

# **Uma pedagogia do protagonismo: exemplo de constituição de um sujeito numa escola pública**

Alfredo Colenci Jr.

Helena Gemignani Peterossi

Durval Cordas

Vilma Fernandes Capela Cordas

Programa de Mestrado do Centro Paula Souza – SP – Brasil  
dcordas@terra.com.br

**Resumo:** O artigo compara uma experiência pedagógica e administrativa implantada numa escola pública da periferia da cidade de São Paulo entre os anos de 2000 e 2004 e uma proposta de pedagogia da constituição de sujeitos coletivos, para a partir daí apontar alguns dos elementos geradores do protagonismo.

**Abstract:** The article compares an educational and administrative experience located in a public school in the outskirts of Sao Paulo between the years 2000 and 2004 and a proposal of pedagogy for the establishment of collective subjects, to point out some of the generative factors of the protagonism.

**Palavras-chave:** Sujeito; Protagonismo; Educação.

## **Introdução**

Este artigo apresenta o estudo de um caso concreto de geração de protagonismo, tomando como ponto de partida um relato jornalístico da experiência de uma escola municipal da periferia de São Paulo. A experiência foi relatada num projeto experimental, em formato de livro-reportagem, realizado em 2004 por um concluinte do curso de Jornalismo da Faculdade Cásper Líbero, de São Paulo [1]. O foco do projeto experimental era identificar e relatar a prática da inclusão social no modelo administrativo e pedagógico implantado na Escola Municipal de Ensino Fundamental Cidade de Osaka entre os anos de 2000 e 2004. A geração do protagonismo – ou, em outros termos, o aparecimento do sujeito da educação e da ação –, que já despontava nesse livro-reportagem como tema marginal, é o enfoque específico destas páginas.

Sinteticamente, os objetivos da filosofia de trabalho implantada na escola Cidade de Osaka eram: 1) evitar que os alunos abandonassem a escola (ante uma realidade de relevante evasão escolar); 2) promover a participação dos pais de alunos no processo de ensino-aprendizagem; 3) valorizar o papel dos professores e demais agentes escolares no processo de educação e incentivá-los a investir na própria formação; 4) enfrentar, com os meios à disposição, as várias formas de exclusão social representadas no ambiente escolar (motivadas por

pobreza, diversidade racial, deficiências físicas e mentais, diferentes níveis de aproveitamento escolar, dificuldades de reinserção social de jovens infratores em programa de liberdade assistida, entre outras causas). Na positividade e criatividade com que cada um desses objetivos foi perseguido ficou evidente uma experiência de desenvolvimento de um sujeito que, destrinchada em seus elementos constitutivos, pode colaborar para o entendimento dos processos que levam à geração do protagonismo, em especial, mas não exclusivamente, no ambiente educacional.

Na tentativa de realçar esses elementos constitutivos, relatamos aqui o resultado da comparação dessa experiência com uma abordagem teórico-prática sobre a formação do sujeito.

## **Fundamentos teóricos**

Dar por óbvia a existência prévia de um sujeito ([2], p. 73) é um dos erros que mais podem pôr em risco o sucesso de qualquer empreitada. Considerando que na sociedade pós-industrial o homem se encontra mergulhado numa verdadeira crise da ação, com consequências que vão do desvio das intenções implicadas no agir até a instrumentalização do trabalho ([3], pp. 113-117), fica evidente com quanta dificuldade um “sujeito pronto” pode ser encontrado em qualquer instituição, de caráter público ou privado.

A característica mais marcante do sujeito, ou protagonista, não é seu desempenho criativo, nem sua capacidade individual, nem sua liderança. O traço distintivo do sujeito é sua inserção consciente e geradora no seio de uma realidade social. Nesse sentido, corrobora a noção da não obviedade da presença de sujeitos nas mais diversas instituições o reconhecimento de que o paradigma de socialização engendrado a partir da década de 1980 apresenta o ser humano “centrado em si mesmo e no seu reduzidíssimo grupo social, com total assimetria de sentimentos com relação aos demais alienígenas” ([4], p. 5).

Se tal é a situação, e se a atitude correspondente ao individualismo exacerbado é uma maneira de ver as instituições como locais de acolhida – no sentido de albergues –, e não como espaços criados pelos próprios indivíduos ([2], p. 74), o que pode criar, hoje, as condições para o surgimento de um sujeito?

Pode ser válido, como princípio de resposta, tomar como ponto de partida alguns elementos de uma pedagogia da constituição de sujeitos coletivos proposta pelo pedagogo Jair Militão da Silva ([2], p. 98), estendendo-a também ao caso do protagonista enquanto ser individual. Tanto mais utilidade poderemos ver nesse ponto de partida se considerarmos sujeito individual e sujeito coletivo como duas facetas de um mesmo problema, dado que a presença de um sujeito individual em qualquer ambiente tende, por sua força criativa, a gerar o desenvolvimento de um sujeito coletivo adequado àquela realidade.

O primeiro elemento dessa pedagogia da constituição de sujeitos coletivos é levar os integrantes de tal sujeito a “vivenciarem um momento de encontro” no qual predominem “sentimentos de simpatia e identificação” ([2], p. 98). O teólogo e educador Luigi Giussani, em cuja obra o conceito de “encontro” tem uma importância central, comenta assim esse momento de gênese do protagonismo: “O visível nasce do invisível: a obra nasce de algo que pode parecer sentimental ou abstrato e que, no entanto, não o é” ([5], p. 96). Estão presentes, portanto, na origem de um sujeito, um momento de encontro (com alguém ou com alguma

realidade), no qual são experimentados um fascínio e uma correspondência (identificação), que, muito embora sugiram algo não concreto e não objetivo, são a base para a elaboração de um protagonismo de pés bem assentes na realidade (o visível).

O segundo elemento dessa pedagogia é que os componentes do sujeito coletivo em desenvolvimento possam experimentar “a oportunidade de praticar uma tarefa comum”, na qual possam “exercitar julgamentos comuns, de modo a construírem uma comum visão de mundo” ([2], p. 98). Segundo o filósofo Alfonso López Quintás, a disponibilidade a gerar é a primeira das condições do encontro, da qual brota, entre outras, a “participação em tarefas comuns valiosas” ([6], p. 8). Não existe, portanto, protagonismo sem uma tarefa na qual seja reconhecida uma utilidade social (comum) e a partir da qual seja descoberta e comunicada uma maneira de ver a realidade.

O comprometimento pessoal e grupal com objetivos e metas é o terceiro elemento pedagógico ([2], p. 98). Essa característica, valorizada como um dos atributos fundamentais dos líderes ([7], p. 38), põe em evidência a utilidade profunda característica de toda atividade consciente ([5], pp. 85-86). O protagonista não se concebe nem mais nem menos útil, com sua atividade, para o sucesso do empreendimento em que está implicado: a questão, para ele, é não perder de vista os objetivos e metas que dão sentido ao conjunto de sua ação.

O quarto elemento da pedagogia recomenda que os componentes de um sujeito coletivo assumam e acolham uma identidade comum ([2], p. 98). Essa identidade não nasce de modo arbitrário, mas vem da tomada de consciência daquilo que foi encontrado e julgado correspondente a uma necessidade anterior dos indivíduos e do grupo.

Como quinto elemento pedagógico, está a necessidade de que o sujeito coletivo que se vai assim constituindo atue publicamente com sua identidade, “enfrentando os desafios dos ambientes físico e social” ([2], p. 98). A tônica, aqui, está em dois fundamentos: a atuação sobre a realidade sem a perda da identidade. Em outras palavras, diante da constatação de uma das consequências da crise da ação, representada pela dificuldade de validação ([3], pp. 115-116), é preciso recuperar a noção de que os indivíduos não são simples “engrenagens de um mecanismo ou tijolos do edifício social. O escopo social não esgota o que nós somos” ([5], p. 96).

Um sexto elemento da pedagogia de constituição dos sujeitos coletivos é a conservação da “memória da criação” e das “experiências do grupo” ([2], p. 98). A memória da experiência feita é fundamental tanto para indivíduos quanto para instituições; perder de vista encontros e reencontros, erros que conduziram a desvios, acertos que permitiram retomadas, entre outras vivências, é como tentar traçar uma estrada para o futuro desdenhando da qualidade do pavimento. “Sem tradição – que selecione e nomeie, que transmita e preserve, que indique onde se encontram os tesouros e qual o seu valor – parece não haver nenhuma continuidade consciente no tempo” ([8], p. 31).

O sétimo elemento aponta para a importância de que os componentes do sujeito coletivo proponham “obras concretas que ajudem a vida do grupo” ([2], p. 98). Na origem e no desenvolvimento de um protagonismo se encontra a tentativa de adequar o ambiente às próprias necessidades e desejos.

Por último, o oitavo elemento pedagógico é que os sujeitos interajam com outros sujeitos, “em clima pluralista e democrático” ([2], p. 98). Quanto mais clara é a identidade de um sujeito, mais este é capaz – pensando em termos de

indivíduo e de coletivo – de se relacionar com outros sujeitos que encontra num alto nível de colaboração. No extremo oposto, a indiferença, a assimetria de sentimentos e a insensibilidade perante o drama dos semelhantes caracterizam toda uma geração pasteurizada pela mídia ([4], p. 5), incapaz de se relacionar e de criar porque incerta e, muitas vezes, pouco curiosa quanto a si mesma.

## **Objetivos de pesquisa**

Comparando a trajetória realizada na escola Cidade de Osaka ao longo dos quatro anos enfocados pelo livro-reportagem com os oito elementos de uma pedagogia da constituição de sujeitos coletivos, identificamos características comuns que parecem validar a teoria e apontar as razões do sucesso daquela experiência educativa.

Dessa comparação nasce uma síntese de alguns dos aspectos mais relevantes na constituição de um sujeito, que, como temos sublinhado, não deve ser considerado preexistente em qualquer instituição ou empreendimento, mesmo naqueles em que a lógica da lucratividade e do sucesso poderia sugerir um alto nível de motivação e de clareza de perspectivas.

## **Metodologia**

Para a realização de nossa análise e comparação, optamos por um estudo de caso baseado numa pesquisa já formatada para o padrão jornalístico. É verdade que, dessa forma, perdemos contato com alguns dados brutos que poderiam esclarecer certas tomadas de decisão e certos percursos feitos pelos indivíduos cujo breve trecho de história é mostrado no livro-reportagem. No entanto, o livro nos apresenta, sobretudo nas entrelinhas, material farto o suficiente para permitir uma aproximação segura do problema.

O fato de o enfoque original da pesquisa feita para a elaboração do livro-reportagem ser outro – o das experiências de inclusão social realizadas numa escola – nos dá a liberdade de nos mover num terreno que não foi preparado de antemão para preencher as nossas necessidades de pesquisa. Assim, o viés ideológico, embora jamais possa ser eliminado, reduz-se aqui a um mínimo aceitável para dar credibilidade às informações básicas do caso a ser estudado.

A comparação entre a experiência realizada na escola Cidade de Osaka e os elementos de pedagogia é apresentada ponto por ponto. Para fácil referência, optamos por resumir as propostas pedagógicas em oito palavras ou locuções-chave: 1) encontro; 2) tarefa comum; 3) objetivos e metas; 4) identidade; 5) atuação pública; 6) memória; 7) obras concretas; 8) interação.

## **Análise de dados**

1) *Encontro*. A experiência que tornou a escola Cidade de Osaka um modelo de aplicação dos ideais de “escola aberta” e “escola inclusiva” afunda suas raízes no itinerário de vida e profissão de seu diretor. Júlio Gomes Almeida, ao assumir a direção da escola, trazia ele mesmo na bagagem uma vida de luta contra a exclusão. Nascido e criado em Ipirá, pequeno município do interior da

Bahia, deu ali mesmo os primeiros passos de sua educação, em meio a crianças de diferentes idades numa escola improvisada a cerca de seis quilômetros de sua casa; aprendeu o básico da leitura e da escrita e se tornou, como seu pai, um dos poucos alfabetizados da família. Aos 22 anos, tendo concluído a antiga oitava série, transferiu-se para São Paulo para dar continuidade à trajetória de aprendizagem na qual já começava a se posicionar mais ativa que passivamente. Anos depois, esse caminho o levaria a se tornar diretor concursado de uma escola municipal paulistana pela primeira vez, em 1996. Sua visão do ensino, global, implicava tanto os alunos – normalmente uma população carente, uma vez que Júlio trabalhara sempre em escolas públicas – quanto os professores e demais funcionários da escola; a ideia de que a escola, para ser escola, deveria aprender sempre e estar constantemente aberta incomodava a muitos daqueles que, nem sempre conscientemente, cultivavam um modelo de ensino pautado por critérios de aristocracia. Se já fora dura a luta contra esses preconceitos como diretor de escola, Júlio ainda teve a oportunidade de conhecer mais de perto os obstáculos burocráticos e políticos a uma implantação de um modelo de escola aberta e inclusiva ao ocupar, por um ano e meio, a direção de uma das divisões da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Assim, o homem que a punha os pés pela primeira vez na escola Cidade de Osaka em agosto de 2000 confrontara a duras penas seus ideais e o ambiente em que teriam de ser postos em prática, extraindo do embate grandes lições de vida; o título de sua tese de doutorado, concluída em 2003, mostra bem a síntese desse confronto: “A intervenção (im)possível no cotidiano de uma escola: relato do trajeto de um diretor de escola na rede pública municipal” [9].

Júlio se oferecia, assim, como outros se haviam oferecido a ele ao longo de sua trajetória, como oportunidade de encontro para professores, coordenadores pedagógicos, secretários, auxiliares de limpeza e cozinha e vigias de uma escola periférica de um bairro com altos índices de violência e pobreza. Dois episódios, entre outros colhidos pelo livro-reportagem, dão a medida da intensidade desse encontro. As oportunidades que nasciam das ideias e da experiência do diretor, gerando um movimento de abertura da escola a alunos considerados problemáticos em outras unidades do município, a jovens infratores em regime de liberdade assistida, a crianças e adolescentes com necessidades especiais físicas e mentais (sutilmente rejeitados nas outras escolas da rede pública), entre outros, enfureceram alguns professores e pais, que desejavam manter o modelo de uma escola que privilegie o “bom” aluno. Assim, no início do ano letivo de 2002, uma reunião do conselho escolar viu a inédita presença de mais de cem pais e mães dispostos a obter a transferência do diretor – com a cumplicidade de alguns professores e de um vereador; no confronto, Júlio deu as razões de cada medida tomada e mostrou a pertinência de sua prática em relação ao que pedia a legislação, o que o levou a receber apoio dos representantes presentes da superintendência de educação regional e, pouco a pouco, foi derrubando a resistência ao diálogo. Como resultado, a reunião se concluiu com a criação de uma comissão de professores e pais para estudar os problemas de violência na escola e propor soluções; esse grupo se tornaria importante sobretudo como espaço de formação para seus participantes, com reflexos decisivos na dinâmica do cotidiano da escola. O segundo episódio atesta simplesmente a contaminação do encontro com Júlio: após apenas quatro meses de trabalho como coordenadora pedagógica na escola Cidade de Osaka, em 2001, Janete Ribeiro Nhoque ajudaria a implantar, na escola para a qual foi transferida, a Rodolfo

Pirani, num bairro próximo, o mesmo modelo de inclusão e de abertura da escola, com poucos recursos além da continuidade dada à amizade e à reflexão iniciada naqueles poucos meses de convivência.

2) *Tarefa comum*. Tomar a “escola” ou a “educação” como tarefa comum óbvia para quem está empenhado numa realidade educativa pode ajudar mais a deixar a questão de lado que a enfrentá-la. A proposta de Júlio na escola Cidade de Osaka era a do amadurecimento de uma escola aberta, “consequência da emergência de um novo sistema de pensamento” ([10], p. 15). A tarefa comum, antes de mais nada, era a de uma mudança de mentalidade, que só poderia vir da disposição a aprender e a tecer novas formas de trabalho e relacionamento cotidianos. Desde logo a visão de Júlio se traduziu em oportunidades de aprendizagem: de pequenos grupos de estudo e partilha formados para enfrentar questões específicas (como o que nasceu diante da crise do início de 2002) até grupos mais organizados e com objetivos mais amplos, como o Núcleo de Estudos e Pesquisa da Ação Educativa, instituído em meados de 2001, que, como veremos mais adiante, ultrapassou os muros da escola. Mas, além desses grupos e momentos formais de aprofundamento, a provocação diária a aprender levou funcionários de todos os setores da escola a uma busca por formação, seja recorrente, permanente ou compensadora (cf. [3], pp. 205-207). Vendo-se implicados e ouvidos no processo de criação diária da escola – portanto, não mais simples engrenagens –, funcionários administrativos completaram seus estudos por meio de supletivos ou cursos regulares, professores ingressaram na pós-graduação, em sentido lato ou estrito, ou passaram a integrar grupos de estudo organizados por outras instituições, além de começar a participar de congressos, feiras e outros eventos de difusão científica e cultural.

3) *Objetivos e metas*. Não faltam à escola ferramentas de planejamento; no entanto, falta, isso sim, o sentido e o valor dessas oportunidades. Na escola Cidade de Osaka, reuniões e assembleias de pais e alunos, momentos de planejamento ordinário do ano escolar, encontros periódicos de avaliação do trabalho começaram a ser reconhecidos como etapas fundamentais da vida pessoal e organizacional, e não meros pedágios burocráticos. Essas reuniões começaram a ter a presença efetiva e organizada de representantes das famílias dos alunos, do corpo de funcionários administrativos, dos corpos docente e discente e da direção: nenhuma voz deixava de ser ouvida e considerada, não importando que fosse a de um auxiliar de limpeza ou a do próprio diretor. As decisões eram marcadamente colegiais; seu cumprimento, objeto de cobrança e acompanhamento atento; a divisão de responsabilidades começou a ser efetiva. Mesmo quando tinha a certeza de que propunha um caminho adequado, o diretor soube ter paciência para acatar o voto contrário da maioria e aguardar o tempo em que amadurecessem em seus colegas de trabalho as razões para aceitar determinados passos. Afinal, sem essa adesão razoável, não haveria por que esperar um desenvolvimento seguro do caminho da escola.

4) *Identidade*. Assumir a abertura da escola e a inclusão social como uma meta, compreendendo a necessidade de mudança de mentalidade implicada nesse processo, conduziu seus atores a uma unidade real no cotidiano. Diretor, auxiliares da direção, coordenador pedagógico, boa parte dos professores e demais funcionários começaram a compartilhar preocupações antes pouco presentes na maneira de atuar da maioria. A ideia, por exemplo, de que um aluno com necessidades especiais, se acolhido pela escola, é, no máximo, problema do professor que tiver o “azar” de tê-lo em sua turma perdeu toda a sua força; tais

alunos (17, no ano de 2004) se tornaram foco de preocupação e acompanhamento de boa parte do corpo docente e dos profissionais de apoio; a legislação sobre o assunto e as práticas pedagógicas adequadas diante de pessoas com necessidades especiais transformaram-se em objeto de estudo não apenas dos professores diretamente envolvidos. Outro exemplo é a maneira como os diversos membros da direção – diretor, assistente, coordenadora pedagógica – enfrentavam problemas cotidianos de maneira comum. A prática de chamar os pais de um aluno problemático à escola está muito ligada, na cultura escolar e no imaginário geral, à humilhação pública e à transferência, para os pais, até mesmo da parte da responsabilidade educativa que deveria ser assumida pelo contexto escolar; na Cidade de Osaka, porém, a meditação comum sobre a prática da escola aberta levou os diversos membros da diretoria a assumirem uma posição mais comprometida e humana em relação às famílias e a suas graves dificuldades. No período abordado pelo livro-reportagem, o posicionamento de todos os membros da diretoria era semelhante, e redundava numa diminuição ou quase eliminação do número de alunos que deixavam a escola após o enésimo chamado de atenção aos pais; para dar uma ideia do tipo de atendimento dado às famílias, em vários casos a solução buscada para o comportamento problemático dos filhos foi o convite a que os pais, em geral dotados de uma formação escolar mínima, voltassem a estudar, na mesma escola de seu filho, não para vigiá-lo, mas para demonstrar-lhe, com a seriedade do próprio comprometimento, a importância da formação.

5) *Atuação pública.* A já citada participação dos profissionais da Cidade de Osaka em congressos e eventos científicos é um reflexo do investimento em formação e também da necessidade de expor uma identidade publicamente. No Fórum Mundial de Educação Temático de 2004, por exemplo, a escola foi uma das duas únicas escolas municipais de ensino fundamental a apresentar três projetos – dez por cento das contribuições provenientes de escolas municipais, uma minoria no evento. Outra modalidade de atuação pública está ligada à própria comunidade de bairro em que a escola está inserida. Aproveitando ao máximo as possibilidades dadas pela administração municipal, a escola se abriu literalmente para o bairro, desenvolvendo, nos fins de semana, oficinas e atividades esportivas com os recursos do programa Escola Aberta, da Prefeitura de São Paulo, instituído em 2001. No ano de 2003, a Cidade de Osaka chegou a ter 14 oficinas (informática, teatro, macramé, capoeira, pintura e desenho, rádio, esporte na quadra, xadrez, banda, jogos recreativos, artesanato, dança, inglês e português), destacando-se entre as escolas que aderiram ao projeto. Dessa abertura, empregando todos os recursos disponíveis, nasceram ao longo do tempo contatos e colaborações significativos, como a que levou a um acordo com a paróquia católica vizinha, que cedia seus espaços e estrutura para o desenvolvimento da Oficina de Letras; nesse projeto, que nasceu na escola para combater um aspecto específico da exclusão – o chamado “atraso nos estudos”, que gera a perda de estímulo em estudantes que não conseguem acompanhar o ritmo de seus colegas -, os alunos são ajudados, em horários alternativos aos de aula, a adquirir o gosto pela leitura e pela aprendizagem.

6) *Memória.* Havia uma grande preocupação na escola Cidade de Osaka com a documentação de suas atividades. Isso incluía o cuidado na preparação das atas de reuniões e a redação de artigos por parte dos professores engajados nos grupos de estudo, mas conduziu também, embora indiretamente, à elaboração da tese de doutorado de seu diretor e do livro-reportagem a que nos

vimos referindo.

7) *Obras concretas*. Além das diversas oficinas dos fins de semana, que tinham evidente caráter provisório, uma vez que dependiam dos recursos e da orientação política da administração pública, a Cidade de Osaka esteve na origem de uma obra educativa de maior fôlego. Tudo começou com o já citado Núcleo de Estudos e Pesquisa da Ação Educativa, em 2001; com a transferência de alguns dos professores participantes para outras unidades escolares, em vez da diminuição do grupo, ocorreu o processo inverso: esses professores não apenas continuaram a se deslocar para a Cidade de Osaka para participar das reuniões, mas convidaram colegas de suas novas escolas, disseminando, de forma não planejada, a atividade de formação permanente. Com o tempo, professores e outros funcionários da rede estadual também se engajaram. O passo seguinte foi a formalização de uma parceria com a Universidade Cidade de São Paulo (Unicid), e, a partir do apoio dos pesquisadores da universidade, a criação do projeto Constituição de Equipes de Organizações Escolares que Aprendem. O projeto, por sua vez, pôs em prática um Programa de Formação Continuada para Inclusão Social, de cujas atividades, em 2004, participavam 300 educadores.

8) *Interação*. A parceria com a Unicid é um exemplo de interação com outros sujeitos. Mas a Cidade de Osaka integrava também, no período abordado no livro-reportagem, o projeto Educom.rádio, nascido da parceria entre o Núcleo de Comunicação e Educação da Escola de Comunicações e Artes da USP e a Secretaria Municipal de Educação; a escola era uma das unidades em que a linguagem radiofônica vinha sendo usada como instrumento de educação na rede pública – educação no sentido mais amplo, uma vez que a participação do projeto permitiu o interessamento e a responsabilização de alunos que vinham perdendo progressivamente o gosto pela escola.

## Resultados

Do confronto dos oito elementos de uma pedagogia da constituição de sujeitos coletivos com algumas passagens da história recente e atividades da escola Cidade de Osaka, levantamos algumas hipóteses sobre o que gera a experiência do protagonismo:

a) *uma subjetividade ativa é despertada pelo encontro entre uma exigência pessoal e uma amostra da possibilidade de realização dessa exigência* (o pai de Júlio, que sabia ler, diante de Júlio, que desejava aprender; os funcionários de uma escola pública de periferia, com poucas perspectivas, diante de um diretor que aprendeu a usar todos os recursos disponíveis de uma situação; os alunos “problemáticos”, aparentemente fadados à rejeição, diante de educadores que reabilitavam, não a eles, mas ao contexto escolar exclusivista);

b) *o indivíduo se empenha com a realidade – se torna sujeito – quando se reconhece criador ou transformador dessa realidade* (participando de uma comissão, de um conselho, de um grupo de estudos, os educadores se viam aprendendo e mudando a maneira de lidar com as situações de ensino; lidando com a legislação e com as normas ditadas pelo poder público, os educadores começavam a reconhecer espaços e oportunidades oferecidos e normalmente pouco aproveitados);

c) *para o protagonista, o planejamento passa a fazer parte do modo de encarar a passagem do tempo, e os acidentes de percurso já não são vistos como*



*impedimentos, mas como desafios* (o processo escolar ordinário de planejamento deixa de ser formalidade burocrática; a presença de alunos com necessidades especiais faz do imprevisto uma ferramenta de ensino; as mudanças no poder público, em vez do desânimo, produzem a pergunta: e estes, que oportunidades nos dão?);

d) *identidades claras se reconhecem e se respeitam: a consciência de si abre a um mundo de relacionamentos* (de um grupo de poucos educadores estudando juntos em sua escola nos horários vagos pode nascer um curso para centenas, de várias partes da cidade; a experiência bem-sucedida de uma escola pode se repetir em outra, sem a necessidade de uma intervenção diretiva do poder público);

e) *se a pessoa não vê que sua atuação é “para todos”, ela não vale nem mesmo para si* (a visão não-exclusiva da educação traz à escola o desafio de acolher o diferente, o rejeitado, o despadronizado; o reconhecimento do valor da própria experiência faz surgir uma necessidade de documentação e publicação, e leva a aprender os meios para isso).

## **Conclusões**

Uma experiência em ato de protagonismo num ambiente normalmente caracterizado pela burocracia e pela passividade, como é o de uma escola pública, levou-nos a procurar identificar aí alguns dos elementos geradores dessa mudança de posição.

O tipo de postura gerado a partir de ideais claros nessa situação sugere que o crescimento da autoconsciência está no cerne da experiência do sujeito; que a tendência à perda dessa autoconsciência nas circunstâncias altamente normatizadas (como podem ser as de uma instituição pública, mas também de uma grande empresa) precisa, para ser revertida, de encontros humanamente significativos, com um protagonismo já amadurecido; que o protagonista não cabe, sem deixar de sê-lo, em esquemas pré-fabricados, nem mesmo quando são os próprios esquemas de uma carreira pessoal de sucesso; que o sujeito não se plenifica sem se comunicar.

Em vista dessas conclusões, não deixa de ser útil reiterar uma de nossas hipóteses de partida: não é óbvio, em qualquer situação, que o sujeito exista ([2], p. 73). E isso nos leva, com base também na raridade de uma experiência como a da escola Cidade de Osaka, a frisar: nem também é óbvio que a escola, pública ou privada, nos moldes em que é constituída, assumam-se ela mesma como sujeito, ou seja, espaço de geração de protagonismo.

A questão do desenvolvimento do protagonismo não se limita ao ensino fundamental médio, mas é uma demanda verificada também na educação superior, por força da inadequação de formação verificada nos diversos níveis, sujeitos a uma massificação que conduz à impessoalidade. Reconhecer o fenômeno e a necessidade de mudança no processo educacional representa já o início da valorização humana.

## **Referências**

### **Livros e teses**

[1] CORDAS, D. **Escola que aprende, escola que inclui**. Cidade de Osaka, uma escola que aprende ensinando, voltada para a inclusão social. Projeto experimental para a conclusão do curso de Jornalismo, orientado pelo Prof. Edson Flosi. São Paulo: Coordenadoria de Jornalismo, Faculdade Cásper Líbero, 2004.

[2] SILVA, J. M. **A autonomia da escola pública**: a re-humanização da escola. 6<sup>a</sup> ed. Campinas, SP: Papyrus, 2003.

[3] BOUTINET, J.-P. **A imaturidade da vida adulta**. Trad. Dina Osman. Porto: Rés, 1999.

[5] GIUSSANI, L. **O eu, o poder, as obras**. Trad. Neófito Oliveira et al. São Paulo: Cidade Nova, 2001.

[8] ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. Trad. Mauro W. Barbosa de Almeida. 5<sup>a</sup> ed. São Paulo: Perspectiva, 2000.

[9] ALMEIDA, J. G. **A intervenção (im)possível no cotidiano de uma escola**: relato do trajeto de um diretor de escola na rede pública municipal. Tese de Doutorado. São Paulo: USP, 2003.

[10] ALMEIDA, J. G. **Como se faz escola aberta?** São Paulo: Paulus, 2005.

### **Artigos em revistas e anais e capítulos de livros**

[4] COLENCI Jr., A. Estamos formando a geração @? **Jornal do Porto**, 14 abr. 2006, p. 5.

[6] LÓPEZ QUINTÁS, A. La pedagogía de la admiración y su fecundidad educativa. **Revista del Consudec**, jun. 2006, pp. 6-11.

[7] COLLINS, J. Empresas feitas para vencer. **HSM Management**, Book Summary 3, 2002, pp. 35-46.

### **Contato**

Os professores doutores Alfredo Colenci Jr. e Helena Gemignani Peterossi fazem parte do corpo docente do Programa de Mestrado do Centro Paula Souza.

Durval Cordas é tradutor e revisor autônomo, bacharel em Letras pela FFLCH/USP e em Jornalismo pela Faculdade Cásper Líbero. Vilma Fernandes Capela Cordas é bolsista da Capes, licenciada em Psicologia pela Universidade São Marcos. Ambos são alunos do Programa de Mestrado do Centro Paula Souza. Endereço: Av. Brigadeiro Luís Antonio, 733, apto. 506 A2, Bela Vista, São Paulo, SP, 01317-001. Telefones: (11) 3104.3668, 9124.5978 e 9124.6046. E-mail: dcordas@terra.com.br.