



A contribuição da fenomenologia de Edith Stein para a compreensão de um projeto educativo que articula escola e bairro

The contribution of Edith Stein's Phenomenology of Edith Stein for the comprehension understanding of an articulated education project between school and neighborhood

Suzana Filizola Brasiliense Carneiro
Heloisa Szymanski

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Brasil

Resumo

A pesquisa relatada teve por objetivo compreender a articulação entre uma escola municipal de ensino fundamental situada na periferia de São Paulo e grupos de jovens que desenvolvem um trabalho de divulgação da cultura local por meio de oficinas de literatura marginal. Foram feitas observações participantes; encontros com gestores, educadores e com o responsável pelas oficinas; e uma entrevista reflexiva com os alunos. O fenômeno da articulação mostrou-se como importante ação educativa à medida que aproximou os alunos da literatura, ajudou-os a tomarem consciência de sua participação na sociedade e a perceberem o conhecimento como ferramenta para transformação social. O jovem responsável pelas oficinas também se transformou ao descobrir-se educador. As mudanças ocorridas no nível individual repercutiram positivamente nas duas comunidades envolvidas no projeto: escola e bairro (coletivos).

Palavras-chave: fenomenologia e educação; Edith Stein; relação escola-comunidade; literatura marginal

Abstract

This research aimed at understanding the articulation between a public elementary school on the outskirts of São Paulo and groups of young people who develop a work of divulgation of the local culture through workshops of marginal literature. The research involved participant observations; meetings with the managers, educators, and the responsible for the workshops; and a reflexive interview with the students. The phenomenon of articulation revealed itself as an important educational action insofar it brought the students to the Literature - it helped them to be aware of their role in society, and to realize knowledge as a tool of social transformation. The young person in charge of the workshops was also transformed when he found himself as an educator. The changes occurred in the individual level have positively had repercussions in both communities involved in the project: the school and the neighborhood (collectives).

Keywords: phenomenology and education; Edith Stein; school-community relationship; marginal literature

Introdução

Esta pesquisa insere-se em um projeto mais amplo denominado “Articulação e Diálogo”, que estuda a inter-relação entre instituições educativas formais e informais, localizadas na periferia da Zona Norte da cidade de São Paulo. Coordenado pelo grupo de pesquisa em Práticas Educativas e Atenção Psicoeducacional à Escola, Família e



Comunidade (ECOFAM), do programa de pós-graduação em Psicologia de Educação (Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo), o projeto visa compreender o processo construtivo de propostas articuladas, bem como o contexto de ensino e aprendizagem que delas emerge, apontando possibilidades, obstáculos e caminhos, com o intuito de contribuir para as políticas públicas em Educação. Inserido nesse contexto, o estudo aqui apresentado investigou o processo de articulação entre uma escola municipal de ensino fundamental (EMEF) e grupos de jovens do bairro – auto denominados *coletivos* – que buscam a transformação social através da produção e divulgação da cultura periférica (trabalham com literatura, música, fotografia, grafite, entre outros). A investigação ocorreu a partir de oficinas de literatura marginal ministradas por um jovem dos coletivos aos alunos do ensino fundamental II da escola.

De acordo com Nascimento (2006), “literatura marginal” refere-se à produção de autores que vivenciam situações de marginalidade (social, editorial ou de outras formas) e que trazem para o campo literário os temas, termos e o linguajar igualmente “marginais”. Visa à expressão do que é peculiar aos espaços tidos como marginais. É uma produção que se refere especialmente às periferias das grandes cidades.

O termo *articulação* foi utilizado neste estudo com dois sentidos complementares. O primeiro corresponde à compreensão dos participantes do projeto “Articulação e Diálogo” a respeito de uma *ação articulada*. Durante uma reunião do projeto, eles a formularam da seguinte maneira:

Um encontro dialógico entre pessoas que compartilham objetivos comuns, para a construção de conhecimento com a participação de representantes de idade, gênero, escolaridade, experiências, origens diferentes, envolvendo a criação de vínculos entre os protagonistas e compartilhamento de responsabilidade entre eles. Essas ações resultam em ganhos para todos os que dela participam e um sentimento de satisfação pessoal.

O segundo sentido dado à *articulação* apoia-se sobre a visão de comunidade de Edith Stein, discutida no próximo item do artigo. A articulação, neste caso, é vista e discutida como o encontro entre duas comunidades: a “comunidade-escola” e a “comunidade-bairro” (representada pelos coletivos).

A articulação escola e bairro

A importância de projetos educativos que articulam escola e bairro é um tema bastante discutido por autores contemporâneos, que os apontam como um caminho alternativo para a recuperação do sentido da vida cotidiana e para a superação de uma “pedagogia da exclusão” (Barroso, 2005). Segundo Torres (2003), a única possibilidade de assegurar educação e aprendizagem permanente, relevante e de qualidade é fazer da educação uma



necessidade e tarefa de todos. Isto implica a superação da distinção convencional entre escola e comunidade, educação formal, informal e não formal, e a integração entre saber científico e saber comum (Torres, 2003; Gohn, 2004; Afonso, 2001). Como resposta à necessidade de diversificar a oferta educativa, Torres (2003) propõe o modelo de “comunidade de aprendizagem”, caracterizada como:

uma comunidade humana organizada que constrói um projeto educativo e cultural próprio para educar a si própria, suas crianças, seus jovens e adultos, graças a um esforço endógeno, cooperativo e solidário, baseado em um diagnóstico não apenas de suas carências, mas, sobretudo, de suas forças para superar essas carências (Torres, 2003, p. 83).

Como vemos, a autora propõe uma visão sistêmica do sistema escolar, segundo a qual o projeto educativo não é apenas institucional, mas o resultado de ações articuladas entre escola e bairro (Torres, 2003; Blank, Johnson & Shah, 2003).

A importância da articulação estudada também pode ser vislumbrada pela análise sociológica de Berger e Luckmann (2005), que apontam para o importante papel das “instituições intermediárias” como forma de evitar a crise de sentido que ameaça a sociedade moderna. Por instituições intermediárias, os autores compreendem aquelas instituições capazes de fazer uma ponte entre o indivíduo e os padrões de experiência e ação estabelecidos pelos macrossistemas sociais. Essas instituições colaboram para que as pessoas participem da construção do acervo social de sentido, deixando, assim, de experimentá-lo como algo imposto e prescrito autoritariamente. Neste sentido, apostamos que uma escola aberta à comunidade local possui, ao menos em potencial, o importante papel de instituição intermediária. A articulação entre pequenos grupos locais e a instituição escolar traria, assim, a possibilidade de construção, partilha e comunicação de sentidos que, através da escola, poderiam chegar às instâncias de governo como Secretaria de Ensino, Subprefeitura, entre outras, contribuindo efetivamente para a construção de um novo modelo escolar.

Vimos, portanto, o contexto maior em que este estudo se insere (Projeto “Articulação e Diálogo”); o sentido dado à articulação; e a relevância do tema para o contexto atual. A seguir, apresentaremos a visão de comunidade e formação de Edith Stein – autora de referência para a análise do fenômeno estudado –, seguida de breve apresentação dos grupos comunitários envolvidos (escola e coletivos) e da descrição das oficinas de literatura marginal. Posteriormente, descreveremos os procedimentos metodológicos, seguidos da análise e discussão dos principais resultados apreendidos.

Comunidade e formação em Edith Stein

A visão de comunidade apresentada por Edith Stein é fruto de investigações fenomenológicas que a autora realizou a respeito da estrutura da vida associativa. Ao



analisar as relações interpessoais, ou seja, ao estudar as vivências de um indivíduo em relação ao outro, Stein percebeu variações no grau de abertura e na ênfase dada às dimensões corpórea, psíquica e espiritual do ser humano. Tais variações lhe permitiram identificar três tipos de agrupamento social: a massa, a sociedade e a comunidade. Embora cada um deles tenha sido analisado separadamente, Stein afirma que não existe uma forma de agrupamento pura, ou seja, os agrupamentos são mistos e dinâmicos, refletindo os movimentos pessoais de seus membros.

A massa é compreendida como uma forma de reação coletiva fundada na excitabilidade da psique individual. As pessoas se juntam por reação a algo externo a elas, o que significa que as relações são pautadas por vivências corpóreas e psíquicas. A dimensão espiritual do ser humano – responsável pela abertura a si mesmo, ao outro e ao mundo, e pela possibilidade de avaliação e tomada de posição consciente e pessoal – não está presente. Isto significa que uma massa não possui projetos próprios, mas caminha conduzida por um líder externo que dela se apossa. Na massa, portanto, os sujeitos não possuem autonomia, mas servem a um projeto alheio.

Na sociedade – segundo tipo de agrupamento –, as pessoas se relacionam em função de objetivos comuns. Sua união depende de um ato voluntário, o que indica a presença da dimensão espiritual nesse tipo de agrupamento. A sociedade é constituída por relações objetivas, determinadas pelo papel específico de cada membro em uma estrutura pré-definida de acordo com a finalidade que a gerou.

O terceiro tipo de agrupamento social, para o qual voltaremos nossa atenção neste artigo, é a comunidade. Uma comunidade se origina da relação recíproca entre as pessoas, olhadas na sua totalidade. Os vínculos são corpóreos, psíquicos e espirituais e o trabalho de cada membro depende de suas características particulares e não de um papel determinado de antemão como na sociedade. Por isso, Stein compara a comunidade a um organismo vivo, em que cada pessoa é um órgão único no todo.

A abertura ao outro é uma característica fundamental nas relações comunitárias. Segundo Ales Bello (2000), a vida comunitária acontece quando “os indivíduos estão abertos uns a respeito dos outros, onde as tomadas de posição de um não ficam sem efeito sobre o outro, mas o estimulam e desenvolvem a própria eficácia” (p. 167). Mahfoud (2007) afirma que uma relação se torna comunidade quando “a alma do outro é apreendida no concreto da vida cotidiana; quando nos voltamos para uma pessoa na experiência que lhe é própria e passamos a viver com ela algo em comum” (p. 120).

A formação de uma vivência comunitária é ilustrada por Stein (1999b) pela comunicação de um pensamento, maneira pela qual a ciência se desenvolve. A autora nos apresenta o seguinte exemplo: Quando uma pessoa me comunica o seu pensamento, ela me abre passo a passo à compreensão do sentido que se constituiu originalmente no seu pensamento. Vivendo o mesmo sentido, este me impulsiona a continuar a pensar não mais



como uma reprodução do pensamento do outro, mas como uma produção originária. Desenvolve-se, assim, pela comunicação, um pensar junto no qual o pensamento de ambos é movido pela mesma motivação. O desenvolvimento da ciência ocorre desta maneira segundo Stein (1999b). O que oferecemos como contribuição própria cresce sobre o fundamento de um patrimônio já acumulado e aceito por nós. Tal contribuição, por sua vez, se transforma no fundamento sobre o qual outros construirão depois de nós (Stein, 1999b).

A vivência comunitária implica, portanto, uma experiência de “nós”, de pertença, que não é puramente subjetiva, mas se pauta sobre um conteúdo comum, denominado por Stein *núcleo de sentido comum* (Coelho Jr, 2006). A autora (Stein, 1999b) distingue a vivência comunitária de uma vivência pessoal comparando-as a partir de uma situação de perda. A dor pela perda de uma pessoa amiga é uma vivência diferente da dor pela perda do comandante de uma tropa da qual faço parte. No primeiro caso, o sujeito da experiência é um “eu”, enquanto no segundo, é um “nós”, já que a dor é partilhada por todos os membros da tropa. Neste exemplo, o núcleo de sentido comum é a perda de uma pessoa importante para a tropa. Tal núcleo gerou uma vivência comum de tristeza. Podemos dizer que a tristeza é uma vivência comunitária porque a dor de todos os membros da tropa está voltada para o mesmo núcleo de sentido comum: a perda do comandante. Segundo Edith Stein (1999b), o núcleo de sentido comum possui um significado objetivo que será colhido e vivido por cada membro de maneira pessoal quanto à continuidade, profundidade e intensidade. No exemplo citado, cada pessoa terá um tempo de luto e uma intensidade de dor particular. Stein chama de *invólucro* esta maneira específica como cada pessoa vivencia as significações do núcleo de sentido comum, e afirma que a vivência comunitária é constituída pelos vários invólucros de seus membros (Coelho Jr, 2006). A interação entre os diferentes invólucros contribui para uma maior aproximação do significado objetivo do núcleo de sentido comum e expressa a forma como uma comunidade vivencia algo.

Edith Stein compara a comunidade a uma personalidade individual que se forma a partir da interação entre as vivências pessoais de seus membros. Esta interação não é de tipo somatório e sim constitutivo, ou seja, o conjunto dos invólucros forma uma nova totalidade que é supraindividual (Stein, 1999b). Isto significa que cada membro, com suas particularidades, contribui para a constituição da vida comunitária, enriquecendo-a de forma a ampliar a compreensão do significado objetivo do núcleo de sentido comum. Na comunidade Anarcopunk (uma das comunidades às quais pertencia o educador da oficina de literatura marginal), por exemplo, quanto mais um membro vive o ser anarcopunk de forma única e pessoal, mais ele contribui para a sua comunidade. Ao mesmo tempo, o fato de estar inserido nesta comunidade o ajuda a crescer e desenvolver-se no seu modo de ser anarcopunk. Nesse sentido, Stein (1999b) demonstra que há uma interdependência ontológica entre pessoa e comunidade. A pessoa enriquece a comunidade com o seu modo



de ser próprio, ao mesmo tempo em que a vida comunitária a auxilia no caminho formativo de tornar-se cada vez mais si mesma.

Entramos, assim, na visão de formação de Edith Stein, que poderia ser brevemente traduzida como um caminho através do qual a pessoa torna-se cada vez mais si mesma. Formação ou “*Bildung*” – palavra utilizada pela autora em língua alemã – significa “conduzir a uma sabedoria de vida, à realização plena de si” (Stein, 1999c, p. 21). Stein compara o processo formativo das matérias inanimadas a animadas e, ao abordar estas últimas, especifica semelhanças e diferenças entre o grupo dos vegetais, dos animais e no ser humano. Apresenta os três grupos de forma hierárquica, de acordo com o grau de autonomia de cada um neste processo.

Nas matérias inanimadas, a formação ocorre de acordo com uma forma exterior imaginada, por exemplo, por um artesão que talha um pedaço de madeira. A matéria inanimada depende necessariamente de uma intervenção externa, caso contrário permanecerá imutável. Nos organismos vivos, ao contrário, é possível observar uma transformação autônoma, sem qualquer intervenção. Isto, segundo Stein (1999c), pelo fato de existir uma ação plasmadora que acontece a partir do interior. Neste caso, o modelo não é algo pronto e nem externo, mas um princípio dinâmico que constitui o organismo e que pode sofrer modificações de acordo com as influências do ambiente. Na pessoa, este princípio não é tão estruturante como nos vegetais e animais; ele é uma referência interna que a auxilia no processo de escolhas, que aponta limites e possibilidades do desenvolvimento pessoal sem, contudo, determiná-lo. De fato, Stein (1999c) afirma que a formação da pessoa acontece a partir da integração entre esse princípio vital (fator interno), fatores externos (ambiente) e do livre arbítrio daquele que é formado. Mas como isso ocorre?

Como vimos, o princípio vital, presente no íntimo da alma humana (ou no “núcleo”- “*Kern*”- de acordo com a nomenclatura utilizada por Stein), age de forma dinâmica oferecendo parâmetros de referência para o desenvolvimento. O núcleo não se desenvolve, mas contém as predisposições originárias da pessoa, possíveis de serem desenvolvidas. Esta é, portanto, a contribuição do fator interno. Os fatores externos por sua vez, fornecem o alimento necessário a esse desenvolvimento. Enquanto o corpo alimenta-se de substâncias que provêm do mundo material, a alma se abastece de “bens culturais”, ou seja, de “produtos do espírito humano que contribuem para a constituição do mundo interior” (Stein, 1999c). Os sentidos e o intelecto são responsáveis por procurar o material espiritual e eles possuem uma força íntima denominada “animo” (complexo de afetos e sentimentos) capaz de sentir quais das provisões adquiridas possuem valor para a finalidade formativa. Segundo Stein (1999c), somente o que é acolhido no íntimo da alma, pelo núcleo, torna-se parte integrante da pessoa. Este é o papel do livre arbítrio na formação.

Stein (1999c) afirma que “toda educação é autoeducação”; ou seja, o material espiritual trazido do exterior é submetido à vontade, que irá repeli-lo ou acolhê-lo de acordo com a



abertura e a disposição da alma para se deixar transformar por aqueles valores (Stein, 1999c, p. 30). Essa livre escolha pode ser tanto aleatória quanto pautada sobre modelos externos em que o sujeito aspira algo que não se harmoniza com suas predisposições naturais. Em ambos os casos, a pessoa acaba alienando-se de si mesma. Por outro lado, as escolhas pessoais podem seguir as orientações contidas no núcleo. Neste caso, o sujeito se aproxima de um caminho formativo de autorrealização, ou seja, de tornar-se cada vez mais si mesmo. É importante notar que o processo formativo é dinâmico e que as três formas de escolhas (aleatórias, pautadas em modelos externos e/ou de acordo com as orientações do núcleo) acontecem a todo instante.

Segundo Stein, é papel do educador auxiliar o educando a “viver de acordo com a própria alma” (Rus, 2006, p. 181). Isto significa auxiliá-lo em um processo de autoconhecimento, explicitando a importância de suas referências internas para a formação. Significa, ainda, “colocar a pessoa em contato com a diversidade dos campos da cultura, ajudando-a a conhecer o campo que lhe é indicado por seu talento natural” (Stein, 1999a, p. 236).

Stein é muito atenta à dupla tarefa educativa, ou seja, a individual e a comunitária. Neste sentido, ao falar em autoconhecimento e referências internas, a autora não nos aponta para algum tipo de individualismo ou ensimesmamento. Pelo contrário, vimos anteriormente como ela afirma a importância da comunidade para a formação humana. “A vida comunitária desperta na pessoa aptidões características que poderiam permanecer adormecidas na falta deste ambiente”. Além disso, “ela possibilita a apreensão de significados e valores compartilhados que, talvez, sozinha a pessoa não apreendesse” (Coelho Jr, 2006, p. 62).

Diante destas constatações, percebemos que formação para Edith Stein implica abertura: abertura a si mesmo, ao outro e ao mundo. Neste sentido, é papel da escola promover situações que favoreçam esta abertura. Stein (1999b, p. 226) afirma, por exemplo, que uma classe escolar em si mesma se caracteriza como uma sociedade, e que é papel do educador ajudá-la a ser comunidade. Além disso, dentro de uma mesma comunidade, ela diferencia o grau de participação de seus membros. Quanto maior a abertura de uma pessoa e a comunicação de seu mundo interior, maior o seu envolvimento na vida comunitária. Àquele que vive a vida na comunidade “a partir de sua alma”, cujas ações particulares refletem o sentido do todo, a este Stein denomina “sustentador” de uma comunidade. No projeto educativo apresentado, um dos objetivos dos educadores pareceu-nos ser justamente este; ou seja, auxiliar os alunos a se inserirem na vida comunitária escolar e do bairro com maior abertura e comprometimento.

Antes de finalizarmos este item, vale lembrar que Stein aponta para as possíveis repercussões do encontro entre duas comunidades. Afirma que, quando falta a uma comunidade uma fonte de força interna (proveniente de seus membros), ela pode buscar esta



fonte fora, por exemplo, no contato com outra comunidade. O encontro entre comunidades foi um dos sentidos dado à articulação nesta pesquisa: encontro entre a comunidade-bairro, representada pelos coletivos, e a comunidade-escola. Passaremos agora à descrição dos coletivos, da escola e das oficinas de literatura marginal.

Os coletivos

Os coletivos a que nos referimos neste trabalho são movimentos político-culturais formados por jovens da periferia da Zona Norte de São Paulo que visam transformar o bairro buscando despertar os moradores para o seu papel político através de uma produção cultural própria. Existem diferentes coletivos, organizados de acordo com uma determinada forma de expressão: alguns trabalham com música, outros com literatura, outros ainda com vídeo e fotografia. Embora as expressões variem, os objetivos sociais são comuns. As letras de rap cantadas, as poesias declamadas nos saraus e os desenhos grafitados nos muros denunciam as precárias condições de vida dos habitantes da periferia; ao mesmo tempo em que anunciam, com esperança, um protagonismo capaz de transformar estas condições. São jovens profetas que anunciam, nas ruas, nas praças, nas escolas, um amanhã melhor; e convocam a população para “arquitetá-lo” em conjunto, somando forças em uma “coletividade”.

Em 2008, um dos coletivos, cujo trabalho centra-se na literatura, começou a se reunir semanalmente em um bar da região para a realização de saraus abertos à comunidade. O sarau foi definido pelo educador das oficinas como “*uma esquina onde os coletivos se conheceram*”. Deste encontro surgiu o desejo de maior integração entre eles, dando início ao movimento de criação de um “*Espaço Cultural*”. Ocuparam um cinema abandonado do bairro e começaram a se organizar para que cada coletivo tivesse a sua sede ali instalada e os projetos acontecessem de forma mais articulada. Mas a ocupação não durou muito tempo. Tiveram dificuldades com o proprietário do imóvel e acabaram saindo do local. Foi nesse período – início de 2009 – que a escola chegou ao bairro.

A escola

A EMEF iniciou suas atividades em 2009, com o objetivo de atender às famílias da região e de bairros pobres mais distantes, cujas condições não permitem a instalação de uma escola. A história de vida do diretor, desde cedo atuante em movimentos sociais e políticos, contribuiu para a consolidação de uma visão particular de educação. Possui o desejo de oferecer uma “*educação humanista*” e acredita que o caminho para isto seja a “*abertura da escola para a comunidade*” do entorno. Espera que os professores selecionem conteúdos relacionados à realidade local, ajudando os alunos a problematizarem esta realidade. Movido por esses



princípios e buscando colocá-los em prática no dia a dia da escola, elaborou vários projetos de articulação com a comunidade, sendo a oficina de literatura marginal um deles. Ao conhecer alguns jovens dos coletivos e saber da dificuldade de encontrarem um local para se reunir, o diretor cedeu-lhes uma sala na EMEF e propôs – em meio a outras atividades promovidas por eles neste novo “*Espaço Cultural*” – a realização de oficinas de literatura marginal, descritas a seguir.

As oficinas de literatura marginal

As oficinas foram oferecidas aos alunos do ensino fundamental II da escola. Elas faziam parte de um conjunto diversificado de atividades (como teatro, xadrez, grafite e leitura) coordenadas por diferentes pessoas (professores da escola e pessoas do bairro) que aconteciam no mesmo horário. Os alunos se inscreviam de acordo com seu interesse. As oficinas de literatura marginal aconteciam uma vez por semana, durante o horário letivo e duravam duas horas. O educador responsável era um jovem pertencente ao movimento Anarcopunke membro do coletivo de literatura. O objetivo era aproximar os alunos da literatura, trabalhando produções de pessoas do bairro – moradores que eles conheciam –, além de poemas tirados de outros contextos que lhes fossem familiares, como letras de rap ou frases grafitadas nos muros. Inicialmente os conteúdos das produções eram discutidos de forma a proporcionar ao aluno uma reflexão acerca da sua própria realidade. Em seguida, eram encorajados a se posicionar como autores, produzindo fanzines, poemas, raps, e que posteriormente eram expressos em livretos organizados pelo educador, ou em saraus promovidos pela escola.

Tendo explicitado o contexto geral desta pesquisa, passaremos à apresentação dos procedimentos metodológicos, descritos como caminhos para a emergência e compreensão do fenômeno.

Procedimentos metodológicos

A emergência do fenômeno da articulação foi possibilitada por três diferentes vias. A primeira delas foi o acompanhamento quinzenal das oficinas de literatura, durante um semestre letivo. Este acompanhamento se configurou como uma observação participante através da qual a pesquisadora interagia com o grupo de acordo com solicitação do educador. As observações tinham como intenção compreender a proposta das oficinas (objetivos e metodologias), a relação dos alunos entre si e a relação destes com o educador. A segunda via percorrida foi a realização de conversas individuais e informais (pois não foram previamente agendadas) com o próprio educador, com a coordenadora pedagógica e com o diretor da EMEF, o que possibilitou a compreensão do contexto individual desses



participantes do projeto e dos sentidos pessoais desvelados ao longo da experiência. A terceira via foi a realização, ao final do semestre, de uma “entrevista reflexiva” (Szymanski, 2010) com o grupo de alunos participantes, com a finalidade de compreender os sentidos desta experiência para eles. Seguindo a proposta de Szymanski (2010), a entrevista se iniciou com uma atividade de aquecimento em que os alunos confeccionaram crachás com os seus nomes e lembraram as atividades realizadas nas oficinas. Em seguida iniciou-se uma conversa ao longo da qual a pesquisadora propôs as seguintes questões:

- Quando vocês se inscreveram na oficina de literatura, o que buscavam?
- Vocês tiveram o que queriam?
- Vocês tiveram outras coisas que não esperavam?
- O que mais gostaram?

Durante a entrevista, buscou-se apresentar aos alunos a compreensão de suas falas de forma a garantir maior fidedignidade, além de possibilitar ao entrevistado pensar a respeito do seu discurso, decidindo mantê-lo ou não de acordo com sua própria compreensão. Segundo Szymanski (2010), este procedimento favorece um movimento reflexivo e permite que a entrevista se configure como uma construção conjunta de conhecimento.

Este material foi organizado em forma de “narrativas” (Benjamin, 1994), compostas pelas mãos da pesquisadora e das poesias dos *artistas da quebrada*: alunos, educador, jovens dos coletivos e diretor da EMEF. As narrativas foram o texto de referência a partir do qual realizou-se uma “análise compreensiva” de acordo com os passos metodológicos sugeridos por Szymanski (2010, p. 2):

- Transcrição da entrevista e registro dos encontros ocorridos no contexto de pesquisa;
- Elaboração do texto de referência para a análise (narrativas): transformação da linguagem oral em escrita e inclusão de impressões, sentimentos e percepções do pesquisador;
- Devolutiva aos participantes da pesquisa;
- Explicitação de significados: seleção de unidade de significados;
- Agrupamento das unidades de significado de acordo com o tema, dando origem às categorias de análise ou “constelações” (Szymanski, 2004)¹;
- Descrição e análise de cada constelação;
- Análise final em diálogo com o referencial teórico adotado;
- Devolutiva aos participantes da pesquisa.

Este procedimento foi realizado em primeiro lugar com os dados de cada participante (diretor, coordenadora pedagógica, educador das oficinas, professores de artes e português e

¹ O termo “constelação” é utilizado por Szymanski (2004) em comparação às constelações celestes, que variam de acordo com a localização geográfica e a cultura de quem as observa. Com isso, Szymanski chama a atenção para o fato de que a compreensão do fenômeno pelo pesquisador é circunstancial, ou seja, depende daquilo que ele pode enxergar a partir do lugar que ele ocupa no “vasto universo de possibilidades de interpretação” (Szymanski, 2004, p. 3).



alunos). Em seguida, as constelações surgidas a partir dos movimentos individuais foram analisadas em conjunto, dando origem a quatro grandes constelações: 1. Sentidos desvelados; 2. O vivido; 3. Desafios e 4. Repercussões (da articulação). Apresentaremos a seguir cada constelação com breve descrição e análise dos resultados em cada uma delas.

Resultados e análise das constelações

1. Sentidos desvelados

Esta constelação discute de forma relacional as motivações e expectativas que colocaram cada participante da experiência de articulação em movimento. Explicita, desta forma, os sentidos desvelados para o diretor e a coordenadora pedagógica da escola, para o educador responsável pelas oficinas e para os alunos participantes. O diretor compreendia que abrir a escola para os coletivos (e para outros grupos do bairro) havia sido uma consequência natural de sua história de vida. Contou que foi atuante em movimentos de jovens, na pastoral operária, nas comunidades eclesiais de base e no sindicato dos professores, entre outras atividades, e afirmou que *“pela sua história, quando veio para a escola, já tinha um olhar para os movimentos sociais”*. A sua proximidade com esses grupos, a abertura em relação às pessoas foi um compromisso que ele manteve como ação educativa no âmbito profissional. Manifestou o desejo de construir uma *“escola humanista”* e acreditava na articulação com a comunidade local como um caminho para isso.

A coordenadora pedagógica, por sua vez, via nas oficinas de literatura marginal a possibilidade de *“despertar o interesse dos alunos”*, de ajudá-los a descobrir algo que gostam de fazer. Contou que *“ficou impressionada com a paixão dos jovens [dos coletivos] pela literatura”* e achava que eles poderiam *“passar essa paixão para os alunos”*. Via a escola não como um local para *“passar conteúdos”* e sim como *“um espaço que abre lugar para vivências”*, e acreditava que as oficinas trariam isto. Achava que a proposta dos coletivos se alinhava aos objetivos da escola no sentido de promover uma *“reflexão da pessoa como ser histórico, inserido em uma sociedade”*. Em suas palavras, *“o coletivo traz essa reflexão para os alunos. Uma literatura com consciência política: o que sou na comunidade?”*

A visão da coordenadora pedagógica a respeito dos coletivos coincidiu, de fato, com uma das motivações que levaram o educador responsável a participar do projeto. No início das oficinas, contou que estava fazendo este trabalho *“porque acredita[va] que esse tipo de ação pode transformar a visão dos alunos”*; e ainda que queria *“tentar fazer com que o máximo de alunos [tomassem] gosto pela literatura, que [tomassem] a poesia como um meio de se expressar”*. Além da transformação dos alunos, o educador via na articulação com a EMEF e no *Espaço Cultural* – que passou a funcionar em uma sala da escola – a possibilidade de maior integração entre os coletivos, dando visibilidade e fortalecendo o seu trabalho.



Em relação aos alunos, a escolha pela oficina de literatura marginal tinha como motivação *“melhorar a leitura”, “escrever poemas” e “conhecer novas formas de literatura”* (referiam-se à literatura marginal). O principal interesse da grande maioria, entretanto, era aprender a grafitar. Isto porque, como estratégia para promover uma aproximação dos alunos à literatura, a escola associou a oficina de grafite à de literatura marginal. Assim, quem quisesse participar do grafite teria que frequentar também a de literatura. Após alguns mal entendidos em função desta regra, parte dos alunos inscritos no grafite mudaram de atividade e outros ficaram e participaram das duas oficinas. Estes últimos acabaram aproveitando bastante a literatura marginal. Escreveram poemas, aprenderam a fazer rimas e também grafitaram os muros da escola, expressando em seus desenhos os temas discutidos na literatura.

Os sentidos acima apresentados revelam que, apesar de cada participante apresentar motivações particulares em relação ao projeto, é possível traçarmos elementos comuns, ou, se quisermos, *“núcleos de sentidos comuns”* de acordo com a visão de comunidade de Edith Stein. O diretor, coordenadora pedagógica e o educador responsável pareciam se unir em torno da luta pela humanização, pela transformação social, do querer despertar os alunos para uma participação mais consciente e ativa na vida comunitária do bairro e da própria escola, e da crença na articulação e na literatura como caminhos para a concretização destes ideais. Já os alunos pareceram unir-se a esta vivência comunitária a partir da literatura. Embora alguns não tivessem ligação com ela no início das oficinas, a convivência com o educador os ajudou a descobri-la como canal de expressão pessoal e de transformação social. Tendo apresentado os sentidos da articulação para os participantes, passaremos agora à discussão da articulação vivida, segunda constelação da análise.

2. O vivido

O vivido trata dos relatos e observações da experiência dos participantes. Aborda o projeto de articulação não do ponto de vista dos ideais, expectativas ou motivações, mas do ponto de vista prático, sendo o resultado de uma análise das ações e das tomadas de posição das pessoas no acontecer cotidiano. Abordamos principalmente os movimentos pessoais do diretor e do educador responsável, contemplando, desta forma, um representante de cada um dos grupos comunitários envolvidos na articulação: escola e bairro (coletivos).

Com relação ao diretor, este relatou que havia tido uma experiência em outra escola como coordenador pedagógico, onde atuara em um projeto de articulação com o bairro. O relato desta experiência desvelou o papel fundamental do diretor de uma instituição escolar para a realização de projetos educativos em que a escola abre suas portas para a comunidade local. Na experiência relatada, contou-nos que *“a diretora o incentivava, mas não havia um apoio de fato”*, ou seja, que *“ela não se envolvia”* e que ele, como coordenador pedagógico, *“não tinha*



tanta liberdade para negociar com as instituições, fazer a coisa acontecer. Com isso, o projeto ficou impossibilitado”.

Diferentemente da experiência relatada, o diretor foi um dos principais motivadores e sustentadores da articulação estudada. Buscou diálogo e apoio de diferentes instituições, interveio com frequência no sentido de alinhar o projeto aos princípios da escola e manteve-se aberto apesar dos frequentes desafios surgidos na articulação. Como exemplo do seu comprometimento, podemos citar uma conversa que ele teve com o educador das oficinas a respeito do muro da escola. Os alunos tinham começado a grafitar o muro na oficina anterior e o desenho só seria terminado no encontro seguinte. Ao ver o muro inacabado, o diretor alertou o educador para o fato de ser um *“atrativo para pichadores”*, e pediu que ele desse um acabamento para não prejudicar o trabalho. Ao perceber a vulnerabilidade da situação, o diretor poderia ter se posicionado no sentido de fechar as portas da escola ao grafite, por exemplo, o que não ocorreu. Houve, sim, um zelo em relação à escola, mas sua intervenção foi no sentido de alertar e dar continuidade, sem romper.

Tomadas de posição como esta revelaram o quanto o diretor esteve comprometido com o ideal da articulação, que, em última instância, alinhava-se ao seu ideal pessoal de proporcionar uma educação mais humana. Podemos dizer que o diretor trouxe uma contribuição importante para a comunidade-escola ao colocar à disposição desta, valores pessoais e um modo de ser próprio; ao compartilhar o seu mundo interior, contribuindo para a realização de um projeto educativo rico e complexo como o da articulação.

Em sintonia com a ideia de que uma comunidade sustentada apenas por um único líder acaba por perecer (Stein, 1999b), o diretor manifestou desde o início o receio de que a importância de uma *“escola aberta”* fosse um sentido não partilhado pelos outros membros da comunidade-escola, restringindo-se a um projeto pessoal seu. Na prática, entretanto, houve a adesão da coordenadora pedagógica e da auxiliar de administração, por exemplo, reconhecida por ele como tendo sido essencial para a concretização desta ação. Nas palavras do diretor, *“é fundamental uma equipe articulada, aberta e flexível para lidar com os desafios que esse tipo de projeto exige”*.

O grau de envolvimento do educador das oficinas com a escola e com os alunos também parece ter sido um fator decisivo para a articulação. O longo tempo que permanecia voluntariamente na EMEF, cuidando não apenas das oficinas, mas da gestão do Espaço Cultural e das atividades dele decorrentes (como saraus e cine debates abertos à comunidade local), mostrou-nos uma doação que nos permitiu identificá-lo também como um sustentador do projeto. O educador correspondia ao que Stein (1999b) chama de pessoas que *“participam com sua alma da vida comunitária”* (p. 223).

Tal posicionamento pode ser exemplificado pelo fato de ele ter assumido a oficina de grafite após desistência dos jovens responsáveis (membros de coletivos de grafite), que alegaram dificuldade em lidar com os alunos, além de uma expectativa de remuneração não



correspondida. Ao se deparar com a interrupção do grafite, o educador não hesitou em assumir a oficina, pois compreendeu que *“o trabalho não podia parar no meio”*. Esta mesma consideração em relação ao trabalho e aos alunos foi observada na sua ação pedagógica, em sala de aula. Acolhia cada aluno na sua singularidade, apresentando o material de acordo com a possibilidade de aproveitamento de cada um. Para alguns, por exemplo, emprestou livros densos, que iam além da programação, por perceber interesse e possibilidade de leitura. Além disso, mostrou uma expectativa de coerência dos alunos entre seus posicionamentos nas discussões e suas atitudes concretas na vida. Em umas das oficinas, ao se deparar com brigas entre os colegas manifestou-se da seguinte maneira: *“- Vocês escrevem coisas bonitas, mas estas coisas bonitas estão sendo da boca pra fora porque as atitudes são de violência. Aqui não é teoria, é prática. Vocês têm que colocar em prática o que falam”*. Esta fala expressa o sentido de formação apresentado por Edith Stein. Ao exigir coerência entre palavra e ação, o educador auxiliou os alunos a refletirem e se posicionarem a partir de princípios de convivência que eles mesmos manifestavam nas discussões, ajudando-os a darem uma resposta pessoal perante os acontecimentos evitando reagircegamente aos estímulos externos.

A postura dialógica do educador em relação aos alunos contribuiu para que se construísse uma relação de respeito mútuo entre eles e, em alguns casos, até mesmo de solidariedade. Como vimos, para Edith Stein uma classe escolar por si mesma é uma sociedade onde todos têm uma meta comum escolhida voluntariamente; mas pode tornar-se uma comunidade se as pessoas que dela fazem parte estabelecerem relações com vínculos espirituais mais profundos, evitando exclusão dos mais fracos e apresentando atitudes de ajuda mútua. Este parece ter sido o caso das oficinas. Liderada pelo educador e, neste sentido, orientada pelos seus posicionamentos no dia a dia, as oficinas pareceram proporcionar aos alunos uma experiência de sair da massa para expressar a própria singularidade.

Vimos, portanto, a partir de atitudes do diretor e do educador das oficinas, como os movimentos pessoais destes dois participantes foram importantes para a sustentação da articulação. Conforme afirmamos, entretanto, os avanços do projeto não ocorreram isentos de desafios. Tais desafios serão apresentados na constelação a seguir.

3. Desafios

Esta terceira constelação aborda os desafios vividos pelos participantes durante o desenvolvimento das oficinas de literatura marginal e de outras ações decorrentes da articulação. De modo geral, podemos dizer que a maioria das situações enfrentadas se inseria no desafio de integrar cultura escolar e cultura local. Um exemplo foi a adaptação do formato de oficinas que normalmente o coletivo de literatura oferecia em outros contextos às



necessidades e princípios da EMEF. Originalmente as oficinas eram compostas por quatro encontros nos quais trabalhavam o conceito de literatura marginal, poesia, fanzine e a produção de um livreto apresentado em um sarau de fechamento. Na escola, embora estes conteúdos tenham permanecido, foi acrescentado o tema da “Cultura de Paz” e a proposta de um tempo maior de duração (um semestre). Tais mudanças repercutiram de modo diferente nos membros do coletivo. O educador responsável, por exemplo, buscou adaptar-se a esta realidade. Estudou “Cultura de Paz” e se envolveu cada vez mais com a escola, desenvolvendo um trabalho com continuidade, que durou mais de um ano. Já os outros membros compreenderam que a natureza do coletivo e das oficinas era ser itinerante, e optaram por não permanecer na escola. Com isso, o educador acabou se afastando do coletivo e assumindo sozinho tanto as oficinas de literatura e grafite, quanto a gestão do Espaço Cultural.

Como vimos, o sentido inicial dado pelos coletivos à articulação com a EMEF era o de uma gestão partilhada do Espaço Cultural em que todos os coletivos estivessem representados e as ações acontecessem de forma mais articulada entre eles. Na prática, porém, isto não ocorreu. Segundo o educador, as pessoas não tinham a disponibilidade necessária para se dedicarem a este projeto. O fato de não serem remunerados pelos trabalhos (principalmente pelas oficinas) também foi algo que interferiu na adesão dos membros dos coletivos. Para o educador, esta situação também era difícil, mas a crença na possibilidade de transformação das pessoas através deste tipo de trabalho pareceu falar mais alto do que as dificuldades enfrentadas pela falta de verba. Segundo ele, *“apesar do voluntariado, o que ele faz é uma coisa legal”*.

É importante ressaltar que havia uma preocupação do diretor e da coordenadora pedagógica em oferecer uma remuneração para o educador, e que eles buscavam a verba para isto apresentando o projeto a instituições que pudessem financiá-lo. Tiveram o retorno de um investidor quase dois anos depois do início do projeto, época em que o educador começara um novo trabalho fora da escola, e não tinha mais a mesma disponibilidade de tempo do início para dar continuidade ao projeto. Isto porque o fato de o Espaço Cultural estar localizado dentro da instituição escolar exigiu diálogo e articulação entre a escola e o educador, o que significava disponibilidade de tempo e uma organização compartilhada. No Espaço funcionava, por exemplo, uma biblioteca comunitária que exigia a presença de alguém por longos períodos para atender as pessoas. Além disso, muitas atividades aconteciam à noite ou aos finais de semana. Na prática, isto exigia a presença de um segurança e um responsável para abrir a escola fora do horário letivo. Este é apenas um exemplo da complexidade de detalhes e negociações necessárias para colocar em prática a articulação.

Outro desafio enfrentado foi a dificuldade de integrar as oficinas de literatura marginal e o trabalho desenvolvido pelo professor de português da escola. Este desejo inicial da



coordenadora pedagógica não se concretizou por opção dos dois educadores, que decidiram trabalhar separadamente por não enxergarem pontos convergentes em suas propostas. Para o professor da escola, *“eles [jovens do coletivo de literatura] não tinham as mesmas preocupações de um professor de português, como corrigir a parte gramatical por exemplo. A proposta era trabalhar a literatura da periferia, uma coisa mais livre”*. Ao compreenderem as diferenças entre literatura escolar e literatura marginal como obstáculo para um trabalho conjunto, os educadores fecharam-se às oportunidades que um trabalho articulado poderia proporcionar.

Esta situação exprime a visão do diretor de que a cultura escolar é rígida e há uma resistência em buscar formas alternativas de trabalho. Acha que *“há uma resistência dos professores em ousar porque faz parte do humano a busca por segurança”*, que neste caso seria o trabalho dentro de um modelo já instituído de antemão na escola – modelo este que não contempla a abertura para a comunidade do entorno. Aliada a esta dificuldade de flexibilidade em relação à cultura instituída na escola, a falta de estratégias por parte da gestão para integrar os professores na articulação e o pouco tempo disponível acabaram comprometendo a participação deles no projeto. A professora de artes, por exemplo, alegou não conhecer a proposta das oficinas de literatura marginal. Segundo ela, *“cada um prepara a sua oficina, mas não sabe da oficina do outro pela falta de tempo”*.

Com isso, a articulação acabou restringindo-se a atividades periféricas, permanecendo o desafio de incorporar experiências como esta ao projeto político pedagógico da EMEF. Por outro lado, ao contemplarmos a articulação como um processo, não podemos esquecer que esta pesquisa acompanhou uma das primeiras ações com a comunidade, ou seja, acompanhou apenas o início de um processo que tenderá a amadurecer com o tempo. De acordo com o diretor, *“transformar a visão e o modo de trabalhar da escola exige tempo”*.

Foi também o diretor quem nos alertou para outro grande desafio da articulação com a comunidade local, não tão aparente à primeira vista. Segundo ele, existem conflitos na comunidade e esses conflitos podem ser trazidos para dentro da escola.

a comunidade tem conflitos e as pessoas querem se expressar onde há visibilidade. Um acerto de contas, por exemplo, pode acontecer no meio de uma festa [da escola] (...) O que vemos acontecer nas oficinas é o aparente, e este aparente é o resultado de um longo processo de encontros e negociação de conflitos.

Segundo ele, este é *“o lado oculto da articulação”*, e seu papel é zelar para que as ações estejam alinhadas aos princípios da escola. Alertou para o fato de que a escola não é um *“centro de eventos”*, dando a entender que, se os projetos acontecem, é porque colaboram para o processo educacional dos alunos.

Por fim, podemos dizer que manter a abertura ao outro parece ser o grande desafio para a sustentação de um projeto de articulação. Embora o ideal perseguido fosse o do diálogo e da gestão democrática, manter essa postura o tempo todo parece impossível. Voltar o nosso olhar para as relações comunitárias no sentido apresentado por Stein pode nos



auxiliar neste caminho. Segundo Stein, as relações comunitárias contemplam a singularidade, vista como contribuição para a comunidade. Neste ideal de convivência humana, o diferente é tido como riqueza e não como ameaça. Sendo assim, o modo de ser anarcopunk, o modo de ser acadêmico e os diversos modos de ser dos participantes do projeto deixam de ser excluídos como obstáculos para serem acolhidos como contribuição. Neste caso, o desafio seria o de buscar pontos de convergência ou “núcleos de sentido comuns” em torno dos quais a articulação se torna possível, sem absolutizar os modos pessoais de concretizá-la.

Passaremos a seguir para a quarta e última constelação, que trata das repercussões do projeto.

4. Repercussões

Este item descreve as repercussões das oficinas de literatura marginal tanto do ponto de vista individual quanto coletivo. Explicitamos o percurso pessoal do educador e de um dos alunos participantes, e discutimos as repercussões da articulação para as duas comunidades envolvidas: escola e bairro (coletivos).

Iniciaremos a análise das repercussões, a partir do percurso pessoal de um aluno e do educador responsável pelas oficinas, por ilustrarem como o projeto de articulação se configurou como um contexto formativo –no sentido steiniano – ao ajudar as pessoas a tornarem-se mais si mesmas. O aluno em questão poderia ser descrito como um dos jovens cuja falta de interesse preocupava a coordenadora pedagógica. Falava bastante durante as oficinas, provocava os colegas e a atitude que mais parecia “atrapalhar” a sala eram os constantes batiques que ele fazia com uma caneta sobre a carteira. No início, este aluno participou da oficina de literatura porque não queria perder o grafite. Afirmou que o educador “só deixou ir pra parede quem estava frequentando a literatura”. Entretanto, o contato com as oficinas despertou nele um novo interesse. Escreveu poemas, fez rimas e gostou. Descreveu esta experiência de seguinte forma: “*you vai se abrindo, you flutua, you viaja na maionese*”. Descobriu que a literatura tinha ligação com um interesse seu que até então havia sido compreendido como bagunça, barulho: a música. Passou a compor raps, como este:

*O grafite é uma oficina que você vem pra aprender
Depois de um tempo, tá aí você vai ver
O grafite tá na veia e também no coração
Um abraço, pra todos, pra todos os meus irmãos*

O percurso deste aluno ilustra repercussões que aconteceram também com os outros alunos das oficinas, que, além de se aproximarem da literatura, tornaram-se mais conscientes da sua participação na vida da comunidade local. Compreenderam a aquisição de conhecimento como uma ferramenta que permitiria a eles contribuir para o desenvolvimento



desta comunidade. Um dos alunos explicou que na oficina *“a gente aprendeu a ver o lado bom da periferia e a usar o conhecimento para perceber, por exemplo, que o fato da televisão mostrar as coisas ruins [do seu bairro] não significa que seja verdade”*. Tal experiência trouxe visibilidade e autonomia aos alunos, que puderam vivenciar a passagem de relações massificadas para relações pessoais de comunidade.

O educador também viveu transformações pessoais durante o projeto. A principal delas parece ter sido o fato de descobrir-se educador. Relatou ter se surpreendido ao ser chamado de *“educador”* por uma pessoa de uma instituição que visitou com os alunos. Contou como esta experiência o fez lembrar-se de sua época de escola, quando faziam excursões e bagunçavam como os alunos, e que *“o estranho é de repente estar do outro lado, responder pelo B.O dos caras”*; ou seja, passar a ser o educador-responsável. A partir desta experiência, resgatou a dimensão educativa do movimento anarcopunk através da pedagogia libertária e passou a direcionar sua vida profissional para esta área. Algum tempo depois, começou a trabalhar como educador em um centro cultural da região. Retomando as ideias de Stein, vemos como esta vivência comunitária foi importante para o crescimento do educador à medida que o despertou para novos valores, suscitando propósitos que motivaram novos posicionamentos e ações concretas.

Segundo Stein, as transformações pessoais dos membros de uma comunidade acabam repercutindo na comunidade como um todo, uma vez que a vida comunitária é comparada a um organismo vivo, onde o singular e o coletivo se inter-relacionam. Desta forma, podemos dizer que a articulação repercutiu na comunidade-escola e na comunidade-bairro (coletivos), promovendo transformações nas dimensões física, psíquica e espiritual destes grupos. O aspecto físico pode ser ilustrado pelas transformações ocorridas na escola devido à ocupação de uma sala pelos coletivos. Pode ser ilustrado também pelo fato de ela ter aberto novos horários de funcionamento (à noite e aos finais de semana) e ter crescido em número de membros, com a presença de pessoas da comunidade local. Os coletivos também se modificaram no aspecto físico, sendo a transformação mais evidente, o fato de passarem a ter um local concreto (um território) para se reunirem.

A dimensão psíquica também sofreu alterações em ambas as comunidades. Tanto escola como coletivos pareceram se fortalecer no contato uns com os outros. O educador transmitiu aos alunos a paixão pela literatura, despertando neles proximidade e interesse por esta forma de expressão. Os coletivos, por sua vez, ganharam visibilidade com o trabalho na escola e uma experiência com as oficinas que lhes abriu novos campos de trabalho em outras instituições escolares.

Finalmente, do ponto de vista espiritual a articulação enriqueceu as duas comunidades por ter provocado uma reflexão no sentido de reverem seus objetivos e ideais e de darem uma resposta pessoal às provocações que o encontro com o diferente promoveu. Um exemplo deste tipo de repercussão foi o fato de o coletivo de literatura ter se conscientizado



de que seu papel era ser itinerante e não permanecer em um único lugar por longo período. Vemos, portanto, que apesar dos desafios, a articulação teve um papel importante e enriquecedor tanto para a comunidade-escola como para a comunidade-bairro (coletivos).

Tendo apresentado as quatro constelações de análise, passaremos à discussão final deste artigo, buscando sintetizar os pontos que julgamos relevantes para a compreensão da articulação estudada.

Discussão

O fenômeno da articulação mostrou-se como possibilidade de formação de vivências comunitárias no sentido steiniano do termo; ou seja, como unidades de vida que se formam em torno de núcleos de sentido comuns. Esta percepção pode ser ilustrada por duas vivências. A primeira envolveu o diretor e a coordenadora pedagógica da EMEF com o educador das oficinas; e segunda, os alunos com o educador.

No primeiro caso, o núcleo de sentido partilhado foi a visão de pessoa e os objetivos do projeto. O fato de trabalharem pautados em uma visão de ser humano comum foi um aspecto importante que favoreceu a aproximação entre a escola e os coletivos, dando origem a um projeto educativo como a oficina de literatura marginal. Segundo Edith Stein (1999a), a visão de ser humano é a base para se traçarem os objetivos e os meios do processo educacional e, portanto, compartilhá-la, neste caso, foi um ponto importante para o diálogo e para o início da articulação.

Os três envolvidos (diretor, coordenadora pedagógica e educador das oficinas) compreendiam o ser humano como um ser histórico, inserido em uma sociedade, e buscavam despertar nos alunos a consciência desta participação na vida da social. Tal objetivo se alinha à visão de Stein a respeito da dupla tarefa educativa. Para a autora, “ao se desenvolver, o sujeito contribui para o desenvolvimento da sua comunidade, e esta, por sua vez, o encoraja a manifestar sua singularidade em direção ao pleno desenvolvimento” (Rus, 2006, p. 186).

A consciência da própria inserção na sociedade também diz respeito ao modo como Stein se refere ao envolvimento das pessoas em uma comunidade. Como vimos, a autora (Stein 1999b) afirma que existem diferentes graus de envolvimento com a vida comunitária, podendo variar desde pessoas que vivem fechadas em si mesmas, que não partilham seu mundo interior e, portanto, vivem à margem da vida comunitária, até uma inserção em que seus membros se envolvem com sua alma, tornando-se sustentadores da mesma. Partindo desta ideia, podemos dizer que um dos objetivos das oficinas de literatura marginal era transformar a relação dos alunos com a sua “comunidade-bairro”. De membros passivos foram encorajados a se descobrirem como membros fundamentais para a dinâmica da vida comunitária, sustentadores da mesma. Isto ocorreu de fato com alguns alunos. Os



depoimentos durante a entrevista e os poemas produzidos nas oficinas revelaram um novo olhar para a periferia: não mais a periferia transmitida pela mídia, vista apenas pelo lado sombrio das dificuldades; mas a periferia a qual pertencem e cuja vivência cotidiana lhes permite enxergar bem mais do que apenas pobreza e violência.

O olhar ampliado sobre a própria realidade, a consciência de que a periferia não é algo genérico, abstrato, mas uma comunidade de pessoas na qual estão inseridos pode ser ilustrado pelo poema abaixo, produzido por outro aluno:

*Periferia não é sinônimo de violência
Por isso escrevo esse poema
Pra mostrar pra família da comunidade
Que seus sonhos podem se tornar realidade*

O autor escreve o poema “*pra mostrar pra família da comunidade que seus sonhos podem se tornar realidade*”. Com isso, ele demonstra uma participação ativa na vida comunitária. Podemos dizer que este aluno se reconheceu como membro da “comunidade-bairro” e, como membro, percebeu que possui um conhecimento a respeito dela maior do que aqueles que estão de fora (mídia), cuja visão é parcial e negativa. Neste sentido ele denuncia: “*periferia não é sinônimo de violência*”. Ao mesmo tempo, anuncia que os “*sonhos*” da sua comunidade “*podem se tornar realidade*”. Ao denunciar uma visão parcial e anunciar um amanhã promissor através de um poema, este aluno se une aos objetivos dos coletivos, tornando-se com eles produtor de cultura, agente de transformação social. Este exemplo ilustra uma das repercussões das oficinas e do projeto de articulação na vida dos alunos. Demonstra a mudança de postura como membro comunitário e, ao mesmo tempo, explicita um caminho de aproximação da literatura – caminho este confirmado tanto pelas produções nas oficinas, quanto pelo aumento gradativo do número de participantes e do grau de envolvimento deste nos saraus e, ainda, pela percepção do professor de português de que as meninas estavam lendo mais.

A segunda vivência comunitária percebida – além daquela citada entre educador, diretor e coordenadora pedagógica da EMEF – foi entre os alunos e o educador no contexto das oficinas. As transformações relatadas em relação aos alunos a respeito da aproximação da literatura e da consciência de sua pertença à “comunidade-bairro” ocorreram inseridas neste contexto comunitário. De fato, pudemos observar como, ao longo do semestre, a relação dos alunos com o educador se configurou como uma relação de abertura e reciprocidade, através da qual cada um foi afetado pessoalmente ampliando a visão de si e dos colegas. Uma situação que ilustra a construção de relações comunitárias foi o fato de um dos alunos ter decidido participar de uma oficina que ocorrera fora do horário letivo mesmo tendo outro compromisso naquele horário. Ele foi o único a participar daquela oficina e, em conversa com a pesquisadora, manifestou o que o motivara a isto. Explicou que sabia que os



colegas não poderiam estar presentes e que não gostaria de deixar o educador sozinho. Tal atitude demonstra solidariedade do aluno em relação ao educador; demonstra um deixar-se afetar pelo outro que é consequência da abertura característica das relações comunitárias compreendidas por Edith Stein.

Esta abertura também se desvelou no percurso de outro aluno cujo interesse inicial centrava-se exclusivamente no grafite e que se ampliou com a participação nas oficinas. O aluno que no início do projeto afirmava ser seu único desejo “*pegar na lata*”, ao entrar em contato com os poemas escritos por pessoas do bairro e produzir os seus próprios, encontrou sentido na literatura. O processo de escrita lhe proporcionou abertura ao seu mundo interior e o acesso dos colegas a este mundo. Após ele ler um poema seu em voz alta para o grupo, uma aluna comentou: “*Nossa, você está mostrando outro lado seu. Estou gostando*”. Falou de si, mas não só. Experimentou novas aptidões compondo letras de rap. Além de toda essa riqueza, o contato com o educador das oficinas também lhe possibilitou ampliar o olhar a respeito do ser punk. Relatou o olhar preconceituoso que tinha a respeito deste modo de ser, antes de conhecer o educador, e conta como este olhar se transformou a partir da convivência com ele nas oficinas: “*Punk vê as coisas de outro jeito, imagina outro mundo. É bom ser punk porque você aprende mais*”.

As relações comunitárias configuradas nas oficinas também repercutiram no educador. Tal experiência o provocou no sentido de querer estudar e buscar formas de aliar o “ser educador” ao trabalho profissional, o que gerou um movimento reflexivo de articulação interna, através do qual buscou integrar esta nova dimensão de seu ser. A resposta a esta integração, ele pareceu encontrar de duas formas: pela decisão de estudar de forma autônoma (não acadêmica) e, apoiando-se na visão da pedagogia libertária que, segundo sua interpretação, fora concebida por anarquistas.

Vemos, portanto, que o encontro entre as comunidades escola e bairro fez germinar novas relações comunitárias, fecundas para o processo formativo dos seus membros. Conforme relato, percebe-se que a articulação envolveu principalmente os gestores da EMEF, seus alunos e o educador. Parece que um dos desafios a serem enfrentados em projetos futuros seria o de encontrar formas de envolver também os professores, membros essenciais da “comunidade-escola” e, portanto, essenciais também para que experiências como esta sejam incorporadas ao projeto político pedagógico da mesma, conforme desejo do diretor.

Por fim, de acordo com a visão de Edith Stein, podemos dizer que as transformações ocorridas nos membros da “comunidade-escola” e da “comunidade-bairro” contribuíram para o crescimento destas comunidades, gerando reflexão e maior consciência a respeito de seus ideais e de seu modo concreto de ser e viver. O acompanhamento deste projeto nos permitiu afirmar que a articulação é um caminho educativo fecundo. Caminho cujos pressupostos de abertura e diálogo por parte dos envolvidos possibilitam a formação de vivências comunitárias, tão importantes para a formação humana na visão de Edith Stein.



Referências

- Afonso, A. P. (2001). Comunidade de aprendizagem: um modelo para a gestão da aprendizagem. *Actas da II Conferência Internacional Challenges 2001*, (pp. 427-432). Recuperado em 13 de setembro, 2010, de <http://www.nonio.uminho.pt/documentos/actas/actchal2001/048-Ana Afonso 427-432.pdf>
- Ales Bello, A. (2000). *A fenomenologia do ser humano: traços de uma filosofia no feminino* (A. Angonese, Trad.). Bauru, SP: Edusc. (Original publicado em 1992).
- Barroso, J. (2005). A escola como espaço público local. *Revista Teoria e Prática da Educação*, 8(3), 307-315.
- Benjamin, W. (1994). O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. Em W. Benjamin. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura: obras escolhidas* (vol. 1, pp. 197-221). São Paulo: Brasiliense.
- Berger, P. L. & Luckmann, T. (2005). *Modernidade, pluralismo e crise de sentido: a orientação do homem moderno* (2a ed.). (E. Orth, Trad.). Petrópolis, RJ: Vozes. (Original publicado em 1995)
- Blank, M. F., Johnson, S. D. B. & Shah, B. P. (2003). Community as text: using the community as a resource for learning in community schools. *New Directions for Youth Development*, 97, 107-120.
- Coelho Jr, A. G. (2006). *As especificidades da comunidade religiosa: pessoa e comunidade em Edith Stein*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG.
- Gohn, M. G. M. (2004). A educação não-formal e a relação escola-comunidade. *Eccos -Revista Científica Uninove*, 6(2), 39-65.
- Mahfoud, M. (2007). Família e intersubjetividade. Em L. Moreira & A. M. A. Carvalho (Orgs.). *Família, subjetividade e vínculos* (pp. 107-124). São Paulo: Paulinas.
- Nascimento, E. P. (2006). *Literatura marginal: os escritores de periferia entram em cena*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP. Recuperado em 13 de setembro, 2010, de <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8134/tde-03092007-133929/pt-br.php>
- Rus, E. (2006). *Interiorité de la personne et éducation chez Edith Stein*. Paris: Les Éditions Du Cerf.
- Stein, E. (1999a). *A mulher: sua missão segundo a natureza e a graça* (A. J. Keller, Trad.). Bauru, SP: Edusc. (Original publicado em 1968).



- Stein, E. (1999b). *Psicologia e scienze dello spirito: contributi per una fondazione filosofica* (A. M. Pezzella, Trad.). Roma: Città Nuova. (Original publicado em 1922).
- Stein, E. (1999c). Sull'idea di formazione. Em E. Stein. *La vita come totalità: scritti sull'educazione religiosa* (2a ed., pp. 21-36). (T. Franzosi, Trad.). Roma: Città Nuova. (Original publicado em 1930).
- Szymanski, H. (2004). A prática reflexiva em pesquisa com famílias de baixa renda. *Anais II Seminário Internacional de Pesquisa e Estudos Qualitativos: a pesquisa qualitativa em debate* (pp. 1-7). Bauru, SP: SE&PQ. Recuperado em 14 de setembro, 2011, <http://www.sepq.org.br/IIsipeq/anais/pdf/gt1/06.pdf>
- Szymanski, H. (2010). Entrevista reflexiva: um olhar psicológico sobre a entrevista empesquisa. Em H. Szymanski, L. R. Almeida & R. C. R. Prandini (Orgs.). *A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva* (3a ed., pp. 9-61). Brasília: Liber Livro.
- Szymanski, H., Almeida, L. R. & Prandini, R. C. R. (2010). Perspectivas para análise de entrevistas. Em H. Szymanski, L. R. Almeida & R. C. R. Prandini (Orgs.). *A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva* (3a ed., pp. 63-86). Brasília: Liber Livro.
- Torres, R. M. (2003). A educação em função do desenvolvimento local e da aprendizagem. Em Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação comunitária - Cenpec. (Org.). *Muitos lugares para aprender* (pp. 81-89). São Paulo: Cenpec/Fundação Itaú Social/ Unicef.

Nota sobre as autoras

Suzana Filizola Brasiliense Carneiro é mestre em Educação (Psicologia da Educação) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e doutoranda do Programa de Psicologia Clínica da Universidade de São Paulo. E-mail: sf.carneiro@uol.com.br

Heloisa Szymanski é doutora em Educação (Psicologia da Educação) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Atualmente é professora titular do Programa de Estudos Pós-graduandos em Educação: Psicologia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e coordenadora do grupo de pesquisa em Práticas Educativas e Atenção Psicoeducacional à Escola, Família e Comunidade (ECOFAM). E-mail: hszymanski@uol.com.br

Data de recebimento: 20/09/2011

Data de aceite: 09/09/2012