

“Protagonistas (antagonistas e coadjuvantes) e empoderados”: narrativas competitivas no ambiente escolar

“Protagonists (antagonists and assistants) and empowered”: competitive narratives in the school environment

Francisco Estefogo¹

RESUMO

Este artigo objetiva, por uma perspectiva filosófica, refletir sobre as narrativas competitivas e deletérias em relação ao uso dos termos *protagonismo* e *empoderamento* que normalmente ecoam no ambiente escolar. Está embasado, particularmente, nas das concepções filosóficas de Aristóteles (1997, 1998, 2011), no que diz respeito ao bem-comum da coletividade, bem como nos pressupostos de Foucault (2010a, 2008, 1999, 1979), no que se refere ao discursos basilares que estruturam o Direito e a Verdade. Ao final, proposições serão feitas sobre a construção de agências em prol da potência da coletividade, na busca do contentamento comunitário, bem como do abrandamento das forças de poder para se prospectar uma sociedade com oportunidades mais equânimes e democráticas para todos cidadãos e cidadãs.

Palavras-chave: Protagonismo, Empoderamento, Bem-comum, Coletividade, Relações de poder

ABSTRACT

This article aims, from a philosophical perspective, to reflect on the competitive and deleterious narratives in relation to the use of the terms protagonism and empowerment which normally echo in the school environment. It is based, in particular, on the philosophical conceptions of Aristotle (1997, 1998, 2011), with regard to the common well-being of the collectivity, as well as on the assumptions of Foucault (2010a, 2008, 1999, 1979), when it comes to talking about the discourses that structure the Law and the Truth. In the end, proposals will be made on the construction of agencies in favor of the power of the collectivity, with a view to community contentment, as well as the softening of the forces of power to prospect a society with more equitable and democratic opportunities for all citizens.

Keywords: Protagonism, Empowerment, Common well-being, Collectivity, Power relations

¹ Pós-doutor em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela PUC-SP. Diretor acadêmico da Cultura Inglesa Taubaté e professor do Programa de Mestrado em Linguística Aplicada da UNITAU. ORCID: <https://orcid.org/000-0003-2852-8678>. E-mail: franestefogo@uol.com.br

1. Introdução

As dinâmicas do mercado moderno e altamente tecnológico demandam do ser humano uma postura eminentemente competitiva dentro das organizações, principalmente, as corporativas. Portanto, o capital humano (desenvolvido) é o elemento central e é, por conseguinte, o diferencial para sobreviver na contemporaneidade. À vista disso, o propósito da educação de “qualidade” passa a não ser a construção da cidadania, com o foco na coletividade, mas sim a competitividade com base no manejo do conhecimento (leia-se tecnologia).

Lamentavelmente, nem todos têm a orientação educacional necessária para se adequar a tal situação típica do capitalismo. Dessa forma, as relações de produção da sociedade contemporânea dependem da exploração dos trabalhadores (MARX, 1973) que normalmente têm pouco alcance a esse modelo de educação cujo foco é a competitividade, os lucros, os juros e a renda. Consequentemente, o desenvolvimento da cidadã e do cidadão fica comprometido e, assim, injusta e desproporcionalmente, pouquíssimos têm acesso aos saberes extremamente valorizados para se valerem das benesses do mundo globalizado capitalista. No mais, essa forma de educação excludente recrudescer a distribuição de renda, agrava a extrema pobreza e dilata o insofismável poder dos pouquíssimos que dominam e, sendo assim, oprimem (ALVEZ, 2018).

Ao mesmo tempo em que o capitalismo trouxe uma nova tônica para a educação escolar, as relações sociais de produção inviabilizaram a democratização do acesso ao ensino a todos os cidadãos e cidadãs (MARSIGLIA; PINA; MACHADO; LIMA, 2017). Como consequência, há um maior embate das contradições sociais e, dessa forma, o desabrochar das forças produtivas demanda a socialização do conhecimento. Por conseguinte, como os saberes também são meios de produção, essa discrepância perpassa a educação, uma vez que a classe trabalhadora pelega pela democratização dos conhecimentos construídos pela humanidade no decorrer da sua trajetória na história (MARSIGLIA; PINA; MACHADO; LIMA, 2017).

No Brasil, por exemplo, segundo Araújo (2014), as oportunidades educacionais não são as mesmas para todos os grupos sociais e étnico-raciais. Há uma diferença abissal entre os brancos, negros, ricos e pobres no que se refere à admissão à educação formal. Dependendo do local no país, sobretudo no Nordeste, a situação é ainda mais claudicante. De acordo com Oliveira e Clementino (2020), a prática escolar de 6 estados nordestinos tem pouco impacto sobre a vida dos alunos. As regiões norte e nordeste do Brasil figuram entre as que têm o menor índice de escolaridade. Mais particularmente, no Norte, 44,1%

da população com mais de 14 anos não terminaram o ensino fundamental. No Nordeste, o índice é de 38,7%². O Sudeste é a região que concentra o maior índice de ingresso aos conhecimentos escolares.

Dado o cenário contemporâneo, urdido por uma profunda desigualdade social, decorrente, dentre outros fatores, por acirrada competitividade, urge que se fomente o abrandamento desse desequilíbrio e da exclusão de muitos desafortunados (ESTEFOGO, 2019). Essa conjuntura funesta assola, grassa e afunda o descortinar do Brasil e boa parte dos países em desenvolvimento. Para Brito *et al* (2005), as condições sociais impactam no ambiente escolar e, por conseguinte, a desigualdade social se desdobra agourentamente, de forma geral, em desigualdade também escolar, num círculo vicioso.

Como a sociedade capitalista moderna se configura no bojo das relações sociais e da alta produtividade, orientadas pelo capital, é papel fulcral da escola discutir (e transformar) a relação entre os indicadores educacionais e a desigualdade social (EUZÉBIOS FILHO; GUZZO, 2005).

No entanto, o ambiente escolar normalmente é permeado por narrativas competitivas que acentuam a desigualdade social e, conseqüentemente, como apontado acima, a desigualdade escolar. O *protagonismo*, *verbi gratia*, ganhou *status* de *mainstream* em materiais didáticos e nas principais regulamentações norteadoras do ensino no Brasil.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), por exemplo, um dos documentos oficiais da educação nacional, profetiza “a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa” (BRASIL, 2017, p.8). Também orienta o ensino voltado para “o acolhimento e a valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes” (BRASIL, 2017, p. 10), descrito na Competência Geral 9. No entanto, no entendimento deste artigo, o documento tropeça em um disparate de conceitos ao afirmar que “os jovens têm se engajado cada vez mais como **protagonistas** da cultura digital, envolvendo-se diretamente em novas formas de interação multimidiática e multimodal” (BRASIL, 2017, p. 61). A questão do protagonismo é reiteradamente discutida em vários momentos da BNCC: “afinal, aprender a ler e escrever oferece aos estudantes algo novo e surpreendente: amplia suas possibilidades de construir conhecimentos nos diferentes componentes, por sua inserção na cultura letrada, e de participar com maior autonomia e **protagonismo** na vida social (BRASIL, 2017, p.63)

Mergulhado na individualidade, vale ressaltar que o verbete *protagonismo*, de acordo com o dicionário Michaelis³, diz respeito à atividade de alguém ou algo em destaque em um acontecimento. Do ponto de vista etimológico, originário do latim, *protos* se refere ao primeiro ou principal, e *agon* está relacionado ao competidor. Se há alguém em evidência num determinado grupo, que compete e tem uma atitude normalmente egoica, entende-se que há também o antagonista e os coadjuvantes. Segundo o mesmo dicionário, opositor, ou adversário, é o papel do antagonista.

² <https://www.educamaisbrasil.com.br/educacao/escolas/norte-e-nordeste-sao-as-regioes-com-o-menor-numero-de-concluintes-do-ensino-fundamental>.

³ <https://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=protagonista>

Além disso, o papel de coadjuvante é atribuído ao indivíduo que tem uma função secundária. Frente a esta provocação filosófica, o que se indaga é como um processo educativo pode propiciar “*uma sociedade mais justa e humana*”, como a BNCC se compromete, numa arena onde a narrativa mais comum fomenta o desenvolvimento de *protagonistas* que, *a priori*, rivalizam com antagonistas e coadjuvantes. Trata-se de uma meta espúria que fomenta, na verdade, o egoísmo, a autossuficiência e, dessa forma, invocações de caráter meramente individual referidas somente nas conveniências de cada um.

Essa dinâmica se contrapõe ao pensamento de Aristóteles (2011), que elaborou uma filosofia prática. Decerto o filósofo grego impugnassem esse desatino da BNCC e de alguns materiais didáticos com as seguintes palavras: “ora, o que não consegue viver em sociedade, ou que não necessita de nada porque se basta a si mesmo, não participa do estado; é um bruto ou uma divindade. A natureza faz assim com que todos os homens se associem” (ARISTÓTELES, 2011, p. 15).

A coletividade, numa perspectiva aristotélica, é central na monumental obra *Política*. A felicidade humana, para Aristóteles (2011), é decorrente da ética que foca na felicidade individual de cada cidadão e cidadã na *pólis* (ARISTÓTELES, 1997, 1998, 2011). De acordo com o pensamento aristotélico, a origem da palavra *pólis* remete ao resultado dos desdobramentos da força da natureza. A família, por exemplo, é a primeira sociedade decorrente da atração natural entre os sexos. Da união de muitas famílias surgem os *génos*⁴, e desses, desponta o Estado (*pólis*), ou seja, uma sociedade politicamente organizada.

Assim, a dinâmica que parte do núcleo familiar à ação do Estado se atém à felicidade coletiva. De acordo com Aristóteles (2011), é nas ciências práticas que a política se situa. Diz o filósofo:

Vemos que toda cidade é uma espécie de comunidade, e toda comunidade se forma com vistas a algum bem, pois todas as ações de todos os homens são praticadas com vistas ao que lhes parece um bem; se todas as comunidades visam algum bem, é evidente que a mais importante de todas elas e que inclui todas as outras, tem mais que todas. Esse objetivo visa ao mais importante de todos os bens: ele se chama cidade que é, na verdade, a comunidade política (ARISTÓTELES, 2011, p. 1252).

Paralelamente ao *protagonismo*, outro termo que se esgueira à profusão pelas vias modernas de comunicação, em particular nas mídias e no meio educacional, é o *empoderamento*. Alguns estudos, por exemplo, se amparam nesse conceito para discutir a inclusão digital (JOAQUIM; PESCE, 2017), bem como um possível desdobramento da relação entre educador e educando (COUTO, 2016).

⁴ “A palavra *génos* provém da mesma raiz de *gênesis* (força produtora, causa, princípio, origem, geração criação) e do verbo *gígnomai* (nascer, acontecer, devir, produzir-se, tornar-se, vir a ser). *Génos* indica a proveniência de alguma coisa e seu pertencimento a um todo. Inicia-se com sentido concreto do nascimento e pertencimento de um indivíduo a um grupo (família, tribo, nação etc.) e torna-se um conceito abstrato para indicar um todo que explica a causa e as características das partes que lhe pertencem” (CHAUI, 2007, p.501).

Há ainda obras direcionadas à atividade docente que podem causar ambiguidade no que diz respeito aos fundamentos da concepção de *protagonismo* e de *empoderamento*. O *Guia de Protagonismo do século XXI* (AMENDOLA, 2020), por exemplo, além de “promover o protagonismo do jovem” (AMENDOLA, 2020, p. VI), colocando-o “no centro de palco de suas próprias vidas” (AMENDOLA, 2020, p. V), propõe o *empoderamento* como forma de se situar na sociedade. Para este artigo, o que torna dúvida nessa afirmação é o entendimento de que estar inserido numa sociedade pressupõe necessariamente a conexão e a dependência de outros indivíduos. A autossuficiência não é possível no convívio em sociedade (ARISTÓTELES, 2011).

Essa proposição do referido guia se torna ainda mais irresoluta ao alvitrar que é a partir de “atividades e vivências” (AMENDOLA, 2020, p. V) que o *protagonismo* será oportunizado. Ora, a realização de atividades prevê a centralidade do papel da coletividade para que se atinja tal feito. No mesmo livro, há ainda a referência, também ambígua, que concebe o protagonismo como “*responsabilidade com a própria vida e a sociedade*” (AMENDOLA, 2020, p. VI). Novamente, a sociedade é implicada, mas, com base na definição supracitada do dicionário Michaelis, ser primeiro ou competidor não suscita, *a priori*, comprometimento imparcial com o outro. O *protagonismo* incita a concorrência, já que incute um oponente, como visto.

Se o verbo *empoderar* for usado transitivamente, para Baquero (2012), significa *dar poder a outro*. Dessa maneira, o indivíduo é visto como um agente de *empoderamento*, ou seja, o ator controlador que define os termos da interação. A referida autora acrescenta que o *empoderamento* está relacionado ao desenvolvimento dos saberes para o controle e a melhoria das condições de vida. Por outro lado, se utilizado como verbo intransitivo, *empoderar* diz respeito a um processo pelo qual os indivíduos obtêm influência e controle sobre suas vidas e, por conseguinte, tornam-se *empoderados* (WALLERSTEIN; BERSTEIN, 1994).

O que chama a atenção na discussão acima acerca do *empoderamento*, na perspectiva deste artigo, é o ato de “*dar poder ao outro*”, bem como a palavra *controle*. Sonhar com uma sociedade mais justa e humana, a partir do controle e do poder individual, é um desvario, pois as relações e forças de poder, numa sociedade tão desigual como a brasileira, estão nas mãos de poucos, como já discutido nas primeiras palavras deste incitamento filosófico.

É preciso que essas narrativas competitivas, recalcitrantes e deletérias, já no ambiente escolar, sejam repensadas de modo que as relações sociais e de poder venham a ser, de alguma forma, menos desiguais, mais lhanas, e nem tanto espraiadas. Na sociedade contemporânea, as narrativas devem estar bem fundamentadas para que possam ser mantidas (REVEL, 1996).

Apoiado no pensamento aristotélico, que enobrece a convivência em sociedade, é possível asseverar que ser *protagonista* ou *empoderado* é incompatível com uma sociedade mais justa e humana,

onde a diversidade é valorizada. Este artigo entende que o uso deliberado desses termos, principalmente, no convívio escolar, pode ser um manto nefasto transparente que encobre arroubos totalitários e anaboliza os já tidos como expressivos, os tais chamados *protagonistas* ou *empoderados*.

Por mais simples e ingênuo que seja o pugilato verbal, na visão deste artigo, no que diz respeito ao uso dos termos *protagonismo* e *empoderamento*, mimetizar esse tipo de retórica no universo da escola é cortejar, por um lado, o agravamento da ação dos dominantes e, por outro, o esmaecimento dos grupos minoritários. Continuar convivendo com essas narrativas egoístas, idílicas e oníricas, por vezes assustadoras e ameaçadoras, no ambiente escolar, pode propiciar desfechos comprometedores a determinadas comunidades em relação à sua posição no mundo. Pode potencializar, por exemplo, o sentimento que o mundo é dominado por alguns, e acatado por outros. Pode velar ainda um discurso opressor. Portanto, urge que se desenvolva a força agentiva dos indivíduos, principalmente nos âmbitos de ensino, para que a sensação de que todos são construtores da realidade, por intermédio da participação coletiva, seja uma ferramenta de transformação.

Baseado nas relações de poder, discutidas por Foucault (1979), essa dinâmica de *dar o poder a alguém*, bem como a de *ter o controle*, pode ser de uma forma entendida como alguns indivíduos atuam (e afetam) sobre outros. Na perspectiva foucaultiana, a prática social construída sócio-historicamente é que define o poder. Assim, o poder transita nas relações sociais que são observáveis no vínculo, por exemplo, entre o opressor e o oprimido; o protagonista e o antagonista; o mandante e o mandatário; o potente e o impotente; o chefe e o subordinado; o que tem destaque e o inexpressivo; o trabalhador e o empresário; o rico e o pobre etc.

Considerando as normas e as práticas sociais que regulam o discurso contemporâneo (FOUCAULT, 1979), e acirram a desigualdade das relações de poder e seus desdobramentos na sociedade como um todo, este artigo objetiva refletir sobre as narrativas competitivas em relação ao uso dos termos *protagonismo* e *empoderamento* que comumente permeiam o cenário escolar. Está fundamentado, sobretudo, nas das proposições filosóficas de Aristóteles (ARISTÓTELES, 1997, 1998, 2011), no que diz respeito ao bem-comum da coletividade, bem como nas discussões de Foucault (2010a, 2008, 1999, 1979), no que tange ao discurso estruturante do Direito e da Verdade que são aspectos definidos, disseminados, reproduzidos e fortalecidos pelos efeitos das relações de poder.

Para tanto, primeiro, serão abordadas as principais concepções filosóficas aristotélicas, em particular da magnânima obra *Política*, que discute a coletividade como doutrina superior ao indivíduo, ou seja, o bem-comum superior ao bem particular. Na sequência, as concepções filosóficas foucaultianas, relacionadas ao modo como a sociedade regula os indivíduos por meio dos efeitos do poder, serão explicitadas. Ao final, proposições serão feitas acerca do desenvolvimento de agências em favor da

potência do coletivo, na busca do contentamento comunitário, bem como do alijamento das forças de poder e de uma *pólis* (ARISTÓTELES, 1997, 1998, 2011), se possível, menos desigual e mais acolhedora.

2. O bem-comum coletivo

Em linhas gerais, segundo (ARISTÓTELES, 1997, 1998, 2011), política é a ciência que substancia a felicidade humana. O filósofo grego divide a política em dois eixos: ética, cujo foco é a felicidade individual na *pólis* e política, que se atenta à felicidade coletiva da *pólis*, ou seja, o bem-comum de todos partícipes da sociedade. O pensamento aristotélico entende que o indivíduo, por ser um animal social, não pode se legitimar como integrante da *pólis* sem o amparo da sociedade, uma vez que ele é gregário.

Na sua obra, Aristóteles (2011) se propõe investigar como as formas de governo, das organizações e de outras instituições que movem a sociedade, como a escola, por exemplo, podem propiciar uma vida feliz à cidadã e ao cidadão. Por isso, a política aristotélica se edifica na esfera das ciências práticas, isto é, as ciências que focam na construção coletiva do conhecimento como ferramenta de ação em prol do bem-comum e da felicidade coletiva.

No prisma deste artigo, uma das ciências práticas centrais que tem a possibilidade de desenvolver a felicidade coletiva, de forma democrática e igualitária, é a educação. Portanto, nas instâncias escolares, é premente que mesmo as narrativas, por mais inocentes que aparentem ser, sejam engendradas de forma que contemplem todos os envolvidos como agentes construtores da realidade, sem enaltecer controle, privilégios, papéis nas atividades, rótulos e forças de poder. A meta do trabalho coletivo dos agentes de uma sociedade é a felicidade.

Aristóteles (1997, 1998, 2011) dissecou o caminho da felicidade coletiva ao desenhar um percurso que tem um ponto inicial, ou seja, a família, ou a comunidade originária, e o final, isto é, a cidade, que deveria prover condições para o bem-estar de todos. São várias comunidades que se articulam para se alcançar o contentamento coletivo.

Mais particularmente, partindo do núcleo familiar, cujo objetivo é satisfazer as necessidades básicas do dia a dia, o bairro de uma cidade se refere à comunidade primeira, constituída por várias outras famílias. É também propósito dessa segunda comunidade atender às inevitabilidades corriqueiras de seus integrantes. A última comunidade, por sua vez, ou seja, a cidade, que é a comunidade de todas as outras anteriores, objetiva a felicidade coletiva. Trata-se de uma cadeia de núcleos que são responsáveis pelo bem-estar das comunidades subsequentes. Dessa forma, a cidade é a comunidade soberana visando, assim, o bem também soberano. Ademais, a cidade é, então, superior ao indivíduo. Consequentemente, para Aristóteles (1997, 1998, 2011), a coletividade é superior ao indivíduo.

No livro III, da obra *Política*, Aristóteles (1997, 1998, 2011) esclarece que uma cidade não é meramente um lugar onde os indivíduos se reúnem para conversarem e/ou consumirem. Para o filósofo grego, trata-se de uma comunidade cujos integrantes, de forma independente e livre, devem agir coletivamente de modo que a vida seja perfeita e feliz para todos, igualmente. Essa liberdade calcada na igualdade é, para Aristóteles (1997, 1998, 2011), o princípio da democracia. Com a participação igual de todos os membros da sociedade, a maioria deve ser necessariamente soberana. A decisão da maior parte do coletivo deve ser final e constituir a justiça.

Frente a essa discussão, é possível dizer que o ambiente escolar deve fomentar narrativas que imprimem a igualdade, pois a escola é também um núcleo que constitui a sociedade e, portanto, tem sua responsabilidade para com o bem-comum coletivo. Ainda, as instituições de educação também fazem parte da cadeia produtora de felicidade que se inicia na comunidade originária, ou seja, na família, e termina na última comunidade, isto é, na cidade, como apregoa o pensamento aristotélico. O uso deliberado de termos como *protagonismo* e *empoderamento* no âmbito educacional suscitam hierarquização e ordenação de papéis, o que enaltece, de alguma forma, a desigualdade e a assimetria social.

Ser *protagonista* ou *empoderado* de uma esfera da sociedade, como na escola, pode romper o fluxo de felicidade que se inicia na família. Tal narrativa competitiva dificilmente abarcará o coletivo. Esse discurso deletério, senão causa a letargia da instituição escolar, no que se refere à transformação, unge a paralisia e o entrave da felicidade coletiva, que pode estar à espreita como consequência de apenas pouquíssimos terem a oportunidade de serem *protagonistas* e/ou *empoderados*. Outrossim, desenha uma sociedade distópica, opressora e autoritária, com falta de liberdade, baixa qualidade de vida, desigualdade social, condições ambientais adversas e a desumanização.

3. As relações de poder

A etimologia da palavra “poder”, oriunda do latim vulgar “*potere*”, diz respeito à autoridade, ao controle, à regulação. O dicionário Michaelis⁵ define “poder” como “*domínio exercido sobre algo, controle total, grande influência, qualidade superior*”, dentre outros exemplos. Está estreitamente relacionado com os *saberes para o controle*, da vertente do *empoderamento*, como Baquero (2012) acima aponta, bem como ao destaque vinculado ao *protagonismo*, como também aludido anteriormente. Entende-se assim, que as relações de poder (FOUCAULT, 1979), pormenorizadas nesta seção, podem ser depreendidas em situações em que o *protagonismo* e o *empoderamento*, velados ou não, predominam em determinadas práticas sociais. Para Blackburn (1997), por mais que o poder seja exercido de forma oculta, normalmente, é deliberadamente incorporado pela sociedade.

⁵ <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/poder/>
<http://revistas.pucsp.br/esp>

Para Foucault (1979), todo tecido social é composto por um complexo de microrrelações entre as instituições com poderes disciplinares que visam controlar os indivíduos por meio da imposição da ordem e de regras. Embora seja ímprobo conceber o aniquilamento das relações de poder na sociedade, a luta contra os padrões de pensamentos e comportamentos foi um dos focos dos estudos de Foucault (FERREIRINHA; RAITZ, 2010). Uma postura crítica em relação às forças de poder se torna inviável, uma vez que a objetivação é o resultado desse processo. No entanto, ao mesmo tempo em que reprime, o poder fomenta o saber e a verdade. Nas palavras do filósofo francês:

Trata-se [...] de captar o poder em suas extremidades, em suas últimas ramificações [...] captar o poder nas suas formas e instituições mais regionais e locais, principalmente no ponto em que ultrapassando as regras de direito que o organizam e delimitam [...] Em outras palavras, captar o poder na extremidade cada vez menos jurídica de seu exercício (FOUCAULT, 1979, p.182).

Com o intuito de compreender a ação de um indivíduo sobre o outro, Foucault (1999) concebe um triângulo no qual, em cada vértice, Poder, Direito e Verdade se alocam. No topo, está o poder. Na base, o Direito, no extremo lado esquerdo, e a Verdade, na ponta à direita. A dinâmica e a estrutura desses elementos basilares são definidas pelo poder que vem de cima. Mais particularmente, em relação ao Direito, o filósofo francês explica os movimentos da sociedade em relação a quem governa e quem é governado. No que tange à instituição da Verdade, são os discursos produzidos e as movimentações das organizações, sem a devida consciência e reflexão, que estruturam essa condição. Diz o filósofo:

para assinalar simplesmente, não o próprio mecanismo da relação entre poder, direito e verdade, mas a intensidade da relação e sua constância, digamos isto: somos forçados a produzir a verdade pelo poder que exige essa verdade e que necessita dela para funcionar, temos de dizer a verdade, somos coagidos, somos condenados a confessar a verdade ou encontrá-la (FOUCAULT, 1999, p.29).

Frente ao pensamento de Foucault (1999), que discute a falta de consciência e de reflexão pelos discursos produzidos, bem como o poder determina a verdade, é fulcral problematizar e analisar os preâmbulos da forma como o *protagonismo* e *empoderamento* se concretizam no cenário de ensino, já que a escola é, certamente, uma organização social com narrativas peculiares. O *protagonismo* e o *empoderamento* podem ser vistos como vértices do topo do triângulo foucaultiano que preconiza quem tem direito e o que é verdade.

Para Foucault, a organização dos espaços das instituições, assim como a definição de horários e a concepção de hierarquia de papéis prescrevem uma sociedade disciplinar. “A disciplina procede em primeiro lugar à distribuição dos indivíduos no espaço” (FOUCAULT, 2008, p.121). Como consequência, os comportamentos humanos são estabelecidos e considerados homogêneos. Essa dinâmica de disciplina

potencializa os resultados, assim como determinadas condutas e valores prestigiados. A ordem e a eficiência são instituídas pela tônica disciplinar. Nas palavras de Foucault (2008, p.121):

A minúcia dos regulamentos, o olhar esmiuçante das inspeções, bem como o controle das mínimas parcelas da vida e do corpo, darão, em breve, no quadro da escola, do quartel, do hospital ou da oficina, um conteúdo laicizado, uma racionalidade econômica ou técnica a esse cálculo místico do ínfimo e do infinito.

Dado que as relações de poder são assimétricas, o que possibilita que a força de um indivíduo prevaleça sobre o outro, o componente instável dessa ligação pode ser modificado e invertido, segundo as teorias de Foucault (1979, 2008). Como uma das características do poder é seu aspecto relacional, pela perspectiva foucaultiana, o afrontamento deve ser feito na relação entre os indivíduos. Em relação ao afrouxamento das relações de poder, Foucault (2010a, p.283) afirma que o propósito dessa teorização filosófica “não é descobrir o que somos, mas recusar o que somos. Temos de imaginar e construir o que poderíamos ser para nos livrarmos desse ‘duplo constrangimento’ político, que é a simultânea individualização e totalização próprias às estruturas do poder moderno” (FOUCAULT, 2010a, p. 283).

É nessa relação entre os “*protagonistas e os coadjuvantes*” (e seus desdobramentos, como apontado anteriormente), ou entre os “*empoderados e os não-empoderados*”, que este artigo propõe a reflexão sobre as narrativas competitivas e deletérias no ambiente escolar. Já que o vínculo entre essas forças pode ser repensado, baseado nas proposições foucaultiana, de modo que se estabeleçam conexões mais equânimes, este estudo entende que o fomento de agências entre os indivíduos, que será discutido a seguir, é uma viabilidade para o desenvolvimento de artefatos, sobretudo relacionados à linguagem, que tenham relações sociais e, assim, de poder, mais equilibradas. Certamente, a construção de agências não mitigará por completo as relações de poder, mas pode trazer um certo frescor aos movimentos da sociedade.

4. O desenvolvimento de agências

Inspirado pela promoção do bem-coletivo, discutido por Aristóteles (2011), bem como pelo abrandamento das relações de poder (FOUCAULT, 2008), e ainda por uma sociedade mais justa e humana, este artigo entende o desenvolvimento de agências como uma possibilidade de transformação, considerando a relevância ímpar da participação de cada cidadão e cidadã. Absolutamente todos os integrantes da sociedade e, certamente, de uma esfera social mais particular, como a escola, são centrais para a construção da felicidade comunitária.

O conceito de agência se refere ao trabalho coletivo cujo objetivo é buscar uma meta comum e ainda ter a capacidade de transformá-la (ENGESTRÖM, 2015). A essa concepção, Virkkunen (2006a, 2006b) acrescenta as transformações ocorridas entre os participantes ao buscarem o mesmo objeto. Diz a

autora: "quando o objeto/resultado da uma atividade é reconceituado, todos os outros elementos do sistema mudam correspondentemente" (VIRKKUNEN, 2006a: 37).

Ao se envolverem em um trabalho colaborativo e, assim, no desenvolvimento da agência colaborativa (MIETTINEN, 2010, 2013), os integrantes de um certo grupo estabelecem novos conceitos e regras para uma determinada atividade (ENGESTRÖM, 2015). Tornam-se, assim, agentes. A expansão do engajamento em atividades e as decorrentes habilidades desenvolvidas são cruciais para o rompante de padrões de comportamentos pré-estabelecidos (ENGESTRÖM, 2015; VIRKKUNEN, 2006a, 2006b).

O desenvolvimento da agência colaborativa é oriundo da agência individual. Uma vez concebido como agente, o indivíduo se engaja num trabalho colaborativo de modo que um objeto comum possa ser alcançado. Dessa forma, a agência colaborativa se pauta na ação consciente do indivíduo em relação a uma atividade, bem como junto aos outros participantes, para que um processo colaborativo possa ser construído (ESTEFOGO, 2019). A capacidade que o indivíduo tem de agir para transformar um determinado contexto refere-se à agência transformadora (ENGESTRÖM; SANNINO; VIRKKUNEN, 2014; VIRKKUNEN, 2006a, 2006b).

Edwards (2005, 2007, 2011) propõe o conceito de agência relacional para potencializar as respostas resolutas e administrar desvantagens complexas inerentes à realização coletiva de atividades. Esse movimento se solidifica quando um grupo realiza colaborativamente uma atividade cujo objetivo é reconhecer as razões e os instrumentos novos que emergem das ações coletivas, bem como as novas respostas, decorrentes do objeto recém-construído, que são absorvidas pela comunidade.

O desenvolvimento da agência relacional está alinhado com a "capacidade de trabalhar com os outros para expandir o objeto em que se está trabalhando, trazendo à tona a construção sensorial dos outros" (EDWARDS, 2007, p.57). Dito de outra forma, a oferta e o pedido de apoio, bem como a compreensão e a responsabilidade mútua são elementos centrais na construção da agência relacional. Para Edwards (2011, p.39), a agência relacional pode "fortalecer o trabalho dos praticantes que podem se sentirem vulneráveis quando agirem responsabilmente sem a proteção dos procedimentos estabelecidos".

Frente a essa discussão das agências colaborativas, transformativas e relacionais, é difícil imaginar os tais *protagonistas* e os *empoderados* engajados num ambiente onde o trabalho colaborativo é pressuposto para a realização de uma atividade, pois supostamente a prepotência, típica dos *protagonistas* e *empoderados*, deixaria os *coadjuvantes* e *não-empoderados* suscetíveis e fragilizados. Possivelmente, não haveria apoio, tampouco compreensão e confiança. Poucos encabeçariam o desenvolvimento de uma tarefa. Os demais, em sua maioria, se sentiriam à margem, enfraquecidos e diminuídos para participar. Consequentemente, o bem-estar seria privilégio de alguns apenas, o que divergiria do pensamento aristotélico no que diz respeito à coletividade, como citado no início desta reflexão filosófica. De mais a

mais, as relações de poder (FOUCAULT, 2010, 2008) estariam ainda mais salientes e, assim, a desigualdade social ainda mais abissal.

Dessarte, considerar o ambiente escolar um espaço de ação agentiva, mas não uma arena competitiva entre *protagonistas* e *antagonistas* (e *coadjuvantes*), permite conceber uma fresta luminosa por onde todos os alunos, independentemente de gênero, idade, etnia, orientação sexual e condição econômica, possam ter a oportunidade coletiva de conceber novas formas de ser e agir na sociedade.

Considerações finais

Refletir sobre as narrativas competitivas e deletérias no que se refere ao uso dos termos *protagonismo* e *empoderamento*, que comumente permeiam o ambiente escolar, foi o objetivo deste artigo.

Em síntese, problematizaram-se os desdobramentos da concepção dos termos *protagonista* e/ou *empoderado*, baseado na etimologia e nos significados dos respectivos vocábulos. Em suma, ser destaque de um evento, ou ser o primeiro, o principal e o competidor, está relacionado ao *protagonismo*. O *empoderado* é aquele que exerce poder e o controle sobre o outro. Nesse sentido, apreende-se de que onde há *protagonistas* e *empoderados*, pouco espaço parece estar reservado para o trabalho coletivo em benefício de um bem-comum.

Na sequência, baseado no pensamento aristotélico, a força da coletividade, como capital para se atingir o bem-comum, foi explanada. Foram discutidos os modos como a sociedade controla e regula a dinâmica dos papéis dos cidadãos e cidadãs, a partir das relações de poder (FOUCAULT, 2010, 2008, 1999, 1979).

Por último, o desenvolvimento das agências colaborativas (MIETTINEN, 2010, 2013), transformativas (ENGSTRÖM; SANNINO; VIRKKUNEN, 2014; VIRKKUNEN, 2006a, 2006b) e relacionais (EDWARDS, 2011, 2007, 2005) foi apontado como eixo norteador para reconhecer a potência do trabalho coletivo, com vistas à felicidade comunitária, bem como ao arrefecimento das inclemências das forças de poder. Dessa forma, vislumbra-se uma *pólis* (ARISTÓTELES, 1997, 1998, 2011) mais uniforme, no que diz respeito aos papéis e à responsabilidade central que cada integrante da sociedade tem como construtores da realidade.

Talvez o entendimento de que cada indivíduo, considerando sua unicidade e particularidade, seja um agente construtor e transformador, possa ampliar e modificar a visão que se tem da perspectiva vertical dos papéis na sociedade, incutidos pela narrativa competitiva e perniciososa que, decerto, inconscientemente, o *protagonismo* e o *empoderamento* imprimem.

Quem sabe a proposição do desenvolvimento de agências, por meio das quais o trabalho colaborativo e coletivo seja valorizado, possa estabelecer um ambiente escolar menos egoísta, autossuficiente, individualista e competitivo. A escola deve fomentar a atividade colaborativa, a partir da participação de todos, sem exceções, em prol de uma sociedade mais justa e humana. Perscrutar maneiras de esmaecer a gritante desigualdade social, particularmente do âmbito escolar, torna-se imperativo, por mais que seja apenas por meio de uso de palavras mais acolhedoras e que encimem a força da coletividade.

O *protagonismo* e o *empoderamento*, como incitamento da ação do interesse individual em detrimento do coletivo, intimidam e esmagam os mais vulneráveis a partir do abuso de poder e do autoritarismo, resultando em dividendos que constroem uma cidadania subalterna e oprimida.

Um expediente mais tolerante no ambiente escolar poderia ser o rebate para o rechaço (talvez radical) deste artigo, de modo que um armistício pudesse ser vivido entre os *protagonistas* e os *coadjuvantes* (e *antagonistas*), bem como entre os *empoderados* e *não-empoderados*. No entanto, é sempre salutar recordar as palavras do filósofo britânico Karl Popper, deferidas ao defender uma da sociedade aberta e pluralista:

A tolerância ilimitada deve levar ao desaparecimento da tolerância. Se ampliarmos a tolerância ilimitada mesmo para aqueles que são intolerantes, se não estamos preparados para defender uma sociedade tolerante contra o ataque do intolerante, então o tolerante será destruído e a tolerância com eles (POPPER, 2012, p. 457).

Referências Bibliográficas

- AMENDOLA, R. GPS – Guia de Protagonismo do século XXI. São Paulo: Moderna, 2020.
- ARAÚJO, J. A. Educação e Desigualdade: a conjuntura atual do Ensino Público no Brasil. Revista Direitos Humanos e Democracia. Editora Unijuí, n. 3, 2014.
- ARISTÓTELES. Política. 5ª edição. São Paulo: Editora Martin Claret, 2011.
- _____. Política. Tradução de António de Castro CAEIRO. 1ª ed. São Paulo: Atlas, 2009.
- _____. Política. Tradução de Roberto Leal FERREIRA. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- _____. Política. Tradução de Mário da Gama KURY. 3ª Ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1997.
- ARRUDA, N. A.O; BRITO, M. H. P; CONTRERAS, H. S. H. Escola, pobreza e aprendizagem: reflexões sobre a educabilidade. EDUCERE, 2005.
- BAQUERO, R. V. A. Empoderamento: instrumento de emancipação social? – uma discussão conceitual. Revista debates, Porto Alegre, v. 6, n. 1, p.173-187, 2012.
- BLACKBURN, S. Dicionário Oxford de filosofia. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular (Terceira Versão). Ministério da Educação, Brasília, DF: MEC, 2017.
- CHAUÍ, M. Introdução à história da filosofia: dos pré-socráticos a Aristóteles. V.1. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- COUTO, P. G. S. Empoderamento na EJA: a importância da relação entre educador e educandos nesta construção. Escritos e Escritas na EJA, v. 1, n.5, 2016.
- DINIZ ALVES, J. E. O marxismo continua atual para crítica do capitalismo e denúncia das desigualdades. IHU ON-LINE UNISINOS. IMPRESSO, v. 18, p. 37-42, 2018.

- EDWARDS, A. Building common knowledge at the boundaries between professional practices: relational agency and relational expertise in systems of distributed expertise. *International Journal of Educational Research*, Oxford, v.50, p.33-39, 2011.
- _____. Relational agency in professional practice: a CHAT analysis. *Actio: an International Journal of Human Activity Theory*, [S.l.], n.1, p.1-17, 2007.
- _____. Relational agency: learning to be a resourceful practioner. *International Journal of Educational Research*, Oxford, v.43, n.3, p.168-182, 2005.
- ENGESTRÖM, Y. *Learning by expanding: An activity - theoretical approach to developmental research*. Cambridge: Cambridge University Press. 2015.
- _____. From design experiments to formative interventions. *Theory and Psychology*, 21(4), 598- 628, 2011.
- ENGESTRÖM, Y.; SANNINO, A. Studies of expansive learning: Foundations, findings and future challenges. *Educational Research Review*, v. 5, n. 1, p. 1-24, 2010.
- ENGESTRÖM, Y., SANNINO, A., & VIRKKUNEN, J. On the methodological demands of formative interventions. *Mind, Culture, and Activity*, 21(2), 118-128, 2014.
- ESTEFOGO, F. Sessões formativas: possibilidades agentivas de ressignificação da ação docente. *Caminhos em Linguística Aplicada*, V. 21 n.2 p. 48-84, 2019.
- _____. A regência escolar como força de resistência em tempos sombrios. IN: LIBERALI, F; MEGALE, A. (orgs). *Alfabetização, Letramento e Multiletramentos em tempos de resistência*. Campinas, SP: Pontes, 2019.
- EUZÉBIOS FILHO, A. e GUZZO, R. S. L. Desigualdade social e sistema educacional brasileiro: a urgência da educação emancipadora. *Escritos educ.* v.4 n.2 Ibirité, 2005.
- FERREIRINHA, I. M. N.; RAITZ T. R. As relações de poder em Michel Foucault: reflexões teóricas. *Revista de Administração Pública*. Rap, 2010.
- FOUCAULT, M. *Estratégia, poder-saber*. In: MOTTA, M. B. (Org.). *Tradução Vera Lucia Avellar Ribeiro*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010a.
- _____. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 2008.
- _____. *Em defesa da sociedade: curso no College de France (1975-1976)*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- _____. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.
- JOAQUIM, B. S.; PESCE, L. Inclusão digital, empoderamento e educação ao longo da vida: conceitos em disputa no campo da Educação de Jovens e Adultos. *Crítica Educativa (Sorocaba/SP)*, v. 3, n. 3, p. 185-199, 2017.
- MARSIGLIA, A. C. G; PINA, L. D; MACHADO, V. O.; LIMA, MARCELO. A Base Nacional Comum Curricular: um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil. *Geminal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 9, n. 1, p. 107-121, 2017.
- MARX, K. *Contribuição para a crítica da economia política*. Lisboa: Estampa, 1973.
- MIETTINEN, R. *Creative encounters and the emergence of object-oriented collaborative agency*. Lisbon, Portugal: European Group of Organizational Studies, 2010.
- _____. *Creative encounters and collaborative agency in science, technology and innovation*. In K. Thomas & J. Chan (Eds.). *Handbook of research on creativity*. (pp. 435-449). Cheltenham, UK: Edward Elgar Publishing, 2013.
- OLIVEIRA, D. A.; CLEMENTINO, A. M. As políticas de avaliação e responsabilização no Brasil: uma análise da Educação Básica nos estados da região Nordeste. *Revista Ibero americana de Educación*.vol. 83 núm. 1, pp. 143-162, 2020.
- POPPER, K. *A sociedade aberta e o seus inimigos*. Primeiro Volume: O Sortilégio de Platão. Edições 70, 2012.
- REVEL, J. F. *Um banquete de palavras*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- VIRKKUNEN, J. Hybrid agency in co-configuration work. *Outlines*, [S.l.], n.1, p.61- 75, 2006.
- _____. Dilemmas in building shared transformative agency. *Activités Revue Électronique*, [S.l.], v.3, n.1, p.43-66, 2006.

WALLERSTEIN, N.; BERNSTEIN, E. Introduction to community empowerment, participation, education, and health. *Health Education Quarterly*: Special Issue Community Empowerment, Participatory Education, and Health, parte I, v. 21, n. 2, p. 141-170, 1994.