroecologia, ministrado pela Escola Transformadora Serviço de Tecnologia Alternativa (Serta), Glória do Goitá, Pernambuco.



Várias vezes foi sentida a necessidade de aprofundar o conceito de protagonismo. Temos definições descritivas que falam de suas características, mas há quem discorde do conceito que usamos. O texto que segue é um esforço de aprofundar o sentido que o Serta e a Aliança dão ao protagonismo. Precisa ser lido, complementado e criticado.

Necessidade de referências históricas e linguísticas

Para compreender bem o termo *protagonismo*, vale buscar compreender outros dois parecidos, usados comumente como sinônimos: militante e líder. Cada um desses termos tem uma origem diferente. *Protagonismo* vem do grego, militante vem do latim e *líder* do inglês. Na literatura e na história, todos tiveram uso em circunstâncias específicas. Contextos históricos e políticos diversos deram a cada um conotações próprias. Vamos analisar cada um deles para ter uma melhor compreensão dos três.

O conceito de militante

O termo *militante* vem do latim, do verbo intransitivo *militare*, e tem a mesma raiz de militar e milícia. No entanto, militante é um termo mais usado fora do mundo militar do que dentro. Foi apropriado pela Igreja e pelos movimentos políticos e sociais para significar a pessoa engajada, comprometida, defensora, missionária das ideias de uma Igreja, de um partido, de um movimento. Militante é a pessoa despojada, dedicada, que se sacrifica e doa-se pela causa dos movimentos. Representa sempre um primeiro time, as pessoas de confiança, que assumem as tarefas mais internas, que cuidam da representação política dos movimentos.

No Brasil e na Europa Ocidental, foi muito usado pelo Movimento de Ação Católica, que desenvolveu um sistema de formação de seus quadros a partir do método Ver, Julgar e Agir. A Ação Católica, a começar pela Juventude Operária Católica (JOC), fundada pelo Padre Cardin, construiu uma metodologia de formação de militantes, para desenvolver a missão de evangelizar os operários. Depois, esse método foi aplicado aos agricultores (JAC) e em seguida

aos estudantes (JEC), aos universitários (JUC) e, por fim, aos profissionais independentes (JIC). Além do trabalho desenvolvido com os jovens, a Ação Católica atuou com os adultos. A literatura até antes do Concílio Vaticano II era muito difusa, sobretudo em língua francesa. No Brasil, havia muitas traduções e também publicações que eram verdadeiros manuais dos militantes.

A Igreja, por seu lado, já desenvolvia esse método de formação de militantes, porque, onde a Ação Católica atuava, já era intensa a militância das correntes socialistas nos sindicatos da Europa e no Brasil dos grupos comunistas. Daí também o movimento sindical brasileiro e depois os movimentos sociais terem usado muito o termo *militante*, para identificar seus quadros de dirigentes e de comprometidos com a causa, capazes de enfrentar os perigos e os riscos.

Historicamente, não foi novidade a Igreja apropriar-se de termos nascidos fora dela para explicar suas realidades. Os próprios termos *paróquia* e *diocese* eram nomes de estruturas organizacionais do Império Romano. Militante era o nome para exprimir a missão do leigo, enquanto missionário era o nome para exprimir a missão do religioso.

A prática da militância nos setores que mencionamos acima contribuiu muito para a formação de todos esses movimentos. Porém, essa prática nem sempre se focou no que apresenta de positivo, de eficiente e eficaz. A atenção exacerbada sobre a figura do líder provocou uma série de inconveniências, que atualmente ninguém em sã consciência quer imitar. Entre elas, podemos salientar:

- O distanciamento que os militantes passam a ter de suas bases. Envolvem-se tanto com a causa do movimento, que esquecem a real situação das massas;
- Predominância do discurso. Como aprendem a dominar bem a palavra e o método, acabam criando uma linguagem ideológica, que não é mais a linguagem de suas bases. Vemos muito isso nos movimentos

sindicais, em que um militante sabe fazer um discurso inflamatório e convincente diante das autoridades, mas não sabe mais organizar suas bases locais, de onde ele saiu;

- Falar sempre em nome das bases, em virtude de sentir-se tão defensor da causa;
- Considerar-se dono da verdade. O militante aprofunda-se de tal forma na luta e na análise do método que confunde a verdade com sua interpretação pessoal. Passa a crer que sua palavra tem que ser a última e não admite questionamento. Os outros têm obrigação de segui-lo em tudo e por tudo;
- Resistência à autocrítica. O militante passa a avaliar sempre os outros e esquece de avaliar a si mesmo. Passa facilmente e disfarçadamente a assumir posturas autoritárias diante de suas bases;
- Impaciência histórica. Porque o militante evolui sempre mais que seus liderados, cai na tentação de querer exigir que as bases sigam seu ritmo e seus passos.

O conceito de líder

O conceito de líder teve outro percurso: veio para a nossa língua como palavra inglesa que foi aportuguesada, no contexto do desenvolvimento industrial. O novo Aurélio define líder como aquele indivíduo que chefia, comanda e/ou orienta, em qualquer tipo de ação, empresa ou linha de ideias; guia, chefe ou condutor que representa um grupo ou uma corrente de opinião; indivíduo, grupo ou agremiação que ocupa a primeira posição, em qualquer tipo de competição.

Com a força e a influência da cultura inglesa e americana, o termo passou a ser apropriado por empresas e movimentos. Enquanto o termo *militante*

referia-se muito ao meio onde este vivia – operariado, campesinato, universitário, estudantil –, o termo *líder* traz a ideia de equipe, do time, da empresa, do grupo. Daí a afinidade com chefia, competição, a liderança do *ranking*.

Como aconteceu com o conceito de militante, o de líder também passou a ser objeto de estudo, treinamento, capacitação. Ofereciam-se, e ainda se oferecem, cursos para as pessoas aprenderem a exercer a liderança. Empresas e instituições das mais diversas correntes políticas passaram a desenvolver cartilhas e cursos para formar seus quadros de liderança.

A atenção exacerbada sobre a figura do chefe e sobre alguns instrumentos de formação também provocou algumas inconveniências que se pretende evitar:

- A troca do instrumento pela capacidade. Como os cursos eram oferecidos a todo mundo, muitos pensavam que eram essas atividades que os tornavam líderes, e não as suas capacidades. Muita gente passou a julgar-se líder e pleitear função de liderança em decorrência dos cursos realizados. Uma crítica a alguns deles, das décadas de 1970 e 1980, era chamá-los (e suas cartilhas) de “engorda cabeças”. Em tom irônico, se dizia que eles deixavam as cabeças das pessoas cheias de gordura, de conhecimento, mas que as capacidades pessoais não respaldavam o que aprendiam.
- A dependência das pessoas em relação ao líder. De tanto se valorizar a função do líder, criou-se muita dependência das pessoas nessa figura e empobreceu-se a autonomia.

O conceito de protagonismo

O conceito de protagonismo vem do grego: era um termo usado na linguagem teatral para identificar o primeiro ator na peça de teatro. O segundo ator era chamado de deuteragonista e o terceiro de tritagonista.

Não existe ainda uma literatura para este conceito, assim como existe para os dois anteriores, nem um sistema de formação para preparar protagonistas, como havia para militantes e líderes. No entanto, de forma crescente, pessoas e grupos tentam apropriar-se do significado desse termo para explicitar novos perfis e novas relações.

O Serta passou a empregar esse termo depois que se encontrou com a Aliança com o Adolescente e, desde então, vem usando-o, sobretudo, no contexto da formação de adolescentes e jovens engajados nas mudanças pessoais e circunstanciais dos territórios onde vivem. Pelo fato de ser um termo pouco usado e com uma significação ainda em construção, achamos por bem assumi-lo.

Entre as características do protagonismo e do protagonista, podemos destacar:

- Não se associa com o conceito de competição, e sim de solidariedade. Implica a existência do segundo agonista ou ator, do terceiro e assim sucessivamente. Todos precisam estar atentos à tarefa do outro, e um não pode substituir o outro.
- A consciência do seu papel não permite deixar os outros na dependência, na espera. Os outros não são bases, nem massas, nem opositores. São atores em diversos papéis, ora de autores, ora de agentes, sempre sujeitos, e não objetos da ação do protagonista.
- O campo de atuação não é tanto o meio rural, estudantil ou operário, e sim o território. Não se é protagonista de uma categoria ou classe social, mas em um território, com os diversos segmentos desse território. Não se pensa um segmento isolado, e sim os vários segmentos na sua unidade e diversidade.
- Também não representa um segmento, um movimento social de um grupo ou categoria. Não defende os interesses de pobres e oprimidos.

Pode contribuir com a defesa que esses fazem de si mesmos. Não atuam para os demais, pobres ou necessitados, mas sim com eles.

- Não ordena, nem obedece às direções de um chefe ou de um líder. Forma equipe, grupos, constrói diretrizes, linhas de ação, avalia e se autoavalia. Dá testemunho e “exemplo, tempo e presença”, e não abusa do discurso, do palavreiro.
- Tem a autodeterminação do líder e do militante, mas sabe esperar que as pessoas andem com suas próprias pernas, falem com sua própria boca, ajam com suas próprias mãos, vejam com seus próprios olhos.
- Trabalha a partir das potencialidades, das capacidades das pessoas, da natureza, do território, e não sobre os problemas, as carências, as necessidades sentidas. Transforma o problema em objeto de investigação, análise e ação, portanto, apresentam mais soluções do que problemas.
- Apresenta propositivos, não se contentando somente em propor críticas. Pretende sentir-se parte da solução dos problemas que analisam. Não caça culpados e responsáveis pelas coisas que deixaram de ser feitas ou foram feitas de modo insatisfatório. Deseja solucionar o problema.
- É estimulado a olhar o mundo de forma holística, com sensibilidade pelo todo em relação com as partes. Não olha somente para o seu partido, sua igreja, seu problema, pois sabe que existem outros olhares, outros partidos e outras igrejas.
- Atua interdimensionalmente, sabe fazer pontes, concertações, articulações entre realidades e coisas aparentemente sem nexos, como trabalho e meio ambiente, cidadania e arte, política e técnica, educação e desenvolvimento, direito e deveres.

- Cultua os valores espirituais, ligados ou não a credos religiosos. Valoriza muito a autoestima, a autoconfiança e o autoconceito como disposição para mudar. Sente-se capaz de mudar e de contribuir com a mudança dos outros e das circunstâncias que o cercam.
- Sente necessidade de dominar instrumentos úteis e inteligentes para sua intervenção – conhecimentos, tecnologias, leitura e escrita, cálculo e informática – a serviço das mudanças nos territórios onde estão inseridos.

À primeira vista, essas qualidades soam, para alguns, ingênuas, desprovidas de análise crítica, como se a sociedade fosse sem conflito e disputa de interesses – até se poderia imaginar que o Serta e a Aliança estão formando jovens ingênuos. Mas é uma questão de paradigma. Em um paradigma, podemos ser ingênuos, em outro, podemos ser críticos, eficientes, eficazes, solidários, autônomos, produtivos, estratégicos.





ABUNDÂNCIA ESCONDIDA

DESVELADA POR SUJEITOS QUE TRANSFORMAM
TERRITÓRIOS NA CONTRAMÃO DO PERMITIDO

por **Maria Regina Martins Cabral**

Maria Regina Martins Cabral é *fellow* da Ashoka e da KFLA. Concebeu Projetos de Educação como pontos de desenvolvimento de território. Doutora pela USP/US, cofundadora do Formação - Centro de Apoio à Educação Básica, CEO do Imaes (Instituto Maranhão Amazônia de Ensino Superior), e diretora da FFI (Formação Faculdade Integrada). Maria Regina Martins Cabral faz parte da comunidade ativadora do Programa Escolas Transformadoras.



Manchetes no ar e nas redes (“protagonismo nas ruas”; “lei da mordança já”; “calar a boca já morreu”; “escola sem partido”; “escolas transformadoras”) refletem nas contradições de uma sociedade em ebulição. Poderia ser um debate positivo, pois a diversidade de ideias e opiniões é saudável para uma sociedade democrática. Isso se essa sociedade não estivesse adoecida ou se não fosse puro reflexo do histórico domínio de uns sobre os outros, porque não vivemos em um mundo de “iguais”.

O atual ódio que corre nas veias abertas do Brasil por aqueles que defendem o protagonismo nos processos que nos possibilitam o desenvolvimento crítico e unilateral, de modo a sermos seres educados/transformados e transformadores, nos remete aos idos de 1964 quando um grande pensador brasileiro com 43 anos de idade foi “obrigado” a sair do Brasil.

De quem falamos? Do pernambucano Paulo Freire. Por que ele foi exilado? Porque defendia uma educação transformadora. Defendia que o processo de aprender a ler e a escrever não deveria visar apenas a alfabetização mecânica e a leitura robotizada de textos, mas que com base na aprendizagem da base alfabética dever-se-ia avançar na leitura crítica do texto, construindo conhecimentos sobre seu uso social e sobre os sentidos e efeitos de cada palavra aprendida na vida de cada sujeito. Ele sonhava com a leitura da palavra simultânea à leitura do mundo, potencializando sujeitos que se transformam para a transformação. Ao se problematizar cada palavra/tema é alcançado um nível mais profundo de entendimento sobre o conhecimento acumulado ao longo da história da humanidade. Como as palavras são multifacetadas, elas carregam uma diversidade de desdobramentos. E esse alcance assusta quem quer deixar invisíveis e sem olhos muitos potenciais sujeitos.

Para uma parte pequena da sociedade, histórica detentora do poder político e econômico, a população de baixa renda dominar esse conhecimento é um grande perigo. Ou seja, não é a escola que deve ser sem partido, são os “excluídos” desse direito que devem ser amordaçados. No filme *Rosa*

Luxemburgo (1986), de Margarethe Von Trotta, Karl Liebnecht desvela essa realidade com base em outro contexto, aproximando-nos pela similaridade de sentido daquilo que na raiz desejam os que querem calar tantas vozes por dentro das escolas.

[...] O que vocês querem não é a despolitização da juventude, mas que ela seja politizada no sentido que lhes convém. Vocês não lutam para que a juventude não seja atirada nas engrenagens dos partidos, mas para ter o privilégio exclusivo de incutir à juventude suas concepções políticas. E como o movimento livre da juventude se opõe àquilo pelo qual vocês lutam, é que vocês lutam sob um disfarce, uma falsa bandeira. Sim, senhores, é um combate sob uma falsa bandeira que vocês desenvolvem, quando vocês vêm nos falar da despolitização da juventude, e é uma hipocrisia da pior espécie quando vocês, que politizam a juventude, mas no sentido que lhes interessa, vêm nos dizer: "Ah, esta pobre juventude não está ainda em condições de fazer política sem colocar sua alma em perigo!".

Fica muito evidenciada essa intenção quando, ao analisar os movimentos de rua dos últimos anos no Brasil e as ocupações das escolas pela juventude, a Grande Mídia caracteriza os que podem e os que não podem se manifestar. Para quem é dado e para quem é negado o direito de aparecer nos noticiários e nas transmissões ao vivo da TV aberta e dos canais fechados do país. Quem pode ou não ser protagonista e sujeito de transformação.

Nos episódios recentes das ocupações das escolas em todo o Brasil, as ideias contraditórias se encontraram. Estudantes que se envolveram e/ou apoiavam as ocupações e aqueles que as combatiam. Diretores, professores e pais que as apoiavam e aqueles que tentavam impedi-las. Essa diversidade de posturas constrói a democracia. A unilateralidade na cobertura mascara a história e forja um amplo bloco de consciência manipulada que dificulta a expansão da democracia.

Nesse sentido, o papel de escolas transformadoras é importante porque o processo nelas leva a uma sociedade educada. Para Dewey, “a educação é um processo social, é desenvolvimento. Não é a preparação para a vida, é a própria vida”. Desde cedo, investir na formação de sujeitos transformadores, numa educação/processo em prol de uma educação materializada na vida e no trabalho de cada parte, é o que possibilitaria uma sociedade melhor. E como potencializar processos que formem sujeitos para a construção dessa sociedade?

Como pode uma escola ser um espaço aberto e dinâmico onde pessoas ampliam seu processo de formação? O pensador francês Schaller (2007), sobre a temática da participação e da formação de aprendentes para a transformação, indaga: “Como desenvolver a participação, o envolvimento recíproco entre os indivíduos e os grupos, a fim de se construir modalidades coletivas de práticas e de tomada de decisão?”.

Uma escola, qualquer que seja, configura-se como um lugar de aprendizagens e construção de saberes de muitas pessoas, muitas diversidades – pois a diversidade faz parte do mundo e o pensamento diverso constrói a prática democrática, que nos remete à horizontalidade ou ao círculo e não ao pensamento único vertical. Evidentemente, essa forma vertical de pensar e agir também existe e de forma bastante acentuada, mas quero me deter na forma mais participativa.

Em uma escola democrática, todos os protagonistas ao mesmo tempo compõem e constroem continuamente a rede de aprendizagem, tecendo conjuntos de ações e relações. Segundo Schaller, “Cada elo da rede [...] pode se tornar um evento, uma bifurcação, estar na origem de uma nova circulação de fluidos que traduzem a ação coletiva”.

Em São Luís, a ONG Formação – Centro de Apoio à Educação Básica, da qual fui cofundadora em 1999 e onde continuo atuando, desenvolve a ideia

de redes dentro das escolas e em seus entornos, concebendo e materializando projetos de escolas como pontos de desenvolvimento de território.

Assim, foram criados os Centros de Ensino Médio e Educação Profissional (Cemp) na Baixada Maranhense. O objetivo era potencializar elos e jogar luz na diversidade de pensamento, na potencialização de aprendizagens, na irradiação de boas metodologias, mas, sobretudo, na grande possibilidade de transformar o que aparentemente é escasso em abundância escondida, isto é, em soluções para territórios com baixos indicadores. O conhecimento que transforma está na intersecção do sujeito com o lugar onde ele vive; lugares de aprendizagens, e conhecimento que precisa ser desvelado de fora para dentro e de dentro para fora de cada sujeito, de modo que aquilo que foi apreendido e construído se espraie pelos lugares onde estão outros sujeitos, fortalecendo as organizações, multiplicando as comunidades educativas e criando novas redes.

As redes de pessoas e organizações vivas da sociedade, quer seja a rede existente em cada escola, a rede de escolas que transformam, ou outras redes, são redes sociais, culturais, educativas que atuam no campo simbólico, da comunicação, mas também da dominação e/ou da “libertação”.

São antes de tudo redes de comunicação que envolvem linguagem simbólica, restrições culturais, relações de poder... Assim como redes biológicas, elas são autodegenerativas, mas o que geram é imaterial. Cada comunicação cria pensamentos e significados, os quais dão origem a outras comunicações, e assim toda a rede se regenera. (Capra, 2008)

Desde o lugar em que atuo eu sei quanto é difícil tecer as redes de sujeitos transformadores, porque é difícil exercermos práticas radicais de democracia e, por vezes, podemos correr o risco de ter uma prática mais verticalizada ou mesmo destruída por outras forças. Para ilustrar, cito a seguir quatro riscos que podem surgir:

- 1) Que a comunicação numa escola seja simétrica, em vez de assimétrica. Na simetria há a necessidade de estruturas iguais, um pensamento único que doutrine outros pensamentos. A ideia sai de uma única cabeça e alcança as demais, sem nenhum tipo de reação.

- 2) Que todo o poder dessas redes, que estão sim articuladas em torno do político e da política (não necessariamente partidária, mas de exercício de cidadania), tenha forte tendência de concentração de poderes em pessoas que se perpetuam nessa posição reproduzindo práticas colonialistas de hegemonia e de manutenção do *status quo* de um grupo único.

- 3) Que a rede se torne um clube de amigos, corporativo e mantenedor do *status quo*.

- 4) Que a rede desenvolva um fundamentalismo similar ao de igreja, com suas lideranças realizando permanentemente a doutrinação de seus membros numa comunicação em que pessoas que pensam diferentes não concordem, mas também se calam.

A comunicação numa prática democrática é assimétrica; não ocorre a saída vertical de um para outros como se estes fossem vazios e devessem aceitar a mensagem passivamente. Em vez disso, há interação. Para que aconteça a comunicação é necessário que haja a diferença. Há redes de aprendentes na contramão da perspectiva de concentração de poder, ou de transformação da rede em um simples grupo de amigos; há a resistência, o desejo de transformar.

Segundo Schaller, é necessário aprofundarmos a tensão existente entre verticalidade e horizontalidade. Ele trabalha com a ideia de participação meio e de participação processo. A primeira é útil na mobilização de recursos, na busca de resultados, bem própria de muitas redes; a segunda aspira reforçar o envolvimento dos cidadãos para que eles adquiram e exerçam um potencial crítico.

A participação aqui é um processo para criar o debate, a confrontação, e se inscreve sob a perspectiva da busca de um mundo em comum.

A prática do diálogo e das relações horizontais é bastante desafiadora para todos nas diversas redes que vivenciam aprendizagens de diferentes conteúdos, formas e lugares. Por exemplo, o fato de o diretor de uma escola ou o líder de uma organização que está na direção de uma rede, e que vem de uma tradição política autoritária, sentar-se com outro líder, às vezes de um grupo com pensamento oposto, para dialogar sobre ideias comuns para fortalecimento das organizações é desafiador, ainda mais quando senta para dialogar com outras pessoas sobre ideias que as envolvem, desde sua concepção até a sua materialização (Cabral, 2013).

Rosar, falando em uma palestra no Cemp de São Bento, expressou a importância de se escutar o outro no processo que nos leva a uma educação transformadora: “Provavelmente uma postura mediada pelo compromisso ético com o processo de emancipação humana, que leva a todos e a cada um auscultar a voz do outro e a sua própria, auscultar as vozes de jovens que estiveram caladas, ajudará a construir sujeitos que transformam”. Uma escola que emancipa sujeitos para transformar realidades e que confia em seus gestores, e gestores que confiam no processo democrático da escola/rede, será uma experiência inédita e da qual muitos desejarão participar e apoiar.

PROTAGONISMO INFANTIL

por **Adriana Friedmann**

Adriana Friedmann é educadora e doutora em Antropologia da Infância, é também pesquisadora de vidas, linguagens e culturas infantis. Tem trabalhado como consultora em diversas organizações, formadora e palestrante junto àqueles que atuam com crianças e pela infância. É a autora de vários livros e artigos, dentre eles *Linguagens e culturas infantis*, *Quem está na escuta?*, *O brincar na Educação Infantil: observação, adequação e inclusão* e *A arte de brincar*. Adriana Friedmann faz parte da comunidade ativadora do Programa Escolas Transformadoras.



O termo 'protagonismo' vem do grego *protos* – principal, primeiro –, e *agonistes* – lutador, competidor. No teatro e no cinema, tal conceito é bastante utilizado para falar no principal personagem de uma trama. No sentido figurado, protagonista é a pessoa que desempenha ou ocupa o papel principal em uma obra literária ou em um determinado acontecimento.

No campo da sociologia, 'protagonismo' remete a fatores de ordem política, sugerindo uma abordagem mais democrática nas ações sociais. O protagonismo infantil constitui um movimento recente para o qual vários segmentos da sociedade têm voltado seus olhares. O protagonismo infantil tem surgido em grupos em que crianças, das mais variadas faixas etárias, culturas, faixas socioeconômicas, podem expressar seus pensamentos, sentimentos, vivências, opiniões, reivindicações, preferências e realidades de vida. O protagonismo acontece de forma cotidiana onde quer que crianças vivam e cresçam: nos núcleos familiares mais diversos, em comunidades, escolas, espaços públicos, em organizações sociais. Enfim, onde há crianças há protagonismo infantil.

No sentido de as crianças serem, em geral, aqueles membros da sociedade que mais chamam e requerem a atenção dos adultos (não nos referimos aqui ao protagonismo estritamente 'político'), podemos dizer que elas se tornam protagonistas quando se manifestam por meio das mais diversas formas de expressão: da palavra, da brincadeira, da arte, da música, da dança, do esporte. O protagonismo infantil tem um caráter ético, social, cultural, político e espiritual, convidando os adultos e tomadores de decisão a repensarem o *status* social da infância, dos papéis das crianças na sociedade local e no conceito cultural dos diferentes povos.

O reconhecimento das crianças como protagonistas tem suas origens em alguns fatores, diversificados mas sincrônicos, que surgiram nas sociedades de diversos países nas últimas décadas. Pensadores e pesquisadores das Ciências Sociais vêm contribuindo, desde os anos 1980, com a conceituação e o reconhecimento das crianças como atores sociais e autores de suas próprias vidas.

Estudos e pesquisas sobre as linguagens e culturas infantis de diversas sociedades e contextos têm enriquecido o repertório e a compreensão da importância do protagonismo infantil e o conhecimento mais profundo da situação das crianças a partir de suas próprias vozes e expressões. Tais estudos também têm contribuído com aportes essenciais para repensar o papel e direitos das crianças na sociedade, assim como com o das práticas, ações e projetos que fazem parte dos cotidianos das vidas infantis.

Ativistas da área da infância, saúde, cultura, educadores, pais, gestores, organizações da sociedade civil, fundações, meios de comunicação, políticos e empresários de diversos setores, vêm reconhecendo a importância de ouvir e de compreender crianças, oferecendo espaços e oportunidades para que elas se coloquem, se expressem e se desenvolvam. Crianças de diferentes idades, culturas, classes socioeconômicas e contextos vêm se colocando, em seus cotidianos e em diferentes espaços de convivência, por meio das mais variadas formas de expressão.

Nos primeiros anos de vida, crianças são protagonistas de forma permanente: são o centro das atenções e expressam, das mais diversas formas, quem são e o que vivem. Porém, no decorrer do processo de crescimento e desenvolvimento das crianças, esse protagonismo vai se transformando, na medida em que adultos – pais, educadores, cuidadores, e sociedade em geral – começam a intervir. Tais intervenções, estímulos, proposições podem ter consequências positivas e/ou negativas no rumo que tomará a vida de cada uma delas. Isso também ocorre na falta dessas intervenções, estímulos e proposições a partir de atividades, conteúdos, conhecimentos, organização de espaços, delimitação de tempos, ou falta de escuta e/ou interesse pelos universos, anseios e realidades das crianças.

O protagonismo infantil se transforma ou tende a desaparecer quando os direcionamentos dados pelos adultos não levam em consideração a diversidade de naturezas, temperamentos, tendências, dons, origens multiculturais,

preferências, habilidades, canais expressivos individuais, dificuldades ou limitações das mais diversas ordens.

Ele é exercido pelas crianças de forma espontânea, a partir das possibilidades de se expressarem e se colocarem no mundo. E elas podem vir a sofrer danos psíquicos profundos que poderão se manifestar por meio de explosões de raiva, manifestações de violência, agressividades ou comportamentos depressivos, falta de interesse, evasão ou falta de integração nos grupos de convivência. Podem sofrer ainda com doenças psicossomáticas e outras reações e atitudes comportamentais preocupantes.

Restrições impostas para as crianças, no sentido de elas poderem ou não exercer o protagonismo em suas vidas, podem trazer consequências complexas para seus processos de desenvolvimento e adequação na família, nas instituições ou nos grupos sociais em que convivem.

O adultocentrismo¹, que caracteriza as sociedades tradicionais, é uma postura que precisa ser repensada nos contextos educacionais e sociais nos quais crianças convivem e crescem. Decidir pelas crianças sem considerar o que elas sentem, pensam, o que as interessa ou aquilo de que precisam, no que diz respeito aos seus tempos, espaços, brinquedos, atividades, companheiros, entre tantos outros; privá-las, afastá-las ou não dar-lhes diversidade de oportunidades; pressioná-las, forçá-las a participar de atividades; avaliá-las, compará-las, classificá-las ou colocar sobre elas grandes expectativas; não podem – nem deveriam – tornar-se tendências ou parâmetros para se pensar ou possibilitar o ‘protagonismo infantil’. Trata-se de um movimento espontâneo. Portanto, forçar, obrigar, empurrar as crianças a participarem de determinados fóruns ou situações, ou a falarem ou colocarem aquilo que os adultos gostariam de dizer por elas ou delas ouvir, não é protagonismo.

1. O termo se refere às decisões que adultos tomam para e pelas crianças, sem lhes dar voz tampouco abrir espaços de escuta com os pequenos.

Os adultos precisam transformar suas posturas para compreender o significado das diversas formas em que crianças manifestam seu protagonismo: intervir menos, escutar mais, observar sem julgamentos, respeitar tempos, temperamentos, escolhas e processos das crianças. Considerar que as crianças têm conhecimentos e sabedorias próprias, diferentes das dos adultos. Repertórios estes que precisam ser ouvidos, respeitados, compreendidos e considerados para recriação permanente – e junto com as crianças – de seus cotidianos.

É também importante considerar que, assim como o protagonismo juvenil ou adulto, no universo infantil há hierarquias e diferentes níveis de participação, diversidade de responsabilidades e de perfis de lideranças.

Crianças têm formas únicas e diferenciadas de se manifestar, de se expressar e de se comunicar. São os adultos que devem conter sua ansiedade e aprender quais são essas linguagens e o que elas comunicam para entender as mensagens que as crianças transmitem, de forma consciente ou inconsciente, quando tratamos de protagonismo.

Oferecer oportunidades para as crianças manifestarem seu protagonismo não é necessariamente sinônimo de caos ou de falta de controle por parte dos adultos, como muitos podem pensar. É um caminho importantíssimo para possibilitar que as crianças, dos mais variados contextos e grupos socioeconômicos e culturais, exerçam seus direitos de serem quem efetivamente são, descubram o mundo ao seu redor, aprendam a conhecer e a conviver com outras crianças, jovens e adultos e descubram e desenvolvam seus potenciais.

Deixar as crianças serem protagonistas é uma das chaves para a promoção da saúde das nossas sociedades; e uma brecha possível para prevenir doenças psíquicas e físicas, preservando e valorizando ‘as sementes’ que cada criança tem e que precisa desabrochar.

PROTAGONIZAR JUNTOS: A ESCOLA COMO CASA COMUM

por **Beatriz Goulart**

Beatriz Goulart é arquiteta, urbanista e pesquisadora no atelier Cenários Pedagógicos, no Grupo Ambiente-Educação (GAE/Proarq/UFRJ), e membro do Centro de Referências em Educação Integral. Beatriz Goulart faz parte da comunidade ativadora do Programa Escolas Transformadoras.



Protagonismo é poder. E nada mais poderoso na nossa história recente do que o movimento de ocupação das escolas pelos secundaristas, iniciado em setembro de 2015 como resposta à proposta de reorganização das escolas feita pela Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo¹.

E sem que se entenda como nem por quê, de pronto parece que tudo mudou: ninguém aceita mais o que antes parecia inevitável (a escola disciplinadora, a hierarquia arbitrária, a degradação das condições de ensino), e todos exigem o que antes parecia inimaginável (a inversão das prioridades entre o público e o privado, a primazia da voz dos estudantes, a possibilidade de imaginar uma outra escola, um outro ensino, uma outra juventude, inclusive uma outra sociedade!).

Movimento que causou uma ruptura e reviravolta tais que fez com que não tolerássemos mais o que antes se tolerava, e que passássemos a desejar o que antes era impensável. Isso significa que a fronteira entre o intolerável e o desejável se deslocou. Um deslocamento de percepção que abre um campo potente de possibilidades nas escolas, de novos papéis e relações, abalando profundamente nossa percepção sobre o que é a escola, de quem é a escola, e para que servem a escola e a educação.

Um deslocamento que abre brechas de esperança, criando fissuras neste código absolutamente oculto e fechado que é a escola; ameaçando sua impermeabilidade e rigidez, sua forma e organização, sua ordem; devolvendo à escola sua condição de espaço social e tirando-a da condição de extraterritorialidade na qual se encontra, marcada historicamente pela lógica de uniformidade, regularidade e repetição. Apropriação que liberta a escola da condição de ser um sistema cada vez mais povoado por objetos artificiais e por um sistema de ações igualmente imbuídos de artificialidade e cada vez mais tendendo a fins estranhos a ela mesma e a quem a habita.

¹ Para entender o assunto recomendo o livro *Escolas de luta*. (CAMPOS, A. J. M.; MEDEIROS, J.; RIBEIRO, M. M. São Paulo: Veneta, 2016.)

Esse protagonismo coletivo – ainda restrito aos estudantes e parte de suas famílias – nasce de um processo de solidariedade orgânica, resultante de uma interdependência entre ações e atores que emana da sua existência no lugar. Solidariedade que é fruto do próprio dinamismo de atividades cuja definição se deve ao próprio lugar.

Eis o território reinventado, criado a partir da reversão das tendências herdadas do modo de produção precedente. Eis os espaços do aproximativo sonhados por Milton Santos, *destinados, sobretudo, a ajudar na liberação do homem e não na sua dominação*.

Este deslocamento de percepção e de poder que observamos em movimentos recentes de ocupação das escolas e de outros espaços públicos da cidade vem acompanhado da migração do direito de propriedade – *de quem é o pedaço?* – para o direito de acesso e uso dos lugares – *como ocupamos o território?* A partir disso, a ocupação dos espaços passa a se dar com base em suas possibilidades de empoderamento, valendo mais o *quando* e o *como* do que o *que* e o *onde*. Neste sentido, as relações e as situações passam a ter muita importância. Ou seja, os intervalos, os entre-lugares, os acontecimentos imprevistos e improváveis passam a ter papel central neste processo.

A força do protagonismo na/da escola depende e influencia sua forma e organização, nos seus tempos e espaços, na gestão e no currículo. Mas, acima de tudo, em como as relações entre seus habitantes se dão neste contexto.

Conforme nos ensina Milton Santos, “o espaço é formado por um conjunto indissociável, solidário e contraditório de objetos e ações não considerados isoladamente, mas como um quadro único no qual a história se dá”. Ao limpar a escola, descobrir o que há nos seus depósitos e na despensa da cozinha, os estudantes atualizam tal indissociabilidade, integrando objetos e ações a partir de novas relações – assim, colocar a mão na massa amplia a consciência e os horizontes do possível, de modo que possam protagonizar a reinvenção do mundo com as pró-

prias mãos, artesanalmente, tal qual defende o sociólogo Richard Sennett em *O artífice* (2009).

Uma consciência praticada, corporal, que ressignifica e requalifica espaço, tempo e ação educativa. Protagonismo que vai além da representação de um papel e que modifica a própria vida, a partir de coisas mínimas do cotidiano. O prazer de arrumar a casa, a casa comum. Neste contexto fica a questão: será que este *destampe da imaginação*, como diz Pelbart (2016), só atingiu os estudantes secundaristas? E, a partir desta, surgem outras mais para as quais não tenho resposta:

- Como tudo isso afeta @s professor@s?
- Que papéis el@s estão protagonizando, para além de agonizar a profunda crise da educação pública brasileira?
- Como se deu sua participação no movimento de ocupação e de reflexão sobre as ocupações das escolas?
- O deslocamento de poder nas escolas @s atinge? Como?
- Estudantes são protagonistas de sua educação, inclusive quando desistem da escola. E @s professor@s?
- O que protagonizam no sentido de reverterem o modo de produção da escola que reproduz desigualdades e exclusões?
- Para além das questões que lhe são próprias na sua categoria, o que protagonizam junto com os estudantes?

O protagonismo dos estudantes secundaristas cria valor de uso no território escolar e urbano, pois as práticas de ocupação criam o sentido de habitar a escola, de tratar a escola como morada, como casa. A escola passa a ser lugar comum, a casa comum.

O fato é que os estudantes são apenas uma parcela das pessoas que habitam a escola. E para que a escola seja efetivamente a casa comum e fundamental, tod@s que a frequentam devem ser protagonistas deste habitar. Ou seja, mais que defender o protagonismo das crianças ou dos jovens, há que se avançar para que

o protagonismo seja coletivo. Fazer juntos, fiar juntos, *con-fiar*. Estudantes, professor@s, comunidade. Junt@s! (Sennett, 2012)

Refazer a escola e o mundo com nossas próprias mãos, juntos. Protagonistas do bem viver.



DÁ PARA SER PROTAGONISTA SÓ DE VEZ EM QUANDO?

por **Carolina Pasquali**

Carolina Pasquali é jornalista, especialista em gestão de veículos de comunicação pela Universidade Pontifícia de Salamanca, na Espanha. Empreendedora do projeto Design for Change no Brasil. É diretora de Comunicação do Instituto Alana e responsável pelo projeto Criativos da Escola.



A resposta é: não, não dá.

Imagine uma grande tela, como as de cinema. Ela está dividida ao meio. De um lado, um grupo de estudantes se dedica a um projeto, e fica clara a mensagem de que “todas as vozes importam”. Eles estão animados, curiosos, engajados.

Na outra metade da tela, vemos esse mesmo grupo, mas em um clima bem diferente. Confusos, assustados, eles são desencorajados a participar de discussões que impactam a escola. “Vamos tomar decisões por vocês e para vocês, porque sabemos o que é melhor”: essa é a mensagem que fica para eles.

Essas duas dinâmicas podem conviver? A resposta, observada na prática, é não. Isso porque o protagonismo infantojuvenil não é uma metodologia que pode ser adotada e depois deixada de lado. Ele é um combustível fundamental para as relações que se estabelecem entre os membros da comunidade escolar e, portanto, não dá para ser e não ser, fazer e depois não fazer mais. Ele é muito mais um “como” do que um “o quê”.

Quando entendemos o protagonismo como o *modus operandi*, ou seja, como o balizador de como são construídas as relações, fica fácil entendermos também que ele é uma construção coletiva. Ou seja, é um equívoco achar que protagonismo é o ato, solitário, de se colocar. Ao dizer o que pensa, uma pessoa se expressa. Mas sempre existe um “contexto”.

Quando expreso o que sou, faço isso em um contexto que pede do outro o que ele é, para juntos transformarmos isso em algo coletivo. O encontro das nossas vozes, tão múltiplas, já que somos diferentes, culmina em uma ação que nos leva a um novo lugar, repleto de sentido.

É isso que vemos as crianças e os jovens que participam do Criativos da Escola viverem. Nessa direção – e na prática diária na escola – eles nos mostram que o protagonismo tem tudo a ver com colaboração. São vontades,

vivências, experiências e saberes que se unem para significar um conhecimento, resolver um problema, preparar uma apresentação ou debater questões relevantes para aquele grupo.

Ao professor, cabe mediar essa relação – de um aluno com o outro e dos alunos com o mundo –, alimentando suas curiosidades, dando ferramentas para que façam descobertas, ajudando a turma a lidar com as inquietações e com os “muros” que encontrarem pelo caminho. É um processo e, como tal, não tem fórmula que garanta seu resultado.

No Criativos da Escola, acreditamos na importância de que o pontapé inicial desse processo seja dado pelo coração – não à toa, o primeiro verbo que o projeto apresenta é o sentir. A partir de algo que nos incomoda, que nos move e/ou que nos emociona, abrimos espaço para sermos – nós e os outros.

Nessa direção, Paulo Freire nos inspira: “quanto mais se problematizam os educandos, como seres no mundo e com o mundo, tanto mais se sentirão desafiados. Tão mais desafiados, quanto mais obrigados a responder ao desafio”. O sentir deixa marcas na experiência e faz crescer o desafio.

Em um segundo momento, com essa relação estabelecida, temos os verbos imaginar e fazer – ou seja, a investigação e a implementação de uma ação. Aqui, mais uma vez, o protagonismo é coletivo.

A imaginação leva às várias alternativas possíveis ou não de serem realizadas, resultando em descobertas que se somam e levam a lugares novos.

O fazer é mais potente. As responsabilidades são compartilhadas. Não dá para dar uma ideia para o grupo, apenas para “se livrar” da tarefa, sabendo que depois é preciso executá-la.

Ser protagonista, portanto, também é assumir a responsabilidade por aquilo

que você oferece ao outro. É a construção de uma teia de querer, saberes, de expressão e de manifestação cultural, na qual cada um que tece o fio, se responsabiliza por fazê-lo de maneira forte, por entrelaçá-lo nos demais e por entender-se parte dele. Nos projetos divulgados pelo Criativos da Escola (todos em nosso portal www.criativosdaescola.com.br), esse trabalho em equipe está, sempre, muito presente.

É o que notamos, por exemplo, no projeto “Cruzando os Sertões da Mata Branca: Educação e Sustentabilidade na Caatinga”, de Iguatu (CE). Provocados pela professora de geografia, os estudantes perceberam que a caatinga, o único bioma exclusivamente brasileiro e típico daquela região do Ceará, era sub-representada nos livros didáticos.

“Criou-se essa dúvida entre a gente: será que só nós não temos [o ensino sobre a caatinga] no nosso livro ou os alunos de outras escolas também não têm?”, lembra um dos estudantes, Dailton Rolim. O grupo então fez uma pesquisa com 189 alunos de sete escolas, além de analisar cinco livros didáticos de geografia usados na cidade. O resultado confirmou a suspeita: a caatinga era mesmo desconhecida.

A partir dessa descoberta, os estudantes se mobilizaram. Primeiro, catalogaram as plantas típicas da região e montaram um jardim; realizaram trilhas de conscientização com o objetivo de familiarizar os outros estudantes; também organizaram um mutirão para reflorestar as margens do rio que corta a cidade. O segundo passo foi visitar as Secretarias do Meio Ambiente e de Educação, para entender o que o Poder Executivo estava fazendo para promover a conservação da caatinga.

“Percebemos que tinha uma enorme carência em políticas públicas”, lembra Moisés de Souza, outro aluno do grupo. Foi então que os estudantes decidiram criar um projeto de lei, aprovado depois de um intenso debate na Câmara de Vereadores.

A Lei Municipal nº 2.404, de 28 de abril de 2016, dispõe sobre a obrigatoriedade de fortalecer as políticas de valorização e preservação da caatinga. Com o trabalho, o grupo mudou a forma como se ensina geografia na cidade; mudou, também, a percepção dos moradores em relação ao bioma caatinga. “Nós também temos a nossa voz, e queremos ser ouvidos pelos outros estudantes e pela população em geral”, completa Moisés.

Partindo do sentir, passando pelo imaginar e pelo fazer e chegando no compartilhar – último verbo, aquele que amplia o olhar do grupo para o mundo e suas relações –, o que vemos é um processo que, protagonizado pelos estudantes e mediado pelo educador, ensinou, desafiou, orgulhou e inspirou a todos. E como seria diferente?

Provocados por esse lugar da inspiração, do aprendizado com significado, da autoria e da autonomia, não dá para mudar de atividade e dizer “agora chega!”. São vivências que ficam nas nossas células, memórias que geram sensações que queremos experimentar de novo. É saber-se capaz e ter de fingir que não se sabe... Não dá!

E que bom que não dá! Que baita oportunidade essa! Em um mundo que vive a tensão entre os fazeres conectados e coletivos e uma suposta defesa de interesses individuais que já não dão conta das complexidades que enfrentamos, temos mais uma vez a chance de sermos educados enquanto educamos, juntos.

Podemos experimentar esse protagonismo coletivo diariamente, descendo de nossos pequenos pódios e entendendo que o que expressamos se soma ao que o outro expressa. É que essa multiplicidade de vozes engrandece o processo. Ainda bem que não dá para parar. Ainda bem que não tem volta. É a nossa chance.

O PROTAGONISMO NA EDUCAÇÃO – APRENDENDO A EMPREENDER

por Luis Santiago Perera Cabrera

Luis Santiago Perera Cabrera é diretor da Escola Transformadora Colégio Guayamuri Ilha de Margarita, Venezuela.



O termo “protagonismo” na educação é novo na Venezuela; a palavra liderança é mais utilizada. Já a discussão sobre qual deve ser o eixo para a condução da aprendizagem, quem decide seus rumos e como promover a participação dos atores do fato educativo são dilemas que a educação tem enfrentado desde a Grécia antiga.

A maioria das teorias da aprendizagem destaca a importância de que o aluno seja o centro do processo educativo, mas a prática geralmente nos mostra professores que pretendem saber quais as necessidades do aluno e a via para que ele adquira toda a formação necessária. A realidade é que a escola tem cada vez menos certeza do que deve ensinar, porque a sociedade mudou, mas a escola não.

O problema não é apenas o que ensinar, mas também como fazer isso. A nova geração de aprendizes – ou as crianças do milênio, como são chamados – tem maneiras diferentes de aprender; o que antes só podia ser conseguido nos livros ou com o professor o aluno adquire de modo mais rápido, atualizado e profundo na web, no YouTube ou nas redes sociais.

Então, como motivar esse novo aluno a aprender e, ao mesmo tempo, garantir que aquilo que ele aprender tenha efetiva utilidade na nova realidade que lhe cabe viver? O protagonismo do aluno na educação não pode ser um clichê, no qual as crianças se limitam a escolher os temas de seus projetos ou fazem apresentações orais na aula, mas deve incluir uma reflexão sem preconceitos sobre: o que, como e quando. Nós, professores, devemos assumir que grande parte daquilo que estamos ensinando só tem utilidade na escola e que uma imensidão de coisas que não ensinamos será indispensável no futuro.

Faço parte de uma escola na ilha venezuelana de Margarita, onde, há vinte anos, estamos tentando transformar a sociedade pela educação, promovendo a formação de alunos responsáveis, com compromisso social e

clareza de que a mudança de sociedade que desejam está em suas mãos. Para tanto, procuramos fazer que os alunos participem ativamente de seu processo educativo, e um exemplo disso são as microempresas e as cooperativas. Assumimos como pressuposto que uma porcentagem muito alta dos tipos de trabalho existentes hoje será desnecessária dentro de poucos anos, e aqueles que sobreviverem mudarão em seu método, seus processos e suas finalidades. Portanto, o que ensinamos são habilidades gerais e temas que permitam ao estudante, por meio de uma conexão com o trabalho real, adquirir destrezas práticas que possa utilizar no futuro.

Quando ingressam no Ensino Médio, isto é, aos treze anos, as crianças se incorporam voluntariamente a uma unidade de produção que elabora um produto ou serviço real, necessário, e que compete com outros. Durante três anos os alunos assumem diferentes papéis em todas as áreas do trabalho, estabelecem seus esquemas e distribuem as funções. Na prática, parece uma escola de samba, onde todos dançam a mesma música, e, embora os que sabem mais ensinem os novatos, todos dançam e se divertem juntos.

O fato de serem muitas unidades de produção, catorze no nosso caso, permite que o estudante realmente tenha a oportunidade de decidir. O fato de o produto ou serviço ser real e gerar lucros também muda aquilo que se faz na escola tradicional; assim, durante sete horas por semana, os alunos são os condutores de sua experiência de formação e conseguem aprender uns com os outros prestando um serviço à sua comunidade.

Depois de dezoito anos trabalhando com essas microempresas, podemos dizer que é uma experiência que capaz de oferecer um modelo para o rumo da educação dessas crianças do milênio, para conseguir que eles se sintam protagonistas e responsáveis por sua educação.

ORGANIZAÇÃO, CONSCIENTIZAÇÃO E TRANSCENDÊNCIA: O PROTAGONISMO NA EDUCAÇÃO

ALGUMAS LINHAS DO PROJETO DO CENTRO
EDUCACIONAL LA SALLE MALVINAS ARGENTINAS,
CÓRDOBA - ARGENTINA

por **Alejandro Bruni**

Nascido na província de Buenos Aires, possui vinte anos de experiência no campo da educação popular, no acompanhamento e formação de lideranças juvenis conjugada à docência no Ensino Fundamental, Médio e Superior. Inserido em áreas pobres, viveu em diversas regiões da Argentina trabalhando como professor de Língua e Literatura. Atualmente é diretor da Escola Transformadora Colégio Héctor Valdivielso, na Província de Córdoba, Argentina



Um projeto localizado

O município de Malvinas Argentinas – que não deve ser confundido com as ilhas da famigerada e absurda guerra com o Reino Unido, em 1982 – está localizado 12 quilômetros a nordeste da cidade de Córdoba, capital da província homônima, a segunda da República Argentina em importância econômica e demográfica. A origem rural da população e os poucos recursos e oportunidades de sustento geraram em Malvinas uma comunidade periférica, com muitas famílias vivendo em situação de pobreza e de precariedade em suas necessidades básicas.

É onde se localiza a experiência educacional que compartilharei a seguir. Aqui, assim como em tantas outras periferias das grandes cidades da nossa América Latina, a perspectiva de crianças e adolescentes é sobreviver mantendo-se fiel ao senso comum herdado, que se resume no imperativo “salve-se quem puder”.

Neste lugar, o protagonismo se limita, estruturalmente, ao consumo de sobras, descartes: do que é desprezado pela economia de mercado, desprezado pela política, desprezado dos alimentos... No caso das mulheres, é crescer e conviver num ambiente de machismo exacerbado, obedecendo ao mandato social de cuidar dos filhos alheios (seus irmãozinhos) e depois dos próprios, em condições de extrema vulnerabilidade.

Por que faço essa introdução? Porque uma prática educativa que não seja capaz de responder às necessidades e problemáticas de seu território é totalmente estéril.

Por isso, desde o início da nossa caminhada, quinze anos atrás, tínhamos esperança de que cada um e cada uma pudesse encontrar meios para se encarnar e lugares de visibilidade no tempo presente, nesta terra. Atendendo às diversas demandas, possibilidades e sonhos da população local, concebemos o Centro Educacional La Salle, um conjunto interdependente

de projetos com a finalidade de suscitar propostas e processos políticos, pedagógicos e pastorais que colaborem na subjetivação de novas humanidades e dinamizem os diferentes atores da comunidade, procurando gerar consciência crítica, empoderamento, humanização e ação coletiva para a transformação da realidade.

Guiados por uma utopia: que juntos, possamos criar uma “terra sem males”. Para nós, isso se traduz no crescimento e na melhoria da vida da comunidade, para que as pessoas possam ter uma vida mais digna. Esses critérios e intenções confluíram em três eixos básicos, que atravessam, conduzem e unificam nossa prática educativa:

- uma organização comunitária que não nega a individualidade, mas a recria mediante a inclusão das potencialidades de cada um;
- uma conscientização na práxis para formar sujeitos críticos que reflitam ao mesmo tempo que atuam e intervêm no mundo;
- e um senso de transcendência e alteridade para entender que toda ação, todo projeto, toda atividade nos leva, mais que a um fim concreto e finito, à construção de novos olhares que incluem, potencializam e geram maiores possibilidades de viver uma vida digna com os outros.

Pois bem, como levamos adiante uma proposta educativa capaz de dar conta desses eixos? A chave está na consolidação da comunidade de educadores que vai ao encontro da vizinhança, que a convoca e a inclui efetivamente, tornando-a real protagonista de um projeto educacional.

Inspirados no legado de Paulo Freire, todos os anos, entre dezembro e fevereiro, os professores e professoras da escola, juntamente outros atores do centro educacional, caminham pelas redondezas e visitam diversas famílias para conhecê-las melhor, saber como estão, falar da realidade, conversar

sobre o aprendizado das crianças e dos jovens e muito mais.

Nessas visitas registramos algumas “frases” que chamam nossa atenção e que, a nosso ver, dizem algo à escola, sobre a escola, o bairro, os meninos e as meninas, a cidade, as coisas que nos preocupam e também as que nos alegram.

Desse modo, antes de iniciarmos o ano escolar e discutirmos as diferentes propostas educativas, sempre nos reunimos e lemos atentamente todas essas “frases”, que representam a voz de muitas famílias. Nós as agrupamos, pensamos sobre elas, refletimos acerca do seu conteúdo e as analisamos para além do que dizem à primeira vista.

Uma dessas “frases” que tratam da realidade se destaca como central e nos ajuda a nortear tudo o que fazemos e propomos ao longo do ano. Além disso, surgem eixos de trabalho e prioridades, que são os caminhos pelos quais queremos avançar como centro educacional com os meninos e as meninas, as famílias, a vizinhança e outras instituições do entorno.

É assim que as vozes das pessoas, os eixos prioritários e a frase central formam uma unidade que chamamos Complexo Temático. Procuramos fazer com que esse instrumento dialogue com a base curricular proposta pelo Ministério da Educação, que reúne todos os conteúdos escolares que devem ser ensinados e aprendidos. Dessa forma, todos os conteúdos e saberes são ressignificados, contextualizados e cruzados com as realidades, os interesses e as preocupações das crianças, dos jovens e das famílias da comunidade.

É nesse momento que a escola se encontra com a cultura, as famílias e a realidade do entorno, ou seja, com a própria vida.

Do mapeamento territorial a uma matriz educacional

No Complexo Temático não se planeja somente a abordagem dos conteúdos escolares. A disposição dos espaços e dos tempos, o exercício da autoridade, a dinâmica da convivência, os ritos institucionais, a interação com as famílias e os vizinhos, para citar alguns aspectos, são revisados e ressignificados na leitura que a comunidade de educadores faz sobre o Complexo Temático. Mencione a seguir alguns dispositivos e mediações geradas nesse processo:

- eleição de delegados estudantis e realização de assembleias de alunos a partir dos 6 anos de idade;
- construção participativa do código de convivência com estudantes e familiares;
- percursos educativos diferenciados, conforme as necessidades dos estudantes;
- ruptura da sala de aula tradicional, por meio de projetos articulados entre os docentes das disciplinas convencionais e os espaços artísticos, permitindo o reagrupamento dos alunos em oficinas de aprendizagem criativa e popular;
- instalação de pequenas bibliotecas populares nas casas de famílias da comunidade;
- saídas educativas para ampliar o universo cultural dos moradores;
- intervenções lúdicas e artísticas em espaços públicos da localidade com os jovens e os moradores;
- oficinas de esporte, dança, rádio, revista e alfabetização ministradas pelos próprios adolescentes da comunidade para permitir o acesso gratuito a bens culturais e mudar a visão que se tem dos jovens como indivíduos perigosos;
- inserção e participação em movimentos sociais, em coletivos e espaços de debate e decisão sobre políticas públicas;
- criação de iniciativas de microcrédito para melhoria das habitações mais vulneráveis;
- participação em Conselhos da Infância e da Juventude.

As chaves que nos orientam e sustentam

Tudo o que foi dito anteriormente é sustentado e animado por algumas convicções e práticas que muitas vezes se explicitam e outras tantas não, mas que, de todo modo, estão presentes como cultura institucional.

A seguir – e já para finalizar – menciono algumas dessas forças que acreditamos estar na base do nosso projeto educacional e que talvez constituam alguns dos faróis que nos orientam.

- A vontade de crescer para sermos e sabermos ser protagonistas do tempo em que estamos, responsáveis pela mudança rumo a situações e ações dignificantes da vida. Porque, como lembra uma citação do Horizonte Pedagógico Pastoral da Associação Educacionista Argentina, “na nossa escola, aprendemos para transformar”.
- Pensarmo-nos como uma obra educativa que prioriza a formação. Dos alunos e destinatários, sim. Mas também dos diferentes educadores que a habitam. Nós nos formamos juntos e com outros, nas nossas experiências, nos espaços de docência e fora deles. Essa formação em conjunto recria, ressignifica e dá corpo a este projeto que nos envolve e, ao mesmo tempo, nos transcende. E no coração dessa formação está a vida das meninas, dos meninos e dos jovens, das famílias e dos moradores. Formar-nos, e fazê-lo juntos, permite-nos pensar, refletir, compartilhar e desafiar-nos a crescer no nosso ser educadores.
- Concebermo-nos como uma obra educativa que parte das realidades vitais do contexto. E esse contexto é de pobreza, de opressão, de silêncios, de não olhares, de ausências... E, ao mesmo tempo, um contexto com suas lutas, suas reivindicações, seus sonhos, suas potencialidades e suas alegrias. Educamos porque acreditamos nas possibilidades dessa sociedade empobrecida e criamos espaços para acompanhar e promover seus processos de organização e de transformação. É por

isso que, ao planejar, realizar e avaliar a escola e todas as suas ações, suas vozes e visões de mundo estão incluídas.

- O desafio sempre latente de nos consolidarmos como uma comunidade de grupos e de comunidades que educam, ensinam e aprendem. Nós que vivemos a vida do centro educacional queremos constituir-nos como educadores capazes de mediar processos comunitários e educativos de ensino e aprendizagem. Ao mesmo tempo, nós, que abraçamos a fé em Jesus Cristo, nos reconhecemos como parte de uma comunidade que coparticipa da obra de Deus na construção de um Reino de Justiça e de Misericórdia, onde ninguém fica fora.
- Reconhecermo-nos como uma obra educativa que é conduzida e animada de maneira comunitária e colegiada. Esse projeto educacional é, sem dúvida, uma construção conscientemente conjunta. Cada um, em seu encargo e em seu lugar, nas suas experiências e contribuições, constrói este projeto. Hoje, cumpre-nos habitá-lo, nós que fazemos parte deste momento histórico, neste hoje e neste espaço, mas sendo memoriosos e recuperando a melhor tradição dos que nos precederam. E, por mais estranho que pareça, pensando nos que se somarão no futuro, no porvir.

Espero que este texto e estas reflexões, que de certo modo são sempre incompletas, sirvam de incentivo para que mais educadoras e educadores continuem a cultivar uma educação realmente dinamizadora dos processos vitais de tantas crianças, adolescentes e jovens que nos esperam nos mais diversos pontos da nossa querida América Latina.

O PODER QUE POSSUÍMOS

por Carolina Hikari Ivahashi

Carolina Hikari Ivahashi é estudante da Escola Transformadora Instituto Federal do Paraná (IFPR), campus Jacarezinho.



Todos nós temos o poder de ser protagonistas, mas nem sempre o colocamos em ação. Ser protagonista é defender o que você considera como certo, expor seus pensamentos e opiniões, ter a liberdade de discutir e debater; é ter voz e não deixar de emitir uma opinião por insegurança; é assumir voz ativa e fazer o que acha certo; ser protagonista é, simplesmente, agir.

O protagonismo na educação deveria ser considerado primordial, porém ainda existem muitos lugares que não tratam isso como algo relevante. Infelizmente, muitas pessoas ainda enxergam a escola ou outros espaços de aprendizagem como lugares monótonos, que se resumem a carteiras, livros, cadernos, lápis e canetas, mas um ambiente escolar não é lugar apenas para aprendizado intelectual, mas também social, onde pessoas estudam a vida e histórias de outras pessoas, aprendem a conviver em sociedade e principalmente a ouvir opiniões como as suas e respeitar as divergentes. Um aluno não consegue ser protagonista se a escola não o incentiva a tomar tal iniciativa; quando a escola abre espaço para o aluno agir e principalmente incentiva e apoia suas ações, ela está transformando a sociedade, pois está educando cidadãos melhores.

Há uma pergunta muito importante que precisa ser colocada: de quem é a escola, dos professores ou alunos? Existem muitas respostas para essa pergunta, e uma delas é que a escola é do aluno, já que é ele que faz a escola. Lá ele enxerga caminhos que ainda não foram explorados e descobre que pode mudar muitas realidades, por exemplo, por meio do grêmio estudantil, onde alunos lutam por suas reivindicações, organizam rodas de conversas e pequenos eventos e, a partir disto, percebem que têm a capacidade de fazer a diferença dentro de sua escola. Mas não é assim em todos os ambientes escolares; existem lugares em que o aluno pensa em fazer algo diferente, porém é barrado, e isso cria uma espécie de medo – medo de estar errado, medo de nunca poder fazer nada, medo de achar que não pode criar algo novo –, o que o faz ter medo de ser protagonista.

A partir do momento em que um estudante tem a possibilidade de debater

sobre assuntos diversos com professores, servidores e colegas, ele se torna uma pessoa crítica, que não aceita qualquer coisa sem analisar todas as possibilidades e todos os lados da moeda. Isso pois, querendo ou não, o aluno traz para a escola todos os seus problemas exteriores, e receber ajuda e dialogar faz com que ele tenha a vontade de fazer a diferença.

Existem muitos professores, diretores ou representantes de escolas que têm medo de deixar seus alunos serem protagonistas, pois acreditam que eles podem não ser capazes, já que estão acostumados a sempre seguirem o que é passado para eles e raramente vão além disso. Eles seguem um cronograma e não buscam algo novo, mal sabendo que todos somos capazes de agir se nos sentirmos incomodados com algo e buscarmos uma solução. É importante que os educadores enxerguem que não precisam sempre seguir os métodos; eles podem mudar, e isso faz com que os estudantes sintam que o ambiente escolar é um lugar onde eles também são livres para conversar sobre assuntos diversos, para aprender coisas novas e adquirir autonomia.

O campus Jacarezinho do Instituto Federal do Paraná (IFPR) nasceu da ideia do Governo Federal de criar escolas públicas de qualidade, dando a oportunidade a seus alunos de serem protagonistas, por meio das diversas bolsas que oferece, como o Programa de Bolsas Acadêmicas de Inclusão Social (PBIS), o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (Pibic-Jr.), Extensão e Monitoria, que oferecem a oportunidade aos alunos de conhecer melhor a sociedade e a comunidade onde vivem, fazendo pesquisas sobre assuntos importantes, relatórios sobre situações de diversos lugares, ajudando outros alunos com matérias em que possuem dificuldades e criando produtos que ainda não estão disponíveis no mercado. Ao final, podem mostrar seus resultados em eventos, como na semana de apresentações que acontece tradicionalmente todo ano no campus, permitindo a todos mostrarem o fruto de seus trabalhos para professores, alunos e funcionários.

Outra oportunidade que o Instituto oferece para que os alunos se tornem

mais ativos é a adoção de um novo método de ensino que se baseia em Unidades Curriculares. Nele, o aluno faz seu próprio horário e assim tem a autonomia e a responsabilidade de decidir quais matérias que deseja cursar. Isso implica em uma grande reflexão, pois será que os adolescentes já conseguem realmente decidir, isto é, já conseguem escolher certo? De fato, muitos têm medo de escolher - medo de escolher errado e medo de se arrepender do que escolheram. Mas essa é apenas uma pequena fase pela qual todos vão passar, pois no final vão perceber que ter a oportunidade de escolha ajuda a analisar as alternativas e chegar a uma conclusão; ajuda a torná-los pessoas mais responsáveis pelos seus atos, que não dependem dos outros para saber o que vão estudar; e ajuda a torná-los protagonistas e a criar uma sociedade melhor.

Ser protagonista é apenas ser você mesmo e não deixar que outros o impeçam ou lhe digam que não é capaz, pois todos nós podemos mudar algo.



ENSINAR COM O EDUCANDO E ENSINAR PARA O EDUCANDO: QUE DIFERENÇA FAZ?

por **Abdalaziz de Moura**

Abdalaziz de Moura é educador popular, coordenador do curso técnico de agroecologia, ministrado pela Escola Transformadora Serviço de Tecnologia Alternativa (Serta), Glória do Goitá, Pernambuco.



O ano de 2017 começou com cenários muito negativos em termos de recursos financeiros e econômicos, o que se refletiu em todas as instituições da sociedade civil. Avaliando 2016 e planejando 2017, desafios se apresentaram ao curso técnico de agroecologia do Serta: o curso concebido para 200 estudantes iria receber mais 400. A capacidade instalada não estava pronta para um aumento desta proporção; a equipe dos professores, muito menos. Este quantitativo seria para quatro anos, mas o governo do Estado demorou muito para assinar o convênio e tinha prazo para concluir – julho de 2018.

Um dia inteiro de debate, de estudo de alternativas e possibilidades, sem muita perspectiva. Nossa equipe e nosso curso gozam de um conceito muito positivo e tínhamos que a quantidade prejudicasse a qualidade. O curso dura 18 meses e é por alternância: os estudantes permanecem uma semana internos na escola e 3 semanas com a família. O convênio com o Estado contempla os professores, a hospedagem, a alimentação e o acompanhamento do tempo comunidade. Como triplicar este número sem prejudicar a qualidade do trabalho?

Ainda havia um complicador: o recurso disponível no orçamento era só para 400 estudantes, e tínhamos de dar conta de 600! Veio a tentação de pensar que nosso conceito era alto porque o número de estudantes era sempre baixo. E que escolas com muitos estudantes resistem a uma boa proposta pedagógica pela inviabilidade de realizar uma boa didática com salas muito cheias. Estaríamos marchando para uma deterioração da nossa metodologia e da nossa imagem porque não tínhamos condição de oferecer a mesma qualidade que oferecíamos aos 200?

O questionamento baseava-se no bom senso e na ciência, na matemática e na psicologia e, também, na economia: como alimentar e hospedar 600 estudantes onde os recursos e as condições só permitiam 400? Como manter o nível de qualidade, de atenção, de cuidado, se o alojamento, a cozinha e o restaurante não ofereceriam o mesmo conforto? A mesma preocupação

valia para a capacidade das salas de aula. Não se via saída, por mais cálculos que se fizesse, por mais economia nos gastos, no uso dos espaços e na distribuição dos professores. Antes, duas semanas de imersão davam conta de 200 estudantes. Agora, vão ter que ser quatro semanas nas duas unidades de ensino, uma distante 320 km da outra. Os professores terão que correr, ministrar suas aulas em uma unidade e no meio da semana viajar para outra! Olhe o desgaste que será! Assim, a equipe debatia-se sem ver saída, sem ter luz e inspiração para enfrentar o novo desafio. Desafio este que tantas instituições escolares e de outras naturezas enfrentam e que fazem com que resvalam para a mediocridade, para o mal atendimento. Iríamos cair no mesmo vale comum? Seria possível um milagre contra o que estava posto?

Se houvesse gente querendo justificar mediocridade, este cenário seria ideal: no alojamento, nas refeições, nas salas de aula, nos espaços educativos, na atenção aos estudantes. Inúmeras razões e motivos iriam surgir para justificar a queda na qualidade da educação oferecida. Pensando por aí, pelo operacional, pela didática, pela psicologia, pela gestão, pela administração, pelas finanças e economia, pela lógica racional, tornava-se evidente que a mediocridade seria a nova marca do curso a partir de 2017. Teríamos que aceitar esta dura realidade!

Educar “para” e educar “com” faz a diferença

Se teimássemos em resolver este dilema como se fosse uma questão “operacional” – apenas exigindo maior infraestrutura, espaços mais amplos, mais recursos financeiros, contratação de mais professores e funcionários –, não teríamos a garantia de ser uma boa escola. O problema maior não está nesses componentes. Eles são importantes, necessários, mas são subordinados a outras dimensões. Poderíamos ter a ampliação de todos esses aspectos; no entanto, não estaria garantida a nossa qualidade na formação.

Pois a questão primeira, de fundo, não está nestes elementos, mas sim na concepção de educação que temos e com a qual queremos formar nossos

estudantes. Do jeito que estamos debatendo, parece que estamos pensando para os educandos e não com eles! Parece que eles não são sujeitos, autores, protagonistas! Parece que são mais objetos da nossa boa vontade; que nós, como educadores, temos de pensar em tudo, resolver tudo, preparar do bom e do melhor para eles! E aos educandos cabe o que neste momento? As cabeças deles também não vão pensar?

Como um sol da manhã que vem raiando aos poucos, as ideias foram adquirindo maior clareza. O que parecia dificuldade, impossibilidade, carência, fragilidade e ameaça foi se transformando em facilidade, possibilidade, força e oportunidade. Na nossa metodologia, tínhamos 200 protagonistas, cabeças pensantes, pessoas com vontade, com energia, que participavam ativamente da vida da escola, que cuidavam da escola, que pesquisavam, que inventavam, que buscavam. Que maravilha! Agora, teríamos 600 estudantes! Que ótimo! De uma semana, passaremos a ter quatro semanas de casa cheia!

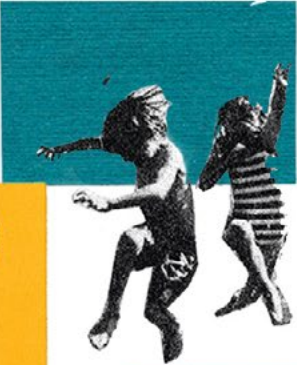
Na segunda parte da reunião, estávamos diante da mesma realidade que na primeira. O que mudou? Mudou a nossa forma de ver a educação que queríamos proporcionar. Mudou a nossa cabeça, as nossas ideias, a nossa concepção filosófica, a nossa maneira de enxergar. Muitas coisas mudam quando direcionamos nosso olhar para outra perspectiva. Retomamos a reunião relembRANDO como foi que sempre fizemos e quantos bons resultados tivemos. Nesta retrospectiva, vimos que educávamos com e não para. Estávamos correndo o risco de esquecer essa dimensão fundamental da nossa escola!

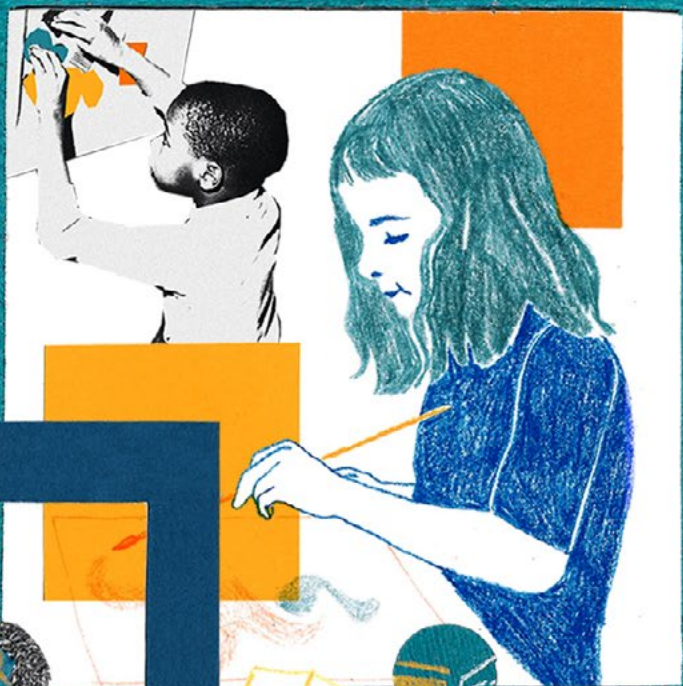
Na reunião, ali mesmo, começamos a contribuir com nosso dinheiro para a ampliação do alojamento, fazendo nossa parte e dando nosso exemplo como educadores. Isso apenas como um símbolo do que estava se processando na nossa mente. A dificuldade e o desafio passaram a ser tratados como aprendizagem, como oportunidade para a criatividade. Exigiriam de nós novas posturas mentais, ideológicas, filosóficas. Isso é o principal, o que determina, o suficiente. O mais, o que falta, a carência passam a se subordinar a essa dimensão.

Foi impressionante quando, então, passamos a compartilhar nossas preocupações com os estudantes! No geral, em períodos de férias de janeiro, eram raras as participações no estágio. Em janeiro de 2017 a frequência foi muito maior. Estou escrevendo este texto às vésperas de recomeçar o ano letivo com as primeiras turmas nas duas unidades escolares. Os estudantes estão chegando e vendo o que falta de infraestrutura. Porém, estão sentindo o quanto terão de ser protagonistas neste curso, o quanto serão parte e tomarão parte nesta empreitada! Estou apostando para ver!

Gravatá, 5 de janeiro de 2017.







ASHOKA

Fundador

Bill Drayton

Presidente global

Diana Wells

Presidente emérita e Diretora para América Latina

Anamaria Schindler

Diretor - Ashoka Brasil

Flavio Bassi

Coordenadores

Antonio Lovato

Deise Hajpek

Juliana Rodrigues

Mirella Domenich

Stephanie H. Ambar

Vitória Moraes

INSTITUTO ALANA

Presidente

Ana Lucia Villela

Vice-Presidentes

Alfredo Villela Filho

Marcos Nisti

CEO

Marcos Nisti

Diretoras

Carolina Pasquali

Flavia Doria

Isabella Henriques

Laís Fleury

Lilian Okada

Educação e Cultura da Infância

Ana Claudia Arruda Leite

Beatriz Antunes

Carolina Prestes Yirula

Gabriel Limaverde

Natalia Bastos

Raquel Franzim

Vilma Silva

William Nunes

PROTAGONISMO

A potência de ação da comunidade escolar

Vários autores

Organização

Antonio Lovato
Carolina Prestes Yirula
Raquel Franzim

Ilustrações

Catarina Bessell

Projeto Gráfico

Luiza Esteves

Revisão

Todotipo Editorial

Tradução (inglês)

Camilo Adorno

Tradução (espanhol)

Sergio Molina

Ashoka

Rua Carlos Comenale 263 - 3º andar,
Cerqueira César / São Paulo, SP
(11) 3085-9190 brasil.ashoka.org

Alana

Rua Fradique Coutinho 50 - 11º andar
Pinheiros / São Paulo, SP
(11) 3472-1600

Rua General Dionísio 14,
Humaitá / Rio de Janeiro, RJ
(21) 3518-9808 www.alana.org.br



ESCOLAS TRANSFORMADORAS

Lançada em setembro de 2015 no Brasil, a iniciativa busca identificar, apoiar e conectar equipes de escolas que cultivam em seus alunos competências transformadoras, como a empatia, a criatividade, o trabalho em equipe e o protagonismo social. Dezoito instituições de ensino já integram a rede no Brasil, e o mapeamento continuará durante os próximos anos. A comunidade de Escolas Transformadoras conta com mais de 270 escolas em 34 países de todos os continentes.

www.escolastransformadoras.com.br

correalização

