



Julia Baumann Campos

**Educação, diálogo, responsabilidade:
o que contam adultos e crianças sobre a vida em
comunidade?**

Tese de Doutorado

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Ciências Humanas – Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, do Departamento de Educação da PUC-Rio.

Orientadora: Prof.^a Sonia Kramer

Rio de Janeiro,
fevereiro de 2023



Julia Baumann Campos

**Educação, diálogo, responsabilidade:
o que contam adultos e crianças sobre a vida em
comunidade?**

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Ciências Humanas – Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, do Departamento de Educação da PUC-Rio. Aprovada pela Comissão Examinadora abaixo:

**Prof.^a Sonia Kramer
Orientadora**

Departamento de Educação - PUC-Rio

**Prof.^a Maria Cristina Monteiro Pereira de
Carvalho**

Departamento de Educação – PUC-Rio

Prof.^a Alexandra Coelho Pena

Departamento de Educação – PUC-Rio

Prof. Alexandre Anselmo Guilherme
Departamento de Educação – PUC-RS

Prof.^a Anelise Monteiro do Nascimento
Departamento de Educação – UFRRJ

Rio de Janeiro, 27 de fevereiro de 2023

Julia Baumann Campos

Psicóloga (2014) graduada pela UFF, Especialista em Educação Infantil (2016) e Mestra em Educação (2018) pela PUC-Rio. Professora do Curso de Especialização em Educação Infantil “Perspectivas de Trabalho em Creches e Pré-escolas” e do Curso de Extensão “A Creche e o Trabalho Cotidiano com Crianças de 0 a 3 Anos”, ambos na PUC-Rio; Professora do Curso Normal Superior com Habilitação em Educação Infantil, no Instituto Superior de Educação Pró-Saber; e Psicóloga em consultório particular.

Ficha Catalográfica

Campos, Julia Baumann

Educação, diálogo, responsabilidade : o que contam adultos e crianças sobre a vida em comunidade? / Julia Baumann Campos ; orientadora: Sonia Kramer. – 2023.

201 f. : il. color. ; 30 cm

Tese (doutorado)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 2023.

Inclui bibliografia

1. Educação – Teses. 2. Comunidade. 3. Educação para a comunidade. 4. Diálogo. 5. Adultos e crianças. 6. Infância. I. Kramer, Sonia. II. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Educação. III. Título.

CDD: 370

Agradecimentos

À querida Sonia, orientadora e professora, com quem inaugurei parceria, carinho, vínculo e troca afetuosa ainda no mestrado. Já são sete anos nessa travessia e agradeço pela disponibilidade, escuta atenta, generosidade, aprendizado, força, cuidado e confiança. Por ter tornado possível a pesquisa, por me incentivar e permitir que eu fizesse o campo do jeito que eu desejava e por acreditar e defender comigo a educação em comunidade, dialógica, genuína, respeitosa, presente.

À querida Alexandra Pena, pelas grandes contribuições nos dois exames de qualificação, por aceitar compor a banca, pela amizade, cuidado, sensibilidade, delicadeza, parceria e pela generosidade e confiança nos meus caminhos, desde quando eu era aluna do curso de especialização. Que encontro feliz o nosso.

Ao Alexandre Guilherme, por acompanhar a pesquisa desde o início com contribuições potentes nos dois exames de qualificação e por aceitar compor a banca. Agradeço pela disponibilidade em nossos encontros, olhar cuidadoso para o tema, comentários que fizeram diferença na escrita e no modo de compreender a comunidade.

À querida Cristina Carvalho, pela parceria e carinho desde a orientação da monografia no curso de especialização. Por aceitar, mais uma vez, compor a banca. Por me incentivar, confiar, fortalecer e acompanhar o meu percurso com alegria, cuidado e acolhimento.

À querida Anelise Nascimento, por aceitar compor a banca, pelo carinho, troca genuína e relação afetuosa que iniciamos em um espaço de potência e comunidade. Foi durante a pandemia que se deu a nossa aproximação em uma roda virtual de mulheres. Ter você na banca faz ainda mais sentido no contexto da pesquisa.

Ao grupo de pesquisa Infoc, às/aos que passaram pelos nossos encontros nesses últimos anos, pelas trocas carinhosas, aprendizado, estudo e amizade.

Às professoras e aos professores do Departamento de Educação da PUC-Rio, pelas aulas que percorreram a escrita da tese, inspirações e pela troca interessada.

Às funcionárias e aos funcionários da PUC-Rio, principalmente às/os do Departamento de Educação, pela disponibilidade, cuidado e atenção nesses últimos anos.

À CAPES. O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

Às/aos participantes da pesquisa, adultos e crianças, por aceitarem partilhar suas histórias com entrega, dedicação e interesse. Agradeço também à Escola da Luz e à Escola da Ciranda por abrirem espaço para a pesquisa acontecer e por confiarem no percurso.

Às/aos queridas/os parceiras/os da turma de 2019, pela ajuda e carinho, por tornarem o percurso do doutorado mais leve e pela relação afetuosa que construímos, para além da vida acadêmica.

Às professoras e aos professores do Curso de Especialização de Educação Infantil da PUC-Rio. Agradeço pelas parcerias queridas, trocas importantes, cuidadosas e fortalecedoras em tempos difíceis. Aprendo muito com vocês.

Às/aos companheiras/os da equipe da Escola Eliezer Max, que foi lugar de acolhimento nos últimos cinco anos. Agradeço pela compreensão e flexibilidade, carinho e cuidado, aprendizado e interesse e por sempre acompanharem de perto as travessias do doutorado. Por me incentivarem e perguntarem a respeito do tema. Obrigada às parcerias da equipe de gestão e a todas as professoras, especialmente, da educação infantil.

Às queridas parcerias do Instituto Superior de Educação Pró-Saber, chegada recente na vida, mas encontro de muita alegria em 2022. Com vocês aprendo a ser professora, com entusiasmo e desejo, incluindo as angústias e apostando no espaço de confiança que construímos. Agradeço especialmente à Madalena Freire pelos ensinamentos carinhosos, com rigor e acolhimento, presença presente e escuta atenta.

Aos alunos da turma de 2019 do Curso Normal Superior do Instituto Superior de Educação Pró-Saber, pelas nossas trocas sobre o conceito de comunidade na disciplina Psicologia e Comunicação: Creche e Comunidade II. Ser professora e

ter acompanhado o final da formação de vocês foi presente em 2022. Nossas partilhas permearam o estudo e a escrita da tese.

À Liana Castro, pela presença forte e cuidadosa em todo o percurso da pesquisa. Por ter acompanhado a primeira oficina com as crianças, pensado em sua proposta junto comigo, pelo olhar atento e sensível, pela força na escrita, incentivo, confiança e interesse pelo tema. Agradeço a sua amizade e carinho.

À Silvia Barbosa, pelos ensinamentos sempre tão delicados, preenchidos de cuidado, comprometimentos com as crianças. Obrigada pela ajuda durante a elaboração da proposta das oficinas com elas.

À Rosiane Siqueira, pela presença comprometida nesse percurso, o interesse pela pesquisa, ajuda e pelas trocas sensíveis. Agradeço a disponibilidade e delicadeza em nossos encontros.

À Rejane Siqueira, pela sensibilidade e acolhimento em nossas trocas. Agradeço a nossa parceria que vem crescendo, principalmente no curso de creche.

À Alice Reimann, pela presença sempre atenta durante todo o percurso no doutorado. Pelo interesse em relação à pesquisa, torcida e troca carinhosa e por acompanhar de perto a disciplina Psicologia e Comunicação: Creche e Comunidade II no Instituto Pró-Saber. Nossas conversas estão presentes na tese e sua amizade é um presente.

À Gabriela Scramingnon, pela inspiração na pesquisa com as crianças, pelo cuidado em nossos encontros, carinho, aprendizado e delicadeza nas trocas.

À Cristina Porto, pela disponibilidade nas conversas sobre a escuta de/para crianças. Pela nossa troca de referências para a pesquisa e pela parceria fortalecida no curso de especialização, no curso de creche e no Instituto Pró-Saber.

À Aline Silveira, pela amizade forte nos últimos anos, pela troca cuidadosa e incentivo para seguir os caminhos com dedicação, sensibilidade e vigor. Seu entusiasmo e admiração pelas sutilezas e suavidades da vida inspira.

À Larissa Almeida e Fernanda Costa pela ajuda nas transcrições das entrevistas. Agradeço todo o cuidado, comprometimento e disponibilidade durante a etapa do campo de pesquisa.

Às mulheres queridas do grupo de supervisão clínica: Paula, Lia, Carol, Ana Claudia e Fernanda, por serem comunidades em tempos de pandemia. Por me acolherem e fortaleceram na travessia da clínica e por incentivarem um encontro cuidadoso na relação com os pacientes e com as parcerias psis. Por me lembrarem sempre que o cuidado é inegociável. Agradeço a amizade de vocês.

Às/aos amigas e amigos, tão queridas/os, presentes nesse caminho do doutorado, que acompanharam de perto as angústias e alegrias, que vibraram comigo em cada momento, torceram e se interessaram sempre pelo tema e andamento da pesquisa. Obrigada por tecerem junto essa rede fortalecida no afeto.

À Ana Letícia Ávila, pela alegria e força nos últimos anos, por ser inspiração de pessoa que aposta na comunidade e acredita tanto nas relações generosas e laços cuidadosos. Obrigada pela presença, ajuda e carinho.

Ao Pedro Domingues, chegada recente neste percurso do doutorado, mas parceria antiga e forte na vida. Obrigada pela relação permeada de amor, carinho, cuidado, sensibilidade e crescimento. Por ser presença que acalma. Agradeço pela escuta tão atenta aos meus textos, contribuições calorosas em nossos debates sobre o tema, compreensão sempre tão delicada, torcida e confiança nos meus caminhos.

À Patricia Morano, minha irmã que, mesmo morando longe, é presença presente sempre. Obrigada por me ensinar tanto sobre comunidade, sobre os laços que se fortalecem mesmo na distância, pelo cuidado nas relações e pela sua força, alegria e dedicação nas andanças da vida. Você me inspira.

Ao Ludoval Campos, meu pai, que é companheiro para toda vida. Meu parceiro de tanto tempo em uma relação preenchida de cuidado, carinho, amor. Agradeço por celebrar sempre comigo as conquistas, por ter contribuído com o meu interesse pela vida em comunidade, pela força dos laços, vínculos generosos, inteireza das relações e reciprocidade. Agradeço a confiança em toda essa travessia. A relação da minha história com o tema comunidade certamente foi também mobilizada e inspirada pela nossa relação.

Resumo

Campos, Julia Baumann; Kramer, Sonia. **Educação, diálogo, responsabilidade: o que contam adultos e crianças sobre a vida em comunidade?**. Rio de Janeiro, 2023. 201 p. Tese de Doutorado – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Educação, diálogo, responsabilidade: o que contam adultos e crianças sobre a vida em comunidade? buscou conhecer histórias, narrativas, práticas e interações de adultos e crianças que participam de escolas que têm em suas propostas a educação em comunidade, para refletir acerca das questões: O que é, para elas/eles, a vida em comunidade?; O que compreendem sobre o conceito de comunidade?; Como se estabelecem as relações nesse contexto?; O que contam sobre suas interações?; Os relatos dos sujeitos da pesquisa dessas diferentes instituições se aproximam? A pesquisa foi realizada em duas escolas particulares, na cidade do Rio de Janeiro: Escola da Luz e Escola da Ciranda¹. As duas escolas têm em sua proposta a educação em comunidade. Foram entrevistados 12 adultos, entre elas/eles profissionais das instituições - professoras, coordenadoras e diretores - além de familiares que são membros ativos na Diretoria/Comissão de Pais² das escolas. As crianças, estudantes destas escolas, também contaram o que entendem sobre a palavra comunidade em quatro oficinas, duas em cada escola, com as turmas de 1º e 4º anos do Ensino Fundamental I. As narrativas dos adultos e crianças e o olhar para suas práticas possibilitaram a percepção e entendimento acerca da vida em comunidade para esses sujeitos. Martin Buber é autor de referência para a tese com sua discussão sobre as diferenças entre comunidade e coletividade/sociedade, o debate a respeito de uma educação para a comunidade, relação dialógica e troca genuína com o outro. Walter Benjamin, Mikhail Bakhtin e alguns autores da Sociologia da Infância foram relevantes para a construção das estratégias teórico-metodológicas e a constituição do olhar de pesquisadora. Narrativa, experiência e o olhar de desvelamento da criança foram conceitos importantes vindos de Benjamin; as contribuições teóricas no campo da pesquisa

¹ Os nomes das escolas foram substituídos por nomes fictícios.

² Na Escola da Luz, esse grupo é chamado de Diretoria de Pais e na Escola da Ciranda, Comissão de Pais.

em ciências humanas, além de sua perspectiva da linguagem e enunciado dialógico foram produções importantes de Bakhtin para a elaboração da tese; e também a partir de alguns autores da Sociologia da infância, a pesquisa com crianças foi tema muito debatido. A partir do campo com os adultos emergiram as categorias: disponibilidade para a comunidade, a comunidade tem escuta, os desafios da vida em comunidade, os desencontros e diferenças dentro dessas instituições, o desejo de mudança e comunidade, além das ambiguidades existentes. A comunidade enquanto espaço de estar junto do outro e as diferenças existentes nestes grupos foram narrativas partilhadas pelas crianças nas oficinas, além da comunhão e amorosidade presentes nestes espaços, e o sentido de pertencimento.

Palavras-chave

Comunidade; Educação para a comunidade; Diálogo; Adultos e crianças; Infância; Narrativas.

Abstract

Campos, Julia Baumann; Kramer, Sonia (Advisor) **Education, dialogue, responsibility: what do adults and children tell about community life?**. Rio de Janeiro, 2023. 201 p. Doctoral Thesis – Department of Education, Pontifical Catholic University of Rio de Janeiro.

Education, dialogue, responsibility: what do adults and children tell about community life? sought to know stories, narratives, practices and interactions of adults and children who participate in schools that have community education in their proposals, to reflect on the questions: What is, for them/them, community life?; What do they understand about the concept of community?; How are relationships established in this context?; What do they tell about their interactions?; Are the narratives of participants from these different institutions similar? The research was carried out in two private schools in the city of Rio de Janeiro: Escola da Luz and Escola da Ciranda³. Both schools have community education in their proposal. 12 adults were interviewed, professionals from the institutions - teachers, coordinators and directors - and family members who are active of the Parent Boards/Committee of the schools⁴. The children, students of these schools, also told what they understood about the word community in four workshops, two in each school, with the 1st and 4th grade classes of Elementary School I. The narratives of adults and children and the look at their practices enabled the perception and understanding of community life for these subjects. Martin Buber is the author of reference for the thesis with his discussion on the differences between community and collectivity/society, the debate regarding an education for the community, dialogic relationship and genuine exchange with the other. Walter Benjamin, Mikhail Bakhtin and some authors of the Sociology of Childhood were relevant for the construction of theoretical-methodological strategies and the constitution of the researcher's perspective. Narrative, experience and the child's unveiling gaze were important concepts coming from Benjamin; the theoretical contributions in the field of research in human sciences, in addition to his perspective of language and dialogic utterance, were important

³ School names have been replaced by fictitious names.

⁴ At Escola da Luz, this group is called the Parents Board and at Escola da Ciranda, the Parents Committee.

productions by Bakhtin for the elaboration of the thesis; and also from some authors of the Sociology of childhood, research with children was a much debated topic. From the field with the adults, the categories emerged: availability for the community, the community listens, the challenges of community life, the disagreements and differences within these institutions, the desire for change and community, and to existing ambiguities. The community as a space for being together with the other and the differences existing in these groups were narratives shared by the children in the workshops, in addition to the communion and love present in these spaces, and the sense of belonging.

Keywords

Community; Education for the community; Dialogue; Adults and children; Childhood; Narratives.

Sumário

1. Iniciar, resgatar, partilhar: comunidade em narrativas	14
2. Colecionar, mostrar, desvelar: arcabouço teórico e constituição do olhar de pesquisadora	20
2.1 Caminhos a percorrer: o que se entende por comunidade?	21
2.2 A pesquisa com crianças	31
2.3 Distanciamento e questionamento na pesquisa: inspirações de Bertolt Brecht	37
2.4 Pesquisar com: contribuições de Mikhail Bakhtin	38
2.5 Concepções e estratégias metodológicas a partir da Sociologia da Infância e de Walter Benjamin	46
2.6 Onde está você em seu mundo? – Martin Buber, comunidade e educação	51
3. “É como se você fosse convocado a desejar junto”: o que contam os adultos sobre a vida em comunidade?	62
3.1 As escolas e os sujeitos da pesquisa	64
3.2 “Perceber o outro para além de você”: disponibilidade para a comunidade	72
3.3 “Poder falar e poder ser ouvido”: a comunidade tem escuta	80
3.4 “O que é meu eu vou cuidar, mas o que é de todo mundo...”: desafios da vida em comunidade	86
3.4.1 “Acolhimento equivocado”: o comunitário que não é comunitário	88
3.4.2 “Não querem se envolver”: apatia da comunidade e ausência de engajamento	92
3.5 “A provocação para o olhar do outro”: desencontros como potência	96
3.6 “A gente quer crescer com a crítica do outro”: desejo de mudança, desejo de comunidade	102
3.7 Comunidade em movimento: as ambiguidades do campo	110
4. “Todo mundo tem os mesmos direitos e isso me lembra comunidade”: o campo com as crianças	123
4.1 As oficinas	126
4.1.1 As turmas de 1º ano	131
4.1.2 As turmas de 4º ano	139
4.2 “Pela cabeça, pela escola, pelos livros, a gente descobre coisas.”: a pesquisa com crianças	141
4.3 “Comunidade para mim são várias coisas juntas.”: comunidade como espaço de estar junto do outro	147

4.4 “Nenhuma vida nasceu junto”: diferenças na comunidade	154
4.5 “Quando penso em comunidade lembro de amor”: comunhão e amorosidade na comunidade	160
4.6 “Acho que muitas pessoas aqui podem formar outras comunidades”: o sentido de pertencimento	166
5. “A vida que pulsa”: considerações finais	172
6. Referências bibliográficas	184
7. Anexos	193
Anexo A - Roteiros de entrevista - adultos e familiares	193
Anexo B - Termos aprovados pela Câmara de Ética da PUC-Rio	197

Lista de fotografias/ilustrações

Figura 1 – Capa livro “O rato e a montanha”	132
Figura 2 – Livro aberto	133
Figura 3 – Página inicial 1	134
Figura 4 – Página inicial 2	134
Figura 5 – Página final 1	135
Figura 6 – Página final 2	135
Figura 7 – Papel pardo Escola da Luz 1	137
Figura 8 – Papel pardo Escola da Luz 2	138
Figura 9 – Papel pardo Escola da Ciranda 1	138
Figura 10 – Papel pardo Escola da Ciranda 2	138
Figura 11 – Capa livro “Casa das estrelas”	139
Figura 12 – Desenho Dalton, 4º ano, Escola da Luz.	148
Figura 13 - Desenho Nathalia, 4º ano, Escola da Luz	148
Figura 14 - Desenho Vinícius, 4º ano, Escola da Luz.	149
Figura 15 - Desenho Daniel, 4º ano, Escola da Luz	149
Figura 16 - Desenho Livia, 4º ano, Escola da Ciranda	150
Figura 17 - Desenho Bernardo, 4º ano, Escola da Ciranda	156
Figura 18 - Desenho Camila, 4º ano, Escola da Ciranda	157
Figura 19 - Desenho Joana, 4º ano, Escola da Luz	157
Figura 20 - Desenho Douglas, 4º ano, Escola da Ciranda	160
Figura 21 - Desenho Isabela, 4º ano, Escola da Luz	161
Figura 22 - Desenho Michele, 4º ano, Escola da Luz	162
Figura 23 - Desenho José, 4º ano, Escola da Luz	162

Lista de quadros

Quadro 1 - Adultos participantes da pesquisa, por escola	65
Quadro 2 - Turmas participantes das oficinas, por escola	125

1

Iniciar, resgatar, partilhar: comunidade em narrativas

De fato, o homem nasce na comunidade. Ela é sua condição, ele vive, respira nela, ela o sustenta. (Buber, 1987, p.83).

A escolha pelo tema comunidade se deu pelos atravessamentos pessoais, histórias que marcaram e direcionaram a chegada até aqui. A travessia em direção ao destino foi permeada de espaços em que a educação em comunidade esteve presente. O nascimento do tema se entrelaça com o meu percurso e com os encontros que surgiram nos caminhos. Na infância, as interações com as outras crianças se davam em alguns espaços que marcaram e são lembrados com carinho, tecendo o fio que envolve o encontro com o outro, com um grupo, com algo e alguém que embala, movimenta e constrói comunidade. Fortalece, inclui, acrescenta, negocia, partilha, desencontra, conflita, potencializa.

As diversas brincadeiras inventadas na área de lazer de um prédio no bairro da Tijuca, no Rio de Janeiro; as negociações para a escolha de uma atividade, dormir junto de um grupo durante duas semanas no mesmo quarto, além de fazer todas as refeições partilhando a mesma mesa, em uma colônia de férias⁵; a escola comunitária em que estudei durante dez anos e tinha intensa participação das famílias e uma lembrança de carinho, cuidado e pertencimento àquele lugar. Essas são cenas que, rememoradas, me fazem sentir o movimento de estar em comunidade e desejar isso. Ao resgatar essas memórias, partilhá-las aqui, reencontrá-las e narrar tantos registros da minha vida, a palavra comunidade entretece o enredo, aparece no contexto, aciona sensibilidade.

Os momentos em grupo, as trocas, negociações e a conexão fazem parte das memórias guardadas desses lugares. O fato de pensar sempre enquanto sujeito que se relaciona com o outro aparece com força. Ao caminhar junto das cenas da infância encontra-se a formação em comunidade da pesquisadora, nos diversos

⁵ A colônia de férias mencionada se chama Kinderland. Foi fundada em 1952 e se situa no distrito de Sacra Família do Tinguá, município de Engenheiro Paulo de Frontin – no Estado do Rio de Janeiro.

lugares percorridos. O tema da tese começa a ser desenhado a partir do fio que tece estas experiências pessoais.

Para além da infância, as travessias na vida adulta também me direcionaram para espaços com propostas de educação em comunidade. A própria colônia de férias que frequentei durante sete anos enquanto criança, foi lugar onde participei voluntariamente, durante cinco anos, entre 2012 e 2017, como membro da Comissão Pedagógica. Nessa época, se deu a participação na equipe de coordenação das temporadas. As aulas de dança folclórica Israeli para crianças em um instituto que faz parte da comunidade judaica também é cena que recorro ao falar dessa temática. Fui dançarina durante anos, até 2016, e também professora de turmas de crianças. Além disso, atuei em uma escola comunitária como psicóloga/orientadora educacional no setor da educação infantil e parte da equipe de gestão nos últimos cinco anos. As propostas comunitárias são muito presentes. Permeiam o percurso, acionam lembranças e cenas que fazem parte da minha história. Escrever e pesquisar acerca do conceito de comunidade é também apresentar a experiência nesses lugares e encontrar as relações construídas. Escavo as cenas e me (re)encontro.

Uma frase de Martin Buber é cara a esta tese: “Começar consigo, mas não terminar consigo; partir de si, mas não ter a si mesmo como fim” (Buber, 2011, p. 38). Segundo o autor, o caminho aponta para um movimento. Nesse percurso, é necessária a autocontemplação, a tomada de consciência, o pensamento no “eu próprio”. É importante encontrar o seu caminho, cultivar a solidão, mas não acabar consigo mesmo e sim na relação, com o outro, com a comunidade. A condição para entrar no diálogo é encontrar o eu, mas o eu que está em relação.

Parto de minha história, e dos fios que me conduziram até aqui, mas não acabo comigo mesma. A costura desses caminhos tramou uma rede que é compartilhada. A história e percurso desde a infância até o trabalho em uma instituição escolar comunitária é ponto de partida para a continuidade no caminho da escrita da tese. Começo comigo, mas termino com o outro, com a pesquisa acerca da comunidade.

A escolha pelo tema e a escrita do anteprojeto da tese se deu em julho de 2018, partindo de todos esses atravessamentos pessoais compartilhados. Portanto,

a elaboração do anteprojeto antecede a pandemia do Covid-19⁶, momento em que a palavra comunidade ganhou maior foco, reforçando ainda mais a importância de se falar acerca do tema. Durante a escrita e construção dessa temática, era inimaginável um cenário de isolamento. A partir disso, muito se falou em comunidade, talvez como uma saída possível para uma experiência de saúde, acolhimento, afeto, aconchego, partilha. Para uma experiência a favor da vida. O distanciamento dá visibilidade ao tema e valoriza as interações, acelera a corrida rumo ao lugar de escuta, interação genuína, troca de olhares, práticas que não acontecem na solidão e sim na relação, no diálogo, na confirmação e reconhecimento do outro como relevante para o processo de formação humana. A atuação em rede, junto de outras pessoas, ganhou foco nesse momento e grupos se uniram, mesmo virtualmente, com o intuito de fortalecer cada um dessa rede. A comunidade veio como resposta.

A comunidade não deve tornar-se um princípio; ela deve também, quando aparece, responder não a um conceito mas a uma situação. A realização da ideia de comunidade, assim como a realização de qualquer ideia, não se dá uma vez por todas e de modo universalmente válido, mas sempre apenas como resposta de momento para uma questão de momento. (Buber, 1987, p.135)

Ao longo do período de quarentena mais rígida, enquanto apenas trabalhava de casa e ainda não tinha retornado ao trabalho de forma presencial, observei e participei da formação de grupos virtuais: roda de mulheres, grupos terapêuticos, encontros semanais com grupos de amigos, rodas de conversa entre profissionais da saúde mental, entre tantas outras formas de se manter próximo, mesmo distante. Foram esses laços e essa ideia de participar de uma rede que troca, amplia as relações e as fortalece, que teceram de forma mais leve os dias de confinamento e a angústia gerada por tantas incertezas e questionamentos. Um cenário muito atípico é vivido e é justamente nesse momento que a vida em comunidade se destaca e evidencia com força a ideia do estar junto, fazer *com*, vincular-se.

⁶ A pandemia de Covid-19, causada pelo vírus SARS-CoV-2 ou Novo Coronavírus, teve início no Brasil em março de 2020, quando as primeiras medidas de distanciamento social foram implementadas. O primeiro caso foi registrado ainda em fevereiro de 2020 e com o aumento do número de casos, as medidas de isolamento foram colocadas em prática. As escolas, por exemplo, foram fechadas e muitas só voltaram a abrir em outubro do mesmo ano. Apenas serviços essenciais seguiram abertos. A população começou a trabalhar de casa e foi necessário o isolamento para conter a propagação do vírus.

A partilha existente na comunidade, as relações entre as diferentes gerações dentro de um contexto comunitário aparecem como relevantes no processo de formação de cada um e caminho potente para o fortalecimento dos laços. Na pandemia, a comunidade se fortaleceu enquanto modo de viver, lugar de saúde, atravessou o espaço físico e transbordou para além das instituições. A comunidade pôde ser construída nas casas, transitando rapidamente pelos bairros, cidades... para além das fronteiras.

Experiei, principalmente ao longo do ano de 2020, um isolamento rígido. Estive sozinha o tempo todo em um apartamento muito pequeno, de apenas um cômodo, na cidade do Rio de Janeiro. Enquanto escrevia o início da tese e fazia as disciplinas de forma remota, o percurso no doutorado se tornou engajamento necessário para abrir brechas na dureza em que passamos. Ler referências e obras acerca do tema, estudar e escrever sobre a pesquisa, fez ainda mais sentido no contexto de isolamento. Comunidade veio como resposta e tornou-se respiro necessário, fonte de vitalidade e potência. A construção da tese foi saúde em tempos adoecidos, rígidos e bárbaros.

Nos espaços comunitários em que percorri, o acolhimento aparece como forte lembrança. Rememoro e me sinto cuidada nesses lugares, escutada, em rede. A minha experiência foi sendo construída neste sentido, mas e a de outras pessoas que convivem em instituições que têm em sua proposta a educação em comunidade? O que pensam, o que contam, o que experienciam? A partir disto, partilho aqui o objetivo da pesquisa que buscou conhecer histórias, narrativas, práticas e interações de adultos e crianças que participam de escolas que têm em suas propostas a educação em comunidade, para refletir acerca das questões: O que é, para elas/eles, a vida em comunidade?; O que compreendem sobre o conceito de comunidade?; Como se estabelecem as relações nesse contexto?; O que contam sobre suas interações?; Os relatos dos sujeitos da pesquisa dessas diferentes instituições se aproximam? A pesquisa foi realizada em duas escolas particulares, na cidade do Rio de Janeiro: Escola da Luz e Escola da Ciranda⁷. As duas escolas têm em sua proposta a educação em comunidade⁸. Foram entrevistados 12 adultos, entre elas/eles profissionais das instituições -

⁷ Os nomes das escolas foram substituídos por nomes fictícios.

⁸ As duas escolas têm a educação em comunidade como proposta em seu projeto político-pedagógico. A escolha dessas escolas se deu também pelo critério de familiaridade.

professoras, coordenadoras e diretores - e familiares que são membros ativos na Diretoria/Comissão de Pais⁹ das escolas. As crianças, estudantes destas escolas, também contaram o que entendem sobre a palavra comunidade em quatro oficinas, duas em cada escola, com as turmas de 1º e 4º anos do Ensino Fundamental I.

Para tanto, a tese está organizada em cinco capítulos, incluindo este introdutório. O segundo capítulo trata da compreensão do conceito de comunidade, as diversas abordagens e múltiplos sentidos carregados nesta palavra, além da constituição do olhar de pesquisadora, antes da ida ao campo. São apresentadas também as produções acadêmicas acerca da vida em comunidade e a inexistência de estudos que abordem esse conceito pelo olhar das crianças, reforçando a necessidade de escutá-las e marcando o seu lugar relevante nas pesquisas. A partir de autores que se aproximam da temática e trabalhos já publicados sobre o assunto, nesse segundo capítulo será pensada a pluralidade existente em relação ao conceito de comunidade e as reflexões acerca dos caminhos que a presente pesquisa atravessará. Martin Buber (1977, 1982, 1987, 2003, 2009, 2011) é autor de referência para a elaboração teórica sobre comunidade e suas análises a respeito da educação para a comunidade, além da sua contribuição com outros conceitos como: diálogo, vínculo, inteireza, reciprocidade, responsabilidade. A sua relação com o Hassidismo também é apresentada neste capítulo e traz reflexões importantes sobre o estreitamento de sua história com a definição de comunidade.

Além dele, Walter Benjamin (1993, 2012a, 2012b), Mikhail Bakhtin (1992a, 1992b, 2003, 2011, 2012) e alguns autores e obras da Sociologia da Infância (Corsaro, 2002, 2005, 2011; Ferreira, 2002; Pinto & Sarmiento, 1997; Sarmiento, 2004, 2005, Sirota, 2007) também estão presentes na construção das estratégias teórico-metodológicas e no debate acerca da pesquisa em ciências humanas. As obras de Benjamin trazem a discussão sobre o conceito de narrativa, experiência e a concepção de infância em que a criança tem olhar revelador, que exhibe e coloca em evidência o que não é facilmente observado. Bakhtin tem na linguagem o seu foco e auxilia na compreensão do conceito de comunidade com sua perspectiva de enunciado dialógico. Alguns autores da Sociologia da Infância

⁹ Na Escola da Luz, esse grupo é chamado de Diretoria de Pais e na Escola da Ciranda, Comissão de Pais.

reforçam a concepção em que a tese defende: a criança enquanto produtora de cultura, ator social, sujeito pleno, ativa em suas relações e provocadora de mudanças. O processo da construção do conceito de comunidade junto aos interlocutores do campo é também tema abordado neste capítulo.

No terceiro capítulo, os adultos participantes da pesquisa e suas narrativas sobre a vida em comunidade são apresentadas e analisadas. Neste também será possível conhecer as duas escolas: Escola da Luz e Escola da Ciranda. A partir das entrevistas, foram organizadas e analisadas seis categorias: disponibilidade para a comunidade; a comunidade tem escuta; os desafios da vida em comunidade; os desencontros e diferenças dentro dessas instituições; o desejo de mudança e comunidade; e, as ambiguidades existentes.

O campo com as crianças é apresentado no quarto capítulo e são compartilhadas suas narrativas a partir das oficinas nas duas escolas, com as crianças de 1º e 4º anos do Ensino Fundamental I. Pode-se ver o que as crianças mostram, o que trazem em seus relatos e o que revelam a partir de suas lentes. Foi preciso investir em um olhar de abertura, que desvia. Caminhar pelo avesso, assinalar as possibilidades de remendos. Para onde levam? Por onde tecer? O quarto capítulo mostra a travessia *com* elas, acerca da palavra comunidade. Além disso, elas contam o que entendem sobre pesquisa. Foram pensadas quatro categorias após a escuta de seus relatos: comunidade enquanto espaço de estar junto do outro; as diferenças existentes nestes grupos; a comunhão e amorosidade presentes na comunidade; e, o sentido de pertencimento.

Por fim, a *vida pulsa*¹⁰ e as considerações finais dão contorno à tese. As categorias analisadas nos capítulos dos campos com os adultos e crianças são retomadas, além da revisão dos conceitos teóricos da tese e autores que contribuíram no percurso. Nessa parte final, abrem-se mais questionamentos para a continuidade do estudo do tema, além de recomendações às escolas.

¹⁰ Trecho extraído da entrevista com Lia, coordenadora da Escola da Ciranda.

2

Colecionar, mostrar, desvelar: arcabouço teórico e constituição do olhar de pesquisadora

Nós, cada um da sua maneira, devemos criar, à luz do ensinamento e do serviço, algo novo; não o que já foi feito, mas aquilo que está por fazer. Cada homem traz algo novo ao mundo, algo que ainda não existia, algo sério e único. (Buber, 2011, p.16)

Criar o que está por fazer, percorrer os caminhos que se constituem de forma aberta, buscar pontos em que amplitude e novidade se encontram: a pesquisa se inicia neste passo. No movimento de procurar o que já existe, o que já foi feito, mas no desejo em criar algo novo, que não exista, algo único. A travessia se desloca no sentido de pensar no conceito de comunidade a partir das histórias pessoais, de autores que contribuem com reflexões acerca do tema, além da escuta para quem participa das instituições que têm em sua proposta a educação em comunidade. Entender o que já foi feito é importante para seguir traçando o caminho da pesquisa. Pensar nos autores que contribuem nesta caminhada é construir vias abertas na aposta de entrelaçar narrativas, memórias, histórias, além das contribuições teóricas.

A rota para a constituição do olhar de pesquisadora se deu também nesse percurso, junto dos autores, das histórias pessoais, memórias e dos interlocutores do campo. Bertolt Brecht (Benjamin, 2012a) e Mikhail Bakhtin (1992a) são autores que contribuíram com o olhar de questionamento e distanciamento na pesquisa, além do olhar de desvelamento e abertura inspirado pelas crianças. No campo, elas foram parcerias importantes na compreensão da palavra comunidade e revelaram pontos relevantes, mostrando narrativas, fissuras, fendas, brechas que nós, adultos, não somos mais capazes de enxergar. Os profissionais - professoras, coordenadoras e diretores - e membros da Comissão/Diretoria de Pais, tiveram seu lugar de extrema relevância na pesquisa, compartilharam relatos emocionados e expressaram novos contornos acerca das propostas das escolas, mostrando com força a potência, desencontros e desafios do cotidiano. Os campos com os adultos e as crianças serão apresentados nos capítulos 3 e 4, respectivamente. Entretanto, a pesquisa com crianças tem a sua especificidade e, por isso, é tópico de

aprofundamento teórico neste capítulo, com as reflexões de Walter Benjamin, além das contribuições teórico-metodológicas de autores da Sociologia da Infância.

Benjamin também participa das considerações sobre os conceitos de narrativa e experiência. Mikhail Bakhtin colabora com as contribuições teóricas no campo da pesquisa em ciências humanas, além de sua perspectiva da linguagem e enunciado dialógico. Por fim, Martin Buber entra com sua discussão sobre as diferenças entre comunidade e coletividade/sociedade, sua relação com o Hassidismo, o debate a respeito de uma educação para a comunidade, relação dialógica incluindo reciprocidade, inteireza e presença.

2.1

Caminhos a percorrer: o que se entende por comunidade?

Pensar na palavra comunidade e registrar as ideias que se aproximam e vem à cabeça, é movimento relevante neste início da pesquisa. Ao mesmo tempo em que comunidade se define como lugar de moradia, espaço que recebe pessoas e é ponto de encontro, ela também é entendida como movimento, tempo, tema, modo de vida. Percurso que ultrapassa limites físicos. São muitas as noções que ela carrega e as formas com que aparece. A comunidade pode ser substantivo, a educação comunitária a revela como adjetivo. Transita, passeia e tem a flexibilidade de estar de diversas maneiras nos relatos e narrativas.

Além do olhar dos participantes da pesquisa e dos autores, a compreensão de comunidade para a pesquisadora também contribui para o enlace das diferentes narrativas e sentidos que esta palavra traz. Comunidade pode ser lugar, espaço físico, concretude, local que acolhe. Pensar em comunidade remete ao movimento de abraço e de posições diversas em um mesmo grupo. Algo que se vincula a rede de pessoas queridas, círculo de amigos, laços de confiança, convocação do outro. Comunidade torna-se, então, nessas reflexões, movimento. Percurso para não estar sozinho, constituir uma relação.

Para o senso comum, família pode se constituir ou não como uma comunidade, um grupo de alguma religião, amigos de um mesmo clube podem apontar para a formação de um grupo nomeado comunidade. Pessoas que moram no mesmo prédio, condomínio, bairro ou um grupo que trabalha no mesmo lugar,

faz parte de alguma Associação ou, ainda, que têm o mesmo posicionamento político. A comunidade de pessoas que partilha de uma mesma leitura ou assiste ao mesmo filme para, então, debater. Todos esses movimentos podem ser pensados como travessias para/em uma comunidade.

Essa realização que se dá com o outro e que só é possível nessa relação, interessa à presente pesquisa. Algo que só acontece quando estamos com o outro, quando participamos de um tensionamento de relações e da costura entre diferentes ideias, sentimentos, ações. Na atuação de cada um surge algo novo que só é possível promover nesse percurso com o outro, na relação, no encontro.

Para Löwy (1989), a realização e o surgimento de algo novo só é possível promover com o outro, a partir de um tensionamento de relações e da costura entre diferentes ideias. A correspondência de pensamentos e os conflitos de ideias que acarretam uma nova produção é apresentado pelo conceito de afinidade eletiva, “termo que aparece em Goethe e Max Weber, mas é aqui reformulado de outro modo” (Löwy, 1989, p.10). Trata-se de uma rede de correspondências que possibilita uma nova percepção, algo que surge sem reduzir a verdade em um conceito isolado ou outro, pois a verdade está justamente na tensão, no conflito de ideias e conceitos.

Designamos por *afinidade eletiva* um tipo particular de relação dialética que se estabelece entre duas configurações sociais ou culturais, não redutível à determinação causal direta ou à influência no sentido tradicional. Trata-se, a partir de uma certa analogia estrutural, de um movimento de convergência, de atração recíproca, de confluência ativa, de combinação capaz de chegar até a fusão. (Löwy, 1989, p.13)

Essa rede possibilita captar uma riqueza de significações já que é no entrecruzamento de diferentes perspectivas que surge um novo caminho. A partir de uma combinação dos corpos heterogêneos, de um *enlace químico* (Löwy, 1989, p.14) surge uma nova figura. “Dois ou vários corpos *formam um ser que tem propriedades novas e distintas daquelas que pertencem a cada um desses corpos antes da combinação.*” (p. 14) Nesse vínculo, união e atração dos corpos, algo imprevisto e novo aparece. “*Ressurgem dessa união íntima numa forma (Gestalt) renovada e imprevista*” (p.15).

Löwy contribui com a dimensão de movimento existente na união de diferentes corpos e perspectivas. A criação de uma figura a partir do encontro entre os corpos e o embate de diferentes ideias também é abordado por Rolnik

(1995). Segundo a autora, são produzidas transformações irreversíveis e turbulências nos corpos no momento em que coexistem. Assim, rompe-se o equilíbrio de uma figura, desestabilizando e colocando a exigência da criação de um novo corpo. Essa mudança na existência, no modo de agir, sentir e até de pensar é um estado inédito. Uma diferença é encarnada, transformando a figura anterior em outra, a arrancando permanentemente dela mesma. Segundo Rolnik (1995), esse movimento consiste na dimensão invisível da alteridade.

Essa dimensão é vista como o próprio caos e produz na subjetividade um deslocamento, uma abertura. Esta depende da capacidade de suportarmos o fato de que não nos constituímos apenas como um corpo que funciona de forma isolada, porém para além dessa individualidade somos também permanente mudança em que os contornos do campo em que nos reconhecemos são transformados a todo momento. Torna-se, então, impossível pensar a subjetividade sem o outro pois é ele quem produz essa abertura, é na diferença que há a possibilidade para as mudanças, que há a produção de uma nova subjetividade. É nas misturas do mundo que é suportada a violência do engendramento das diferenças. Violência essa não como algo negativo e sim como mudança drástica no corpo, na perspectiva invisível da alteridade.

Löwy (1989) e Rolnik (1995) contribuem com a dimensão de movimento existente na união de diferentes corpos e perspectivas. A compreensão do conceito de comunidade se dará na combinação de diversos relatos: no encontro com os interlocutores do campo, autores e histórias pessoais. No desequilíbrio da tensão dos corpos e conflitos de ideias. No movimento de compreensão conjunta, no enlace e entrelace das narrativas.

Na busca de autores que dialogam acerca do conceito de comunidade ou palavras próximas que parecem se relacionar com o tema, algumas obras foram encontradas e podem contribuir nesse levantamento inicial da pesquisa. Autores das áreas da Sociologia, Filosofia e Educação constituíram uma rede de definições relevantes para pensarmos na perspectiva de estarmos com o outro. Conceitos estes que foram transformados ao longo do tempo e vistos de diversas formas. A força revelada na ideia de comunidade é apontada por alguns autores. Rosenfeld (2021, p.42), por exemplo, afirma que a ideia de comunidade, atualmente, é vista como força de resistência ao capitalismo internacional:

Nos tempos modernos, as massas que resistiam à ação disciplinadora e homogeneizante do Estado, eram uma ameaça constante ao projeto de nação. A comunidade era um arcaísmo que teria que ser destruída em benefício da constituição do poder absoluto Estado. Hoje, no entanto, como consequência dos problemas causados pelos nacionalismos no século passado, a ideia de comunidade passou a ser entendida como a força de resistência ao capitalismo internacional. A multidão resiste à nação. (Pedrosa et. al., 2018).

A discussão acerca do conceito e da vida em comunidade, além de palavras que se aproximam de tal ideia, é abordada também por Elias (1994) e Fourier (1841, 1967), (Konder, 1998) – analisados a seguir - e Buber (1987), autor que terá suas obras aprofundadas mais adiante, ainda neste capítulo. Pluralidade e sociedade surgem nessa busca por palavras que parecem se relacionar com o conceito de comunidade.

Elias (1994) contribui para essa análise, quando discorre sobre a relação entre a pluralidade de pessoas e a pessoa singular, o "indivíduo", afirmando que essas duas entidades (indivíduo e sociedade) não devem ser vistas como separadas, antagônicas e independentes. Para ele, a relação entre pluralidade e indivíduo e indivíduo e pluralidade não é clara em nossos dias. Elias (1994) propõe uma nova perspectiva de como os indivíduos se relacionam uns com os outros em uma pluralidade.

É incomum falar-se em uma sociedade dos indivíduos. Mas talvez isso seja muito útil para nos emanciparmos do uso mais antigo e familiar que, muitas vezes, leva os dois termos a parecerem simples opostos. Isso não basta. Libertar o pensamento da compulsão de compreender os dois termos dessa maneira é um dos objetivos deste livro. Só é possível alcançá-lo quando se ultrapassa a mera crítica negativa à utilização de ambos como opostos e se estabelece um novo modelo da maneira como, para o bem ou para o mal, os seres humanos individuais ligam-se uns aos outros numa pluralidade, isto é, numa sociedade. (Elias, 1994, p.8)

A condição fundamental da existência humana é a presença simultânea de diversas pessoas inter-relacionadas, segundo o autor. O eu não é desconstituído de um nós e é preciso olhar a situação de forma relacional. Elias destaca para a percepção da relação entre os indivíduos e a pluralidade se diferenciar de acordo com cada contexto. Segundo o autor, essa relação da “identidade-eu” e “identidade-nós” está sujeita a transformações muito específicas, e não se estabelece de uma só vez.

Em tribos pequenas e relativamente simples, essa relação é diferente da observada nos Estados industrializados contemporâneos, e diferente, na paz, da que se observa nas guerras contemporâneas. Esse conceito faz com que se abram à discussão e à investigação algumas questões da relação entre indivíduo e sociedade que permaneceriam inacessíveis se continuássemos a conceber a pessoa, e portanto, a nós mesmos, como um eu destituído de um nós. (Elias, 1994, p.10)

O indivíduo mexe na estrutura e ao mesmo tempo é mexido por ela. Como se fosse uma rede com diversos nós, quando um se move, todos são atingidos de alguma forma provocando constantes transformações nessa relação. O autor (1994, p.16) afirma ainda, que a sociedade não existe sem o indivíduo e o indivíduo não existe sem a sociedade. “Antes de mais nada, na verdade, eles simplesmente existem [...] de um modo tão desprovido de objetivo quanto as estrelas que, juntas, formam um sistema solar”. Elias aborda o tema da existência não-finalista dos indivíduos em sociedade, a formação desses grupos não tem um objetivo, eles se originaram e, “essa existência não finalista é o material, o tecido básico em que as pessoas entremeiam as imagens variáveis de seus objetivos.” (Elias, 1994, p.16)

Como é possível que a existência simultânea de muitas pessoas, sua vida em comum, seus atos recíprocos, a totalidade de suas relações mútuas dêem origem a algo que nenhum dos indivíduos, considerado isoladamente, tencionou ou promoveu, algo de que ele faz parte, querendo ou não, uma estrutura de indivíduos interdependentes, uma sociedade? (Elias, 1994, p.17)

Essa existência simultânea e a realização que se dá com o outro é tema que contribui para a pesquisa. Para Elias, o eu não existe sem nós e o indivíduo não existe sem sociedade. A relação é ponto de partida e ela se diferencia de acordo com o contexto em que acontece.

No contexto dos socialistas utópicos, Charles Fourier também contribui na reflexão sobre o conceito de comunidade e em sua proposta do falanstério. O filósofo francês viveu entre 1772 e 1837 e é conhecido pelas suas ideias de reforma radical da sociedade. Ele se via como um *descobridor*, como um *inventor*. Para ele, “os inventores não precisavam dispor de conhecimentos eruditos ou formação acadêmica.” (Konder, 1998, p.xi). As invenções, muitas vezes, se deviam a pessoas simples, como ele. A criação de Fourier foi a do caminho a ser seguido para que, com base na *lei da atração passional*, a humanidade venha a

superar a *civilização* e seja capaz de criar a *Harmonia*. (Konder, 1998, p.xi). A descoberta de Fourier tem originalidade e mostra confiança nas paixões humanas.

Fourier analisa em sua proposta a organização do trabalho considerando os talentos individuais, as paixões, e aponta para a educação em um caminho de trabalho atraente. Segundo ele, “os civilizados temem as paixões porque elas escapam ao controle da moral” e continua: “toda paixão estrangulada produz uma contrapaixão tão maléfica quanto a paixão natural seria benéfica. (Fourier, 1967, p.390)” (Konder, 1998, p.29). Para Fourier, o falanstério seria abertura no sentido de criar o regime *societário*, “uma experiência bem-sucedida numa pequena comunidade poderia demonstrar aos homens na prática como eles poderiam viver bem melhor em outro sistema que não o civilizado”. (Ibidem, p.29).

O falanstério seria o edifício onde se instalaria a falange experimental. “Essa instalação precisava ser minuciosamente preparada, em todos os seus pormenores, já que o destino da humanidade dependia da experiência.” (Ibidem, p. 36). Seria composto de 1620 pessoas de diferentes condições sociais. A área deveria ser relativamente próxima a uma cidade, com terra fértil, colinas, bosques e um rio. Os indivíduos selecionados deveriam ter várias idades, formações distintas, diversos níveis de cultura e de conhecimentos. “Quanto mais variedade nas paixões e nas faculdades, mais fácil será harmonizá-los em pouco tempo. (Fourier, 1841, p.428)” (Ibidem, p.29). A educação das crianças, ainda, seria feita pelas próprias crianças, em que as mais velhas ensinariam às mais novas. A participação dos adultos seria mínima.

A proposta de falanstério em Fourier e da vida comunitária nesse edifício, após tantos anos elaborada, parece seguir distante da atualidade. Entretanto, seu projeto se vincula à ideia de aprendizagem em comunidade, da experiência comunitária entre pessoas de diferentes idades e do olhar sensível ao próprio desejo e desejo do outro. Da potência na diversidade. Do que move e do que tem força. Dos processos vividos no tempo e das diferenças que surgem dentro do grupo. Da autonomia construída e na relação com o outro.

Esses autores foram brevemente apresentados visando a inspiração e contribuição do que é comum ao que apresentam: a relação, a força dos laços e a importância e potência de nos relacionarmos de forma plural, incluindo as diferenças, tecendo em meio à diversidade, atravessando a pluralidade de contextos. Na relação com o outro, nos tornamos humanos, nos enxergamos,

concordamos, discordamos, alargamos nossos repertórios e trocamos a todo o momento.

Optou-se em trabalhar com o autor Martin Buber como principal referência da tese, que será apresentado mais adiante ainda neste capítulo. Entretanto, esses autores discorridos abrem espaço para a busca do conceito de comunidade ou palavras que se aproximam da temática e envolvem a discussão com boas contribuições iniciais para seguirmos na travessia da tese. As diferentes perspectivas constituem o estudo e alargam os olhares.

* * *

Além dos autores, procurou-se conhecer o que já existe de trabalhos publicados sobre o tema. Na busca nos níveis de Mestrado e Doutorado e artigos que tenham relação com a temática da tese, foi feito o levantamento bibliográfico *on-line* em nível nacional e internacional nas Plataformas Scielo e no Banco de Dissertações e Teses da Capes. Alguns estudos, encontrados na Plataforma da Capes, direcionaram para o Banco de Teses da PUC-SP.

Na tentativa de investigar o conceito de comunidade, foi possível perceber a pluralidade de significados existentes nesta palavra. Ao procurar na Plataforma Scielo trabalhos com os descritores Comunidade; Educação, foram encontrados 990 estudos. Realizou-se, então, a compilação de dez artigos encontrados com a combinação dos descritores: Comunidade; Educação; Crianças e adultos, na tentativa em delimitar um pouco mais a busca. Entre eles, o conceito de comunidade é relacionado em quatro pesquisas com bairros de baixa renda, periferias ou favelas: Pereira, Silva, Souza (2009); Branco (2007); Edmundo (2007); Bustamente (2013). Em Cardoso e Souza (2011) e Ruelas Vargas (2016) comunidade se refere à zona rural.

A seguir, foram selecionados alguns destes trabalhos e apresentados aqui, no intuito de compreender como foi relacionado o conceito de comunidade.

Pereira, Silva, Souza (2009) apresenta o trabalho de Agentes Comunitários de Saúde tendo como foco crianças e sua relação com o tema do cuidado com a saúde do corpo e meio ambiente. É abordada a experiência do Projeto Saúde da Família do Centro de Saúde-Escola Samuel B. Pessoa – FMUSP, no Butantã, São

Paulo que desenvolve trabalhos de educação em saúde com crianças que frequentam a Educação Infantil nas escolas da Comunidade São Remo. O estudo apresenta peças de teatro infantil e passeio à comunidade com crianças e professores visando essa atenção à educação em saúde, ao cuidado com a higiene pessoal e o meio ambiente, além do reconhecimento do ambiente e de suas condições. A ação educativa acabou aproximando as crianças da comunidade em que vivem, com novos olhares. “O passeio na comunidade com professores e crianças propicia um novo olhar das crianças sobre o seu entorno e, para os novos professores, muitas vezes um primeiro olhar sobre a comunidade.” (p.93) O texto mostra que, a partir da ação educativa que teve como base o diálogo, foi possível evidenciar a potência da criança, “capaz de modificar o meio em que vive, conhecedora de seus direitos e deveres” (p.94-95).

Bustamente (2013) aborda o tema da interação entre família, escola, serviços de saúde e comunidade, observando qual a participação da criança no próprio desenvolvimento. Neste texto, o conceito de comunidade tem relação ao bairro de baixa renda em Salvador, Bahia, onde aconteceu a pesquisa. Esta buscou compreender o desenvolvimento de crianças em idade escolar neste bairro e baseou-se em três anos de trabalho de campo, entre 2003 e 2006, com os moradores. O artigo apresentou diferentes agentes no desenvolvimento infantil e apontou a permanente atuação do contexto, identificando a inter-relação dos diferentes sistemas nos processos de desenvolvimento observando como esses sistemas contribuem para a construção social da pessoa. Portanto, o contexto, a família, a comunidade são importantes e têm grande influência neste processo de cuidado da criança.

Em Cardoso e Souza (2011) a comunidade rural Matá, localizada no baixo Amazonas, Pará foi analisada em uma abordagem etnográfica. Os pesquisadores observaram o cotidiano dos moradores durante três meses, em 2001. A pesquisa de campo contou com a realização de entrevistas, observação direta do cotidiano da população, bem como conversas informais direcionadas à compreensão do processo de socialização. As atividades na pesca foram especialmente observadas, focalizando, mais precisamente, a participação das crianças. A relação entre crianças e adultos em um ambiente comunitário é tema de interesse para a tese. Apesar de não se tratar de uma instituição escolar, a troca entre adultos, crianças e jovens pode contribuir com a pesquisa. As atividades nesta comunidade não são

divididas nitidamente entre o universo das crianças e dos adultos. A vida dos adultos é intensamente compartilhada com as crianças e jovens e os pais participam de maneira integral do crescimento de seus filhos. Outra pesquisa que relaciona comunidade à zona rural é em Ruelas Vargas (2016). A marginalização dos povos indígenas levou o Mestre Manuel Zuniga Camacho a criar a Escola Rural Indígena Utawilaya no Peru, Chile, com a proposta pedagógica libertadora, considerando a “educação como única forma de salvação da exclusão, exploração e pobreza” (Ruelas Vargas, 2016, p.244).

Em Ramírez Iñiguez (2017) a formação de professores da educação básica é pensada na relação com o contexto em que desenvolvem seu trabalho. Aproximam-se os conceitos de educação e comunidade pensando em uma educação com o sentido comunitário com o intuito de acabar com situações de marginalização e exclusão social. A formação de professores, nesse enfoque, estimula a formação e manutenção de profissionais da educação comprometidos com a comunidade. O texto também aborda o tema das competências docentes colaborativas, os valores comunitários e a responsabilidade. O professor é visto com um importante papel de formação para a autonomia, criatividade e pensamento crítico.

No Banco de Dissertações e Teses foram encontradas apenas dissertações envolvendo o conceito de comunidade. Não foram encontradas teses. O conceito comunidade foi relacionado à educação comunitária no estudo de Voos (1990) *Educação comunitária: novas perspectivas para a orientação educacional* e em Andrade (2009), a comunidade ao redor de uma escola em Campinas, SP ganhou visibilidade - *O olhar da comunidade sobre uma escola pública de Campinas: a EMEF "Gal Humberto de Sousa Mello"*.

Em Melo (1999), o conceito de comunidade é analisado nas observações e dados que foram reunidos na convivência do autor com a população que ocupa uma área em São Paulo conhecida como Pantanal da Zona Leste. Essa população se organizou como uma comunidade. O autor relaciona o que vê nessa comunidade, a maneira que os moradores se relacionam e suas associações com a Teoria Crítica da Sociedade, a partir das obras de Theodor Adorno e Max Horkheimer.

Esse levantamento permitiu perceber a inexistência de estudos que questionem o conceito de comunidade e seus sentidos para quem vive e convive

nesses espaços. Além disso, também permitiu perceber a inexistência de trabalhos que abordem o conceito de comunidade pelo olhar das crianças. Mesmo em Pereira, Silva, Souza (2009) em que as crianças estreitam seus laços com a comunidade em que vivem, elas não são questionadas sobre o que compreendem a respeito desta palavra. Portanto, o presente estudo se torna ainda mais necessário, caminhando ao encontro da escuta sensível às crianças e do seu lugar relevante nas pesquisas. Torná-las narradoras é considerá-las atores sociais, sujeitos competentes, plenos e ativos em suas relações, produtores de cultura (Corsaro, 2005, 2011).

As crianças poderão mostrar o que entendem por comunidade, contribuir com suas perspectivas e ampliar a compreensão deste conceito. Escutar as narrativas das crianças rompe com a perspectiva de que o adulto sabe tudo sobre ela, transformando-a assim, em um ser passivo, invisível, desconsiderando-a como centro do processo de pesquisa (Sarmiento, 2005). Segundo Pinto e Sarmiento (1997, p.25) “o olhar das crianças permite revelar fenômenos sociais que o olhar dos adultos deixa na penumbra ou obscurece totalmente.” As crianças mostram novos olhares e dão visibilidade ao não visto. Atuam, criam e produzem nas dobras. A infância é possibilidade de renovação e reinvenção das visões inflexíveis que muitas vezes nos acompanham por toda a vida. As crianças nos mostram, colocam no foco. Devem ser compreendidas, assim como os adultos pesquisados, como sujeitos participantes e integrantes do processo de pesquisa (Corsaro, 2005).

Os autores e as pesquisas já realizadas ajudam na compreensão do tema, mas para além disto, abre-se a escuta para que outras abordagens de quem convive diariamente em instituições que têm em sua proposta a educação em comunidade, possam se encontrar e constituir novas compreensões a respeito dessa palavra. As narrativas de adultos e crianças e o olhar para suas práticas possibilitaram a percepção e entendimento dessa experiência, ampliando os olhares para evidenciar e dar visibilidade às formas com que essas instituições se constituem - a Escola da Luz e a Escola da Ciranda. Instituições que, em suas propostas e projetos, abordam uma educação em comunidade e que têm uma estrutura comunitária como uma Diretoria/Comissão de pais. Essas escolas serão apresentadas de forma mais detalhada no terceiro capítulo.

Escutar os relatos dos interlocutores do campo é caminhar ao encontro das fissuras da história, nos desvios, na sua marginalidade, em sua descontinuidade que aponta para outros caminhos. É apresentar uma perspectiva particular da história, na diferença, rompendo com certa linearidade e com o que é mostrado a partir da história oficial, “escovando a história a contrapelo” (Benjamin, 2012a, p. 245). Considerar os sujeitos investigados como construtores do processo de pesquisa junto dos pesquisadores é considerá-los “integrantes e participantes não só da pesquisa, mas também das instituições que estão inseridos, em seus diferentes papéis e significados” (Kramer & Santos, 2012, p.26), carregados de afeto, opiniões, desejos, diferentes visões e potência. Estar diante de seres humanos requer a construção de um vínculo de confiança e afeto, postura de presença, reconhecimento do outro e de sua alteridade, engajamento responsável. Estar presente supõe que os sujeitos estejam envolvidos com compromisso no instante atual, que estejam abertos para o outro (Buber, 1977).

Portanto, cabe aqui afirmar a importância em pesquisar as relações existentes nessas instituições comunitárias, a existência ou não da responsabilidade com o outro, do cuidado, presença e partilha. A inexistência de estudos que apresentem a perspectiva das crianças sobre o conceito de comunidade corroborou com a ideia de escutar as que estudam nestas escolas e reforçou, ainda mais, o olhar de originalidade para a tese. A seguir, são apresentadas e debatidas reflexões acerca da pesquisa com crianças.

2.2

A pesquisa com crianças

Cada pedra que ela encontra, cada flor colhida e cada borboleta capturada já é para ela princípio de uma coleção, e tudo que ela possui, em geral, constitui para ela uma única coleção. Nela essa paixão mostra sua verdadeira face, o rigoroso olhar índio [...]. Mal entra na vida, ela é caçador. (Benjamin, 2012b, p.39)

Produtora de cultura. Inventava, cria, enxerga, mostra, subverte, coleciona, desorganiza. Busca, desvela, compreende, conta história, observa, surpreende. A criança, para Walter Benjamin, percebe achados, enxerga sutilezas não vistas

pelos adultos, destaca o que se esconde, coleciona histórias. E, ao colecionar, renova. Transforma o velho em novo. Traz o olhar de novidade. Abre novas possibilidades e provoca fendas. Produz porosidade.

Crianças dispõem da renovação da existência através de uma centena de práticas diferentes, nenhuma complicada. Para elas colecionar é apenas *um* processo de renovação; outros seriam a pintura de objetos, o recorte de figuras e ainda o decalque e assim toda a gama de modos de apropriação infantil, desde o tocar até o dar o nome às coisas. Renovar o mundo velho - eis o impulso mais enraizado no desejo do colecionador ao adquirir algo novo, e por isso o colecionador de livros velhos está mais próximo da fonte do colecionador que o interessado em novas edições luxuosas. (Benjamin, 2012b, p. 234-235)

A concepção de infância em Walter Benjamin (2012b) é possibilidade de reinvenção. A criança é parte da história, denuncia o que acontece, está envolvida e participa da cultura. É capaz de subverter a ordem e atuar nas dobras.

O filósofo revela ainda um sensível conhecimento da criança como indivíduo social e relata como ela vê o mundo com seus próprios olhos. Longe da visão romântica ou da ingenuidade que a era moderna construiu sobre a criança, para Benjamin as crianças são parte da história, pertencem às classes sociais, participam da cultura – da sua mixórdia e da sua ruína - produzem cultura, *fazem a história a partir do lixo da história*. (Kramer, 2010, p.189).

Questionadora, oscila, produz, mobiliza, tem movimento. É potente, atua, sonha, descobre esconderijos. Enxerga para além do que é mostrado no caminho. É essa criança que é encontrada ao entrarmos no campo de pesquisa. Portanto, no encontro com essa concepção de infância, é necessário atuar envolvendo a criança que participa, produz cultura e é nela produzida.

Temos feito no Brasil, nos últimos vinte anos, um sério esforço para consolidar uma visão da criança como cidadã, sujeito criativo, indivíduo social, produtora da cultura e da história, ao mesmo tempo em que é produzida na história e na cultura que lhe são contemporâneas. As pesquisas discutidas neste texto são também fruto desse esforço. (Kramer, 2002b, p.43)

A criança considerada “miniatura do homem, sementinha a desabrochar cresceu como estatuto teórico.” (Kramer, 2002b, p.45) Assim, pesquisadores precisam perceber as crianças no reconhecimento da sua potência, desejos, força. É necessário que sejam vistas como sujeitos participantes do campo, que contribuem e provocam mudanças e “jamais [...] vistas ou tratadas como objeto”.

(Kramer, 2002b, p. 45). “Perceber as crianças enquanto cidadãos, sujeitos sociais e históricos, produtores de cultura é condição para que se atue no sentido de favorecer seu crescimento e constituição.” (Carvalho; Lopes, 2021, p.2)

A pesquisa, assim, é caminho para o reconhecimento desta criança. É luta, esforço, dedicação, compartilhamento, atuação em rede. A responsabilidade com os sujeitos participantes faz com que seja exercitado o olhar para o que é mostrado e apresentado por quem participa da pesquisa. “Surgem cenários, narrativas e questionamentos imprevisíveis, sendo, às vezes, necessário um desvio metodológico, reforçando o comprometimento ético e a responsabilidade com o campo e os sujeitos.” (Kramer; Nunes, Campos, 2021, p. 1394)

Seguir permeando o campo da pesquisa com crianças e os espaços em que estão inseridas é compromisso e responsabilidade com a luta árdua percorrida até o momento e com todas as conquistas apresentadas. A resistência está presente no ato de pesquisar, escrever, escutar, engajar-se. Atuar na relação com o outro é implicar-se e entrelaçar-se também em sua história, crenças, valores, produções, olhares. É confirmar existência, afirmar presença. A relação é compreendida como “palavra ato com a força instauradora do ser.” (Buber, 1977, p. 56). (Kramer; Nunes; Campos, 2021, p.1393)

Como inspiração, a concepção de infância apresentada por Benjamin contribui para a atuação da pesquisadora: sua escuta e sensibilidade. O olhar eruptivo, que mostra porosidade e abertura, busca as miudezas do campo, a descrição fina e detalhada dos acontecimentos e coloca em evidência o que não é facilmente observado.

Tenho a intenção de dar uma ideia sobre o relacionamento de um colecionador com os seus pertences, uma ideia sobre o ato de colecionar mais do que sobre a coleção em si. [...] De fato, toda paixão faz fronteira com o caos, mas a de colecionar a faz com o das recordações. Contudo, direi mais ainda: o acaso e o destino, que tingem o passado diante de meus olhos, se evidenciam simultaneamente na confusão habitual desses livros. Pois o que é essa posse senão uma desordem na qual o hábito se acomodou de tal modo que ela pode até aparecer como se fosse ordem? [...] Na prática, se há uma contrapartida ao desregramento de uma biblioteca, seria a ordenação de seu catálogo. Assim, existência do colecionador é uma tensão dialética entre os polos da ordem e da desordem. (Benjamin, 2012b, p. 233)

A criança colecionadora inspira o pesquisador que coleciona cenas, histórias, memórias, relatos, observações de forma entrelaçada. Não linear. Em rede. Organizar tudo isso talvez seja aniquilar a possibilidade de contar as

histórias de quem participa delas e, por isso, o olhar de desordem, que aponta a dobra e remendos seja tão importante na atuação de um pesquisador. É possibilidade de ver o não visto. Em nossas coleções, é preciso descontextualizar o objeto para ser inserido em outro contexto, assim como quando uma criança cuida das suas mais preciosas coleções: papel de carta, figurinhas, conchas, pedrinhas, fitas, lápis, entre tantas outras que, compartilhadas, ganham vida, pulsam e abrem possibilidade para a continuidade de novas coleções.

Se há uma história, se o homem é um ser histórico, é só porque existe uma infância do homem [...] Pesquisar a infância com este olhar significa pesquisar a própria condição humana, a história do homem. Desvelando o real, subvertendo a aparente ordem natural das coisas, as crianças, para Benjamin, falam não só do seu mundo e da sua ótica; falam também do mundo adulto, da sociedade contemporânea. Imbuir-se desse olhar infantil crítico é aprender com as crianças e não se deixar infantilizar. Conhecer a infância passa a significar uma das possibilidades para que o ser humano continue sendo sujeito crítico da história que o produz. (Kramer, 2002b, p.46)

Apropriar-se deste olhar infantil crítico: grande contribuição para a constituição do olhar da pesquisadora. A criança abre brechas para destacar o novo, rompe com a superficialidade da história e provoca descontinuidade. Kohan (2010, p.200) apresenta o tempo *aión* como constitutivo da infância, tempo “do eterno” (Gagnebin, 2006), da experiência e do acontecimento. “Tempo descontínuo, mas durativo e intensivo, [...] habita a temporalidade do acontecimento, da experiência, da interrupção da linearidade histórica em busca de um novo começo” (Kohan, 2010, p.200-201). O tempo da errância (Gagnebin, 2006) evidencia um tempo elástico, de experienciar o acontecimento, estar em uma temporalidade diferente da cronológica que envolve linearidade e continuidade de um tempo sucessivo. A temporalidade *aión* está presente no devir-criança proposta por Gilles Deleuze e debatida por Kohan (2010, p.200).

O devir-criança é um espaço de tempo de resistência, revolucionário: circula numa outra temporalidade que é habitada pela infância cronológica. O devir-criança não sabe de modelos, totalizações, normativas. É uma força de encontro que abre espaço a um mundo novo, ainda inacabado.

Pesquisar abre também a possibilidade de circularmos em outra temporalidade, expandir, produzir espaços, constituir novas redes, provocar encontros, se aproximar dos sujeitos que participam da pesquisa, reconhecer o

outro como relevante para o processo de formação humana, estar atento aos detalhes, às miudezas do campo e ao que se dá no desvio, investir em um olhar de abertura. Caminhar pelo avesso e assinalar as possibilidades de remendos. Mostrar. Revelar a possibilidade de desordem, desvio, dobra, que incentiva o olhar para o que não está planejado. “Walter Benjamin propõe o desvio como sendo metodologicamente um caminho privilegiado [...] no contexto da produção do conhecimento, posto que guarda o segredo da infinidade dos caminhos a seguir”. (Jobim e Souza, 2009, p. 199)

A forma como a criança enxerga o mundo pode contribuir para a (des)construção do meu olhar na chegada ao campo. Ruínas, restos, retalhos, sobras, miudezas do caminho tornam-se grandes construções, objetos valiosos e coleções de achados relevantes que merecem olhar atento e cuidadoso.

Tudo o que era guardado a chave permanecia novo por mais tempo. Mas meu propósito não era conservar o novo e sim renovar o velho. Renovar o velho de modo que eu, neófito, me tornasse seu dono – eis a função das coleções amontoadas em minhas gavetas. Cada pedra que eu achava, cada flor colhida, cada borboleta capturada, já era para mim começo de uma coleção, e tudo o que, em geral, eu possuía, formava para mim uma única coleção. Uma “arrumação” teria aniquilado uma obra cheia de castanhas espinhentas – as estrelas da manhã -, de folhas de estanho – um tesouro de prata -, de cubinhos de construção – ataúdes -, de cactos – totens -, e de moedas de cobre que eram escudos. (Benjamin, 2012b, p. 125-126).

A capacidade da criança em perder-se, de notar o não visto pelo adulto e rastrear o caminho com olhar de investigador também está presente em Ingold (2015). O autor aponta para a percepção das crianças nas miudezas dos percursos. Olhar as folhas caídas, os pequenos animais, as pedrinhas do caminho ou os “lixinhos reveladores” (Ingold, 2015, p.24).

A rua é um labirinto para a criança (Ingold, 2015). Curiosa, olha para o chão, é atenta às sutilezas do caminho, sem vislumbrar o fim. “A atenção da criança é capturada – ou, na visão do adulto que a acompanha, distraída – por qualquer coisinha: da dança de luzes e sombras ao voo dos pássaros e latido dos cães.” (Ingold, 2015, p.23).

No labirinto, o caminho leva e o caminhante deve seguir para onde quer que ele o leve. Ao caminhar pelo labirinto, escolher não é uma questão. “O desafio consiste em não sair da trilha, e para isso ela precisa se manter alerta.” (Ingold, 2015, p.24). “A educação que segue a linha do labirinto não oferece aos

pupilos pontos de partida ou posições, mas constantemente os remove de quaisquer posições que eles possam adotar.” (p.21)

Ingold (2015) apresenta também outra forma de caminhar, diferente do labirinto. O *dédalo* (*maze*) enfatiza a intenção do viajante, oferece uma diversidade de escolhas e a opção é feita livremente, mas com um objetivo a ser alcançado, um destino que é projetado. Há a condução para uma direção: “No *dédalo*, a intenção é a causa, e a ação, o efeito.” (Ingold, 2015, p.26) Ele predetermina os movimentos. “No labirinto, por outro lado, aquele que segue o caminho não tem outro objetivo senão continuar, seguir em frente”. (p.27) Mas para isso deve seguir sempre vigilante do caminho, “é preciso prestar atenção onde pisa, e também ouvir e sentir. Em outras palavras, seguir o caminho é menos intencional do que *atencional*.” (p.27) A atenção do caminhante está relacionada ao próprio deslocamento.

Entre navegar no *dédalo* e vagar no labirinto está toda a diferença entre os dois sentidos de educação com os quais comecei este texto: por um lado, a *indução* (trazer para dentro) do aprendiz às regras e representações, ou aos “mundos intencionais” de uma cultura; por outro, a *ex-dução* (levar para fora) do aprendiz no próprio mundo, conforme ele se lhe apresenta através da experiência. (Ingold, 2015, p.27)

O andarilho no labirinto abre caminho no fluxo das coisas. “Ele está, como diria Masschelein (2010) verdadeiramente presente no presente.” (Ingold, 2015, p.34) A vida imanente, labiríntica como se refere Ingold - citando Deleuze - e a concepção de infância presente nas obras de Benjamin pode caminhar ao encontro do olhar da pesquisadora. A criança é capaz de subverter a ordem, mostrar o não visto, diferente do adulto que deixa de lado o olhar para os desvios. Atuamos na lógica do *dédalo*, somos disciplinados a converter “a perambulação exploratória da criança a caminho da escola numa disciplinada marcha de crocodilo que liga um ponto de partida até um destino preestabelecido” (p.34) “A disciplina engole a curiosidade.” (p.24).

Para recuperar o que foi perdido, temos que sair da cidade, caminhar pela mata, campos ou montanhas governados por forças ainda não disciplinadas. Para o adulto, nota Benjamin, é necessário algum esforço para voltar a apreender as ruas da cidade com a mesma perspicácia de uma trilha no meio rural (Ingold, 2015, p.24)

Ao exercitar o olhar para o desvio, é possível na rede de relações construídas nesse caminho, a realização da pesquisa, considerando também as perspectivas dos sujeitos do campo. A constituição do olhar de pesquisadora é exercitada para a percepção das sutilezas do desvio, além de uma posição de distanciamento do campo, permitindo a compreensão do que não pode ser visto quando estamos muito próximos. O teatro épico de Brecht, que será aprofundado a seguir, contribui com a constituição desse olhar, que distante, poderá desenvolver maior reflexão e criticidade.

2.3

Distanciamento e questionamento na pesquisa: inspirações de Bertolt Brecht

O teatro épico de Bertolt Brecht, em Benjamin (2012a), exhibe uma mudança no mundo do teatro e na atuação do ator. Antes da proposta trazida por Brecht, o ator ao representar, - seguindo o russo Constantin Stanislavski - vivia de fato o personagem, encarnava nele e mergulhava em sua experiência. Brecht apresenta a possibilidade de um distanciamento entre ator e personagem que, segundo ele, vai produzir uma criticidade, ponto de relevância para Brecht já que defendia o teatro como espaço de transformação da sociedade e como inserção social. Pretendia-se envolver o público em uma proposta de transformação da realidade e para isso era necessária reflexão e olhar crítico. Brecht desejava apresentar as contradições presentes na sociedade e convocar o público para um lugar de questionamento.

O teatro épico parte da tentativa de alterar fundamentalmente essas relações. [...] Para seu palco, o público não é mais uma massa de cobaias hipnotizadas, e sim uma assembleia de pessoas interessadas, cujas exigências ele precisa satisfazer. Para seu texto, a representação não significa mais uma interpretação virtuosística, e sim um controle rigoroso. [...]. Para seus atores, o diretor não transmite mais instruções visando à obtenção de efeitos, e sim teses em função das quais eles têm que tomar uma posição. Para seu diretor, o ator não é mais um artista mímico, que incorpora um papel, e sim um funcionário, que precisa inventariá-lo. (Benjamin, 2012a, p. 84)

O teatro épico estava menos comprometido com a construção da ilusão da realidade e pretendia desconstruir essa forma de representar considerada anestesiante por Brecht. O autor desejava um público ativo, pensante, provocador

e questionador. Portanto, o distanciamento entre ator e personagem e ator e espectador era fundamental. Quem estava assistindo a peça devia estar a todo o momento consciente de que estavam presenciando uma encenação para, assim, gerar análises das ações ocorridas no palco: a interação com o público era muito presente.

O mergulho do ator na experiência do personagem não existia, como em Stanislavski, justamente para não ter tempo do espectador desenvolver alguma relação profunda com o personagem e para que ele pudesse se distanciar e refletir sobre o enredo. O teatro épico chocava, desconsertava, provocava reflexões a todo o momento. O questionamento gerado durante as peças era possível por conta da proposta de distanciamento.

Portanto, a forma de atuação no teatro épico é aqui relacionada com o papel da pesquisadora no campo. O distanciamento é necessário para a compreensão do que se observa. Espectador e ator precisavam desse distanciamento em relação aos personagens para a possibilidade de participação ativa e reflexão. A pesquisadora, ao mesmo tempo em que constrói sua pesquisa junto dos interlocutores do campo, precisa também se distanciar para compreender o que enxerga, escuta, presencia.

2.4

Pesquisar com: contribuições de Mikhail Bakhtin

O distanciamento necessário do pesquisador em relação ao seu campo, a constituição do seu olhar e as inspirações apresentadas anteriormente pelo teatro épico de Brecht, somam-se ao conceito de exotopia para Bakhtin (1992a). Pesquisador que busca as minúcias, atua nas dobras, constrói junto dos sujeitos da pesquisa e se distancia para, então, compreender o que foi observado.

Segundo o autor, o olhar de uma pessoa sobre a outra não coincide nunca com o olhar que aquela pessoa tem de si mesma. O pesquisador apreende a maneira com que o sujeito pesquisado se vê, para depois tomar um lugar exterior a aquele para ser capaz de organizar a visão que se tem daquele sujeito.

Quando contemplo no todo um homem situado fora e diante de mim, nossos horizontes concretos efetivamente vivenciáveis não coincidem. Porque em qualquer situação de proximidade que esse outro que contemplo possa estar em

relação a mim, sempre verei e saberei algo que ele, da sua posição fora e diante de mim, não pode ver: as partes de seu corpo inacessíveis ao seu próprio olhar. (Bakhtin, 1992a, p.21)

“A compreensão que o sujeito tem de si se constitui através do olhar e da palavra do outro [...]. Nossa individualidade não teria existência se o outro não a criasse.” (Freitas; Souza; Kramer, 2007, p.83). Na pesquisa, portanto, o outro tem um importante papel na construção e produção do conhecimento. Serão através das trocas e diálogo que uma organização da realidade se tornará possível.

O Outro nos vê como um todo, com um fundo que não dominamos e conhecemos. A perspectiva do Outro em relação a nós é completamente diferente da nossa, e por isso o Outro tem uma experiência de mim que eu mesma não tenho, isso se constitui um excedente de visão que o outro tem de mim. Segundo Geraldi (2007), a nossa incompletude é apresentada e a constituição do Outro torna-se o único lugar possível para essa completude que é sempre impossível. A autoria para Bakhtin é sempre coletiva e por isso a produção de conhecimento envolve diversas vozes e perspectivas.

O presente estudo entrelaça diferentes perspectivas: a dos adultos, das crianças e, também, da pesquisadora. A posição de afastamento permite que “a exotopia favoreça que o real seja captado na sua provisoriade e polifonia” (Kramer, 2008, p.174). “É dando ao sujeito um outro sentido, uma outra configuração, que o pesquisador, assim como o artista, dá seu lugar, isto é, dá aquilo que somente de sua posição e, portanto, com seus valores é possível enxergar”. (Amorim, 2003, p.14).

Entrar em contato com os interlocutores do campo, enxergar os desvios do percurso, construir uma relação de disponibilidade afetiva, vincular-se com os sujeitos participantes, observar e escutar o que fazem e contam, para, então, se afastar. Construir um olhar de distanciamento e compreender a experiência no campo: a constituição do olhar da pesquisadora se dá dessa forma, entrelaçando olhares, tecendo o que observa e escuta e distanciando-se para a realização do acabamento, costura e contorno do estudo.

A construção da pesquisa é realizada nas minúcias do campo e junto dos seus interlocutores, nos atravessamentos que acontecem nas relações construídas com eles. Entender as relações do ponto de vista dos sujeitos participantes é

fundamental e construir o percurso com eles é dar visibilidade à maneira que agem, atuam, relacionam-se, compartilham.

Estudar Mikhail Bakhtin nos tempos atuais, no cenário árduo em que vivemos, assim como no contexto de sua produção, é um ato de resistência. Resistir à dureza do momento, resistir ao engessamento que nos cala, resistir à ausência do reconhecimento do outro como fundamental para o processo de formação humana. Resistir em tempos sombrios nada mais é do que abrir brechas na dureza e provocar novas maneiras de existir. Criar espaço para a reinvenção, renovação, produção de diferença. Bakhtin é um autor que sempre se renova. “Ou melhor, encontro sempre novos elementos em seus textos. A cada leitura que faço de um texto seu, novos sentidos emergem”. (Freitas, 2013, p.96)

O próprio autor diz que o “processo de vida *post mortem* [...] se enriquece com novos significados, novos sentidos; é como se estas obras superassem o que foram na época de sua criação.” (Bakhtin, 2003, p.363). Ou seja:

Uma grande obra, como a de Bakhtin, revela sua plenitude na grande temporalidade. Por isso, hoje estudar Bakhtin, trazê-lo para a contemporaneidade, significa atualizar seus conceitos no diálogo com o que nos confronta o tempo presente. (Freitas, 2013, p.96).

Bakhtin produz diferença e nos afeta de diversas maneiras a cada leitura. Trazê-lo para o diálogo com o que nos confronta neste momento se faz necessário. Estudar Bakhtin é abrir caminho e dar visibilidade ao lugar do afeto e do ser afetado. “Dar respostas ao que nos acontece: essa é uma demanda que se coloca nesse momento.” (Kramer, Nunes, Campos, 2021, p.15). Vincular Bakhtin à pesquisa acerca do tema comunidade é uma resposta à ausência de escuta e coerente ao reconhecimento dos espaços de partilha, construção coletiva, reelaboração conjunta e encontros que só acontecem na presença, na reciprocidade, vínculo forte, olhar sensível e na produção que só é possível quando realizada com o outro.

A tese caminha ao encontro da autoria coletiva e construção conjunta. A escrita desloca-se em direção às muitas interpretações acerca desse conceito de comunidade a partir do olhar do outro, de tantas referências de quem vive esse contexto no cotidiano. Neste sentido, o presente estudo considera o sujeito investigado como revelador e capaz de construir junto da pesquisadora o

conhecimento de sua realidade. “A linguagem é produção humana acontecida na história; produção que – construída nas interações sociais, nos diálogos vivos – permite pensar as demais ações a si própria, constituindo a consciência.” (Kramer, 2002b, p.103). Segundo Poiriè (2007, P.21), “falar é arriscar uma aproximação de outrem”. O autor afirma que:

A linguagem para Lévinas é primeiramente um *dirigir-se a outrem*, um chamar. [...] não é nem uma experiência nem um meio de conhecimento de outrem, mas o local de Encontro com o Outro, com o estrangeiro e o desconhecido do Outro. (Poiriè, 2007, p.21-22)

Para Lévinas (Poiriè, 2007, p.22) outrem é “aquele que está sempre além e fora de mim. [...] o Eu (*Je*) daquele que fala e o Eu daquele que é invocado permanecem estranhos um para o outro, o encontro é a aproximação de dois discursos, se misturando.” Portanto, é porque o “Tu é absolutamente outro que o Eu, escreve Lévinas, que há, de um a outro, diálogo. [...]. Relação diferente de todas as conexões que se estabelecem no interior de um mundo.” (p.23). Neste sentido percebe-se a força na linguagem, na partilha com o que é diferente de mim e na dimensão do olhar que se amplia e alarga no encontro com o outro. Ao pesquisar, compreende-se ativamente o outro e um pensamento não indiferente é assumido. Damos uma resposta ao que nos acontece e ao que presenciamos. Assumimos a sua presença, pesquisamos *com* ele.

Pesquisar com implica, necessariamente, na revelação da atitude do pesquisador que se indaga sobre a especificidade do conhecimento que é produzido de forma *compartilhada*, por meio de uma cumplicidade consentida entre ele e seus interlocutores. (Souza & Carvalho, 2016, p.101)

Ao escutar responsabilizamo-nos também pela palavra do outro. Respondemos. A responsabilidade é também nosso lugar, responsabilidade de responder o outro, resposta responsiva. “A escuta é a arte da palavra, o seu fazer, o seu ofício, a sua atitude, a sua prerrogativa, o seu peculiar modo de ser [...] o pior mal que pode acontecer à palavra é a ausência de escuta, ausência de interlocutor” (Ponzio, 2008, p.252).

A escuta é via fundamental no processo de pesquisa. Se o cenário atual demonstra pouca escuta, rigidez excessiva, ausência de criticidade e desrespeito com o que é diverso, é preciso atuar justamente na dobra, no que foge e desvia desse rolo que comprime as singularidades. É necessário caminhar pelo avesso, inverter o trajeto

e buscar as brechas que possibilitem o alargamento dos espaços de atuação e luta. É preciso respirar, criar abertura, encontrar porosidade e condições para dialogar. (Kramer, Nunes, Campos, 2021, p.14.)

Entretanto, antes de apresentar o que os interlocutores do campo contam acerca do conceito de comunidade, retomo aqui algumas indagações: o que é comunidade? É estar junto? É fazer as mesmas atividades no mesmo espaço? É interagir com quem possui aspectos em comum? É ter responsabilidade por um grupo? É se vincular de maneira forte com o outro? É ter uma idade em comum? Ou trata-se de ter passado pelas mesmas experiências de vida? É um lugar? Ou pode-se pensar comunidade como um tempo?

Amorim (2002) se refere à questão do texto de pesquisa em Ciências Humanas em uma abordagem polifônica, de inspiração bakhtiniana.

O texto interessa-me como lugar de produção e de circulação de conhecimentos, porque penso que a escrita de pesquisa não se reduz a uma simples transcrição de conhecimentos produzidos em situação de campo. (p.8)

Segundo Benveniste (1966) a linguagem põe e supõe o Outro. O sentido da enunciação só se produz em uma relação de alteridade. “A enunciação é lugar de expressão e, mais ainda, de constituição de subjetividade” (Amorim, 2002, p.8). Ainda segundo a autora (2002), em Bakhtin, no entanto, o caráter de alteridade do enunciado se radicaliza: “desdobrando os lugares enunciativos ao infinito, seu enunciado dialógico merece bem ser chamado de polifônico, pois uma multiplicidade de vozes pode ser ouvida no mesmo lugar”. (p.8) Bakhtin afirma que não há sentido original já que:

Tudo que é dito é dito a alguém e deste alguém dependem a forma e o conteúdo do que é dito. Além disso, alguém irá relatar esse diálogo e isto vai ser feito em uma outra enunciação, dirigindo-se a um outro alguém e assim sucessivamente”. (Amorim, 2002, p.9)

Portanto, todo enunciado é constitutivamente dialógico “uma vez que haverá sempre, ao menos, a voz do leitor que falará no texto ao lado da voz do locutor. “A palavra se dirige”, diz Bakhtin, e nesse gesto o outro já está posto.” (Amorim, 2002, p.12)

O sentido do enunciado dialógico é tecido com a voz de outros, na pluralidade e diversidade dos discursos que se atravessam. As palavras vão

ganhando franjas, novos significados. A polifonia é da ordem do discurso e dá origem a uma multiplicidade de sentidos, é por exemplo quando vozes de certo objeto são ativadas pela memória discursiva do leitor (Amorim, 2002). Já a polissemia é “da ordem da língua como sistema abstrato e remete, portanto, a um universo de possibilidades de significação”. (p.12-13)

Portanto, com Bakhtin (1992a) a polissemia – pluralidade de significados da palavra ou enunciado – a polifonia e a plurivocidade em relação ao conceito de comunidade surgem. A polifonia se refere às diversas vozes dos que participam da pesquisa e seus leitores também: as crianças, professoras, coordenadoras, diretores, familiares podem ter modos diferentes de entender o significado de comunidade. A plurivocidade é relativa aos índices de valor ideológico como o lugar de fala do sujeito, a relação de poder, raça, classe, profissão, presentes nas palavras, expressões e enunciados.

A perspectiva apresentada pelo autor tem na linguagem o seu foco. Bakhtin baseia-se no materialismo histórico-dialético e permanece entre o objetivismo abstrato e o subjetivismo idealista, defendendo que “a objetividade só existe em relação à consciência” (Kramer, 2002a, p.72), tomando o sujeito como uma potência criativa e acreditando na flexibilidade, variabilidade e recriação da língua, e ao mesmo tempo afirmando que a língua é material e as palavras têm uma materialidade. Existência real, produzem fatos e impactam. Bakhtin (2012, p. 128) conclui que “a língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes”,

Cabe sublinhar que a subjetividade bakhtiniana é sempre da ordem do entre ou, se preferirmos, de uma intersubjetividade. O pensamento bakhtiniano já sublinhou amplamente a importância de se superarem as armadilhas do objetivismo e do subjetivismo. (Amorim, 2002, p.18)

Para o autor, a palavra é repleta de significados, há um universo de sentidos possíveis. A palavra é arena de lutas, está a todo o tempo em tensão, em possibilidade de significação, em disputa, e só há o conflito pois há diálogo e abertura. A tensão é constitutiva na significação. A linguagem se produz entre sujeitos, ela circula, é social. O diálogo produzido pelo autor traz uma ética, mas também uma disputa de diferentes sentidos. “O trabalho identitário de todo o discurso e de todo o texto [...] é um trabalho plural e intrinsecamente conflitual” (Freitas; Souza; Kramer, 2007, p. 12). Convive-se com a tensão, ela é incluída no

campo de pesquisa e considerada como importante via para a escuta. “A dialética bakhtiniana propõe a convivência dos opostos, da tensão e do conflito. Não se trata do isto ou aquilo, mas sim do isto e do aquilo, de uma atitude com o outro de aceitação e tolerância.” (Pena, 2017, p.764) A diversidade é elemento constituinte do pensamento, e não secundário (Amorim, 2003, p.12).

Neste sentido, caminho ao encontro da polissemia da palavra:

Comunidade *sf.* 1. Qualidade de comum 2. O corpo social; a sociedade. 3. Grupo de pessoas submetidas a uma mesma regra religiosa. 4. Local por elas habitado. 5. *Biol. Ger.* Conjunto de populações animais e vegetais em uma mesma área, formando um todo; biocenose. (Ferreira, 1993, p.134)

Significado de Comunidade *sf.*: Qualidade do que é comum, que pertence a todos; paridade; comunhão, identidade. Conjunto das pessoas que habitam o mesmo lugar, dos que pertencem ao mesmo grupo social, com um mesmo governo, cultura e história; esse local.[Popular] Agrupamento de casas populares que, normalmente, são construídas nas encostas de morros; favela. População que habita um lugar e partilha dos mesmos interesses. Qualquer lugar onde há pessoas instaladas. Agrupamento de pessoas com a mesma profissão, ofício, ou atividade. Grupo de quem, além de viver junto, possui a mesma crença. Conjunto daqueles que, embora vivam em lugares ou países diferentes, partilham a mesma história, cultura, hábitos, economia ou política.[Religião] Sociedade religiosa submetida a uma regra comum; ordem, congregação.[Sociologia] Agrupamento social que se caracteriza por acentuada coesão baseada no consenso espontâneo dos indivíduos que o constituem. (Dicionário Online de Português, 2020)

Comunidade carrega uma pluralidade de significados. A palavra, para Bakhtin (1992a), é tecida em uma multidão de fios ideológicos com que, na busca de compreensão, sejam investigadas diferentes referências. “A compreensão é uma forma de diálogo” (Bakhtin, 1992a, p.132). Ainda segundo o autor, o outro não só nos altera, mas nos constitui. O Eu se constitui na relação com o outro, na linguagem. Somos sempre inconclusos e inacabados, não há ponto rígido, somos também movimento, mudança, transformação. No olhar e contato com o outro, as palavras ganham novos significados, formamo-nos na relação, construindo e desconstruindo ideias. É a palavra alheia que nos constitui, e na apropriação da palavra do outro, com afeto, que me formo e a torno própria. O pensamento de Bakhtin abarca a alteridade e a dialogia, os quais pressupõem o Outro como existente e importante no reconhecimento como diferente do “eu”, além de considerar essencial essa relação entre o eu e o Outro. (Freitas; Souza; Kramer, 2007).

O sentido é potencialmente infinito, mas só se atualiza no contato com outro sentido (o sentido do outro), mesmo que seja apenas no contato com uma pergunta no discurso interior do compreendente. Ele deve entrar em contato com outro sentido para revelar os novos momentos da sua infinidade (assim como a palavra revela suas significações somente num contexto). O sentido não se atualiza sozinho, procede de dois sentidos que se encontram e entram em contato (Bakhtin, 1992b, p. 386).

A construção do conceito de comunidade junto dos interlocutores se dá como principal percurso. Caminhando junto de Bakhtin, questiono: como citar o discurso do outro na pesquisa? Como compreender de forma ativa e responsiva o que o outro coloca? Qual é o nosso compromisso enquanto pesquisadores?

Bakhtin apresenta a palavra de forma expressiva, encarnada, potente, viva. “Toda palavra é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém; a palavra é o território comum do locutor e do interlocutor.” (Pena, 2017, p.762). A apropriação da palavra do outro até virar minha é processo e acontece de forma coletiva, com cuidado, tecida em um emaranhado de fios ideológicos, repletos de valores. Movimento conflituoso, tenso e também ético. O discurso, mesmo apropriado pelo autor, é sempre inacabado e aberto. É a partir da palavra do outro que penetramos nesse fluxo da comunicação verbal, portanto, o outro se faz fundamental na costura do campo e na construção do conceito de comunidade. É esse o compromisso, construir junto dos interlocutores, se apropriar de suas palavras de forma respeitosa, sensível, ética, cuidadosa. Atuar junto dos sujeitos da pesquisa se dá como compromisso ético, compreensão ativa do que eles entendem acerca do conceito de comunidade e de como seus contextos se relacionam com o que dizem sobre esse tema.

O ato de pesquisar configura-se como um acontecimento na vida, que se efetiva entre o pesquisador e seus interlocutores. O conhecimento construído no ato de pesquisar, mais do que uma reflexão sobre a realidade investigada, remete a uma reflexão situada no contexto em que o pesquisador está inserido, e no qual participam diversas vozes. (Souza & Carvalho, 2016, p.100)

Segundo Pena (2017, p.762), “não existe linguagem fora do diálogo entre o eu e o outro e este dialogismo é o conceito central da teoria bakhtiniana.” Sendo assim, a teoria de Bakhtin contribui e inspira o presente estudo em sua relação de diálogo e abertura com os interlocutores do campo. Assumir responsabilidade na pesquisa é afirmar a existência de tantos sentidos e significados para o conceito de

comunidade. Cada um que participa do campo traz a sua história, sua experiência e perspectiva. Construindo o conhecimento sempre de forma aberta e provisória.

Para Bakhtin (1992a, 2003), o espaço principal da reflexão das Ciências Humanas está na linguagem, no questionamento dos seus diferentes discursos, na compreensão da realidade como um produto das ações humanas no mundo, permeada de sentidos construídos coletivamente, sempre renovados e renascidos na relação como o outro, portanto, provisórios. (Corsino, mimeo, p.2)

É o movimento dialógico que está presente na pesquisa, na busca de compreensão e diálogo com o outro. Entre pesquisador e interlocutor do campo constrói-se, portanto, uma relação de inteireza, reciprocidade, cuidado, afeto, escuta e sensibilidade. Há a compreensão ativa na pesquisa, relação responsável, ato ético. A interação entre pesquisador e sujeito da pesquisa é baseada na troca e no diálogo.

Nesta direção, “o eixo da pesquisa passa da explicação, produto de uma só consciência, para a compreensão, que é justamente a produção de sentido a partir dos signos presentes em todos os atos humanos e recriados nas interações.” (Corsino, mimeo, p.2)

É ainda Bakhtin (2010) que afirma que o existir implica no agir, no participar, e agir é tomar uma posição, num dado momento irrepitível. Agir é também uma resposta e o ato na sua integridade é responsável. Como seres únicos, cada um ocupa um lugar singular, insubstituível que o obriga a realizar a sua singularidade, a dar uma resposta responsável. (Corsino, mimeo, p.4)

Pesquisar a respeito do conceito de comunidade, as interações, práticas e narrativas pelos olhares e relatos de adultos e crianças é torná-los narradores e, tomando a escuta como necessária, será possível abrir espaço para que possam falar de suas histórias.

2.5

Concepções e estratégias metodológicas a partir da Sociologia da Infância e de Walter Benjamin

Dialogar e escutar crianças e adultos acerca do conceito de comunidade e suas relações existentes nessas instituições se deu como estratégia metodológica no processo da tese. Essa estratégia caminha ao encontro do reconhecimento dos participantes da pesquisa como sujeitos que provocam mudanças nessas

instituições e que experienciam a vida em comunidade. A pesquisa com crianças tem a sua especificidade, já aprofundada anteriormente neste capítulo, e autores da área da Sociologia da Infância contribuem mais uma vez no reconhecimento da importância em escutá-las, observá-las, interagir com elas, “compreendendo que as crianças são sujeitos que não estão alheios à cultura dita adulta, mas que a experiência das crianças é atravessada pelos acontecimentos e manifestações culturais da sociedade como um todo.” (Pinto; Sarmiento, 1997 apud Carvalho; Santos, 2019, p.17)

A Sociologia da Infância compreende a criança como participante social e não como sujeito passivo. Esse campo critica a perspectiva de que a criança é considerada sujeito que está em devir, ainda inacabado, na travessia do vir a ser e que os adultos deveriam transmitir conhecimento e valores pois sabem mais do que elas, a vida adulta seria destino a se chegar. Para Nascimento (2013, p.63), nessa visão criticada pela Sociologia da Infância, “a fragilidade da infância aparece em oposição à força e às certezas dos adultos, o ponto de chegada. Caberia, por conseguinte, às gerações precedentes o trabalho de transmissão de valores e crenças.”

Os estudos dessa área caminham na contramão da ideia de que a criança está em constante processo de *tornar-se* algo ou alguém, e se encontra em uma espécie de transição. O futuro da infância é o presente para William Corsaro (2011), autor de referência na área que defende que a criança cria na sua participação na sociedade, produz cultura e, nas suas interações, aperfeiçoa e amplia seus conhecimentos e competências culturais em desenvolvimento. Nas relações que as crianças têm com o mundo, elas vão se reinventando, se apropriando do novo, conhecendo. (Corsaro, 2005, 2011)

Colocar a criança no centro da análise conduziu a um redirecionamento do ponto de vista. Isso significou considerar as crianças não somente como seres do futuro, em devir, mas também como seres atuais, que interagem com as pessoas e as instituições, que criam um espaço dentro do mundo que as rodeia, que reagem frente aos adultos, negociam e redefinem a realidade social.(Nascimento, 2013, p.66)

Nessa concepção, “a criança aparece não mais como uma tábula rasa, mas como um ator, um parceiro no seu processo de socialização” (Sirota, 2007, p. 43). A socialização vertical proposta pela educação em que o movimento é sempre

partindo do adulto para a criança, já que se pensa que nós sabemos mais do que elas, é rompida a partir desse campo. Segundo Sirota (2007) “passa-se da sala de aula ao pátio de recreio. Pois não existe mais simplesmente transmissão vertical, mas transmissão horizontal no nível do grupo de pares.” A autora observa que as interações entre as crianças se destacam, “o que leva a um reconhecimento das formas de sociabilidade próprias às sociedades infantis.” (p.44) Essa socialização, para Corsaro (2011), é um processo de apropriação, reprodução e reinvenção e, portanto, é tão importante a atividade coletiva e conjunta entre as crianças. “A reprodução interpretativa se relaciona a essa ideia da apropriação criativa das crianças como produtoras e reprodutoras de cultura, se apropriando e interpretando as relações às quais participam”. (Campos, 2018, p.60-61)

Corsaro (2011) discute a potência criativa da criança na sua relação com o mundo, em que ela produz cultura possuindo uma forma própria de entender o seu entorno, de se expressar e de participar, tendo a sua própria história e diferenciando-se, assim, do mundo à sua volta. Ela reproduz de forma interpretativa o mundo, não apenas internaliza a cultura, mas também é ativa e contribui para as mudanças e produções culturais, torna-se parte da cultura. “Essa visão da infância considera a importância do coletivo, como as crianças negociam, compartilham, e criam culturas com os adultos e com os seus pares” (Corsaro, 2011, p. 30)

A cultura de pares é um conjunto de atividades e valores que as crianças produzem juntas, entre elas, e compartilham nos momentos de interação com os seus pares, isto é, com outras crianças. Assim, elas vão criando a sua própria cultura, baseada na estrutura da cultura adulta, tendo, porém, a sua própria maneira de entender, agir e refletir sobre o mundo. (Corsaro, 2005)

Para Nascimento (2013, p.63), “essa concepção será fundamental para os estudos atuais sobre a infância, já que propõe uma virada conceitual que inaugura um campo de produção de conhecimento.” Campo este que enfatiza a capacidade do pesquisador de estudar a infância não como algo exterior à própria sociedade, que precisa ser integrado, mas como uma parte que já está inserida nas relações de controle social dos adultos sobre as crianças e na produção e reprodução cultural pelas próprias crianças (Campos, 2018). Assim, o pesquisador poderá revelar outra realidade social que só emerge por conta das interpretações infantis e de seus modos de vida. (Kramer, 2009). O poder imaginativo e a criatividade do

pesquisador fazem parte do campo da pesquisa (Sarmiento, 2004), explorar elementos imprevistos da pesquisa considerando o que é próprio da cultura da infância é passo importante na travessia da pesquisa com as crianças.

Trata-se de levar a sério a voz das crianças, reconhecendo-as como seres dotados de inteligência, capazes de produzir sentido e com o direito de se apresentarem como sujeitos de conhecimento ainda que o possam expressar diferente de nós, adultos. (Ferreira, 2002, p.5)

Além de crianças, adultos também serão narradores de suas experiências. Com isso, a narrativa constitui-se como metodologia principal. Os relatos escutados de adultos e crianças serão fundamentais para a compreensão da experiência em comunidade. Walter Benjamin ajuda a pensarmos a respeito dos conceitos de narrativa e experiência. Ele reconhece a linguagem como fundamental para a recuperação da história do sujeito. O autor “recupera a linguagem como compromisso e responsabilidade para re-significar o sujeito e a história” (Jobim e Souza, 2009, p.186), “é na linguagem e pela linguagem que o homem constitui a cultura e a si próprio” (Jobim e Souza, 2009, p.192).

Benjamin viveu e morreu no contexto das duas guerras e do crescimento do nazismo. O autor alemão nasceu em uma família judaica, em 1892, e emigrou para Paris na década de 1930 por conta das perseguições nazistas em Berlim. Em 1940, Benjamin morreu na fronteira da França com a Espanha, em Portbou.

O autor analisa o conceito de narrativa enfatizando que as mais terríveis experiências resultantes da Primeira Guerra Mundial, entre 1914 e 1918, influenciaram o declínio da arte de contar histórias. Os que foram expostos à miséria, fome, fraqueza do corpo, e desastres da guerra, voltaram calados, silenciados, mudos (Campos, 2018). Dessa forma, outra miséria surge: a da troca de experiências. Além disso, o desenvolvimento da técnica acima das produções do homem causa fragilidade, desvalorização e abandono das capacidades humanas. “

[...] está claro que as ações da experiência estão em baixa, e isso numa geração que entre 1914 e 1918 viveu uma das mais terríveis experiências da história. Talvez isso não seja tão estranho como parece. Na época, já se podia notar que os combatentes tinham voltado silenciosos do campo de batalha. Mais pobres em experiência comunicáveis, e não mais ricos.[...] Uma forma completamente nova de miséria recaiu sobre os homens com esse monstruoso desenvolvimento da técnica. (Benjamin, 2012a, p. 123-124)

Na modernidade, a possibilidade de ter experiência está em declínio e por isso a arte de narrar entra em extinção (Benjamin, 1993, p.205). Ela se torna uma experiência na medida em que ela é capaz de ser narrada. A experiência é aquilo que se enraíza em nós e só pode criar raízes se for transformada em linguagem, mesmo que seja para nós mesmos. Experiência é o que chega e fica, mas para ficar precisa da narrativa. Ela só se torna experiência na medida em que é capaz de ser narrada. Há o impedimento da construção de uma visão crítica: há declínio da experiência humana coletiva.

Benjamin (1993) expressa seu pessimismo com relação ao progresso da revolução industrial, a fragmentação do trabalho e a nova organização de produção. Na revolução industrial a utilidade ganha valor. É necessária sempre a verificação causando o empobrecimento das experiências e nesse novo modo de produzir, o homem perde a sua relação direta com o que produz, deixando de ser criador e, então, perdendo a sua autoria. A informação ganha foco e a narrativa se perde. Com isso, para Benjamin, há o afastamento do homem moderno do intercâmbio de experiências e o esgarçamento e esvaziamento destas.

Nenhum evento nos chega sem estar impregnado de explicações [...] quase nada mais do que acontece beneficia o relato; quase tudo beneficia a informação [...] já é metade da arte da narrativa manter livre de explicações uma história enquanto é transmitida. (Benjamin, 2012b, p. 283).

Cabe refletir acerca da relevância da narrativa e da escuta na pesquisa. A vivência se perpetua por meio da narrativa, segundo Benjamin e, portanto, deve ser valorizada. Com a narrativa, a história se enraíza na coletividade, é tecida de forma artesanal, é contada, partilhada de forma profunda. A linguagem apresenta, presentifica, torna presente. Ao narrar, adultos e crianças darão visibilidade às suas histórias. Benjamin está atento à dimensão da criação e à aposta na linguagem. Apesar de sua crítica ao progresso da revolução industrial, apresenta também a relevância em relação ao novo, que chega para deslocar, revelar e provocar alterações. Torna visível. A narrativa toma este lugar, da abertura ao novo, conectando com o velho. As histórias são recriadas e a experiência se torna experiência porque é narrada e não termina na finitude da vivência.

A prática da entrevista mostra narrativas importantes para o grupo em que o entrevistado está inserido e para o próprio entrevistado que se torna ator social

ativo naquela pesquisa, produtor de cultura, competente e ser, de fato, participante daquele campo. A observação da rotina na escola e das interações e práticas existentes nesses contextos na realização das oficinas com as crianças também fez parte da pesquisa. A observação consiste no olhar e é através dele que entramos no mundo, iniciamos nossas comunicações e o conhecimento dos seres que nele habitam (Tura, 2003).

Antes da apresentação e aprofundamento do campo de pesquisa, os conceitos do autor Martin Buber serão analisados a seguir. Suas obras percorrem a tese em muitos momentos, fazendo costuras no campo e relacionando o que foi observado, escutado e experienciado, com os conceitos de comunidade, diálogo, vínculo, presença, responsabilidade e disponibilidade. Após a apresentação de suas reflexões, este capítulo teórico-metodológico chega ao fim para, então, seguirmos no campo com os adultos e crianças, ouvirmos suas narrativas, conhecermos suas histórias e colecionarmos relatos acerca da vida em comunidade e de como compreendem essa palavra.

2.6

***Onde está você em seu mundo?*¹¹ – Martin Buber, comunidade e educação**

A decisiva autocontemplação é o início do caminho na vida do homem; ela é continuamente o início do caminho humano. Mas essa autocontemplação só é decisiva quando leva ao caminho. (Buber, 2011, p.12)

Olhar para si, cultivar a solidão para, então, entrar na relação e encontrar o outro: a comunidade. O caminho é em direção a si, mas não para por aí. “Onde está você em seu mundo?” (Buber, 2011, p.8) A pergunta é mais para provocar algo do que realmente para obter uma resposta. Provocar questionamentos, indagações, aberturas para seguir caminhando e não parar em si, para se responsabilizar pelo caminho que segue, estar disponível, inquietar o coração e se engajar. Martin Buber reflete, escreve e costura as suas obras neste contexto, pensando no caminho em direção ao outro, para além de si.

¹¹ Buber, 2011, p.8

O filósofo nasceu em 1878, em Viena. Professor de Filosofia na Universidade de Frankfurt foi expulso pelo nazismo e migrou em 1938 para a Palestina. Em 1965 o autor morreu em Jerusalém.

Buber viveu no contexto das duas guerras, e apesar disso, ou por isso mesmo, ele aborde tanto o tema do diálogo, presença, reciprocidade e inteireza nas relações. Só é possível compreender o homem na relação com o outro (Buber, 1977, 2009). Na confirmação da existência do outro. No encontro. Na reciprocidade. Em uma relação viva entre indivíduos. A relação Eu-Tu é disposição, entrega, dedicação, presença. O EU só existe com um TU na medida em que o aceito em sua totalidade, em sua inteireza, de forma que ele se torne presença para mim. O que conduz a dizer TU é a necessidade dos homens de estabelecerem vínculos.

As atitudes princípios são maneiras do homem se relacionar com o mundo, segundo Buber (1977). A atitude Eu-Tu consiste no encontro, diálogo, presença e totalidade. Reflete a atitude do encontro com o outro na reciprocidade, isto é, o encontro é uma relação e só ocorre quando há o reconhecimento mútuo, de si e do outro.

A relação EU-TU é o que fundamenta a existência humana, é o que dá sentido e promove o desenvolvimento por meio das relações estabelecidas. São os reais encontros da vida que dão sentido a ela. Ao nos afastarmos do Tu, entramos no campo do Isso. (Guilherme & Becker, 2019, p.151)

A atitude Eu-Isso consiste na objetividade, atitude de utilização, relação superficial em que o mundo é objeto de uso. “Na relação EU-ISSO não há o estabelecimento de reconhecimento mútuo e sim de objetivação do outro.” (Guilherme & Becker, 2019, p.152).

A palavra princípio Eu-Isso fundamenta a existência em sua parcialidade ou limitação, no fato da experiência, do eu egocêntrico, do objeto. [...] A atitude Eu-Isso permite conceber o mundo a partir da sensibilidade, sendo a experiência o modo como eu entro em contato com o mundo e me utilizo dele. (Pena, 2019, p.509)

Entretanto, a relação Eu-Isso é necessária para a nossa existência e para atingirmos alguns objetivos. Não é possível nos relacionarmos a todo o momento da maneira Eu-Tu. Essas duas atitudes não são dicotômicas, “a relação EU-ISSO é

necessária para a existência humana e a compreensão de mundo, não devendo ser considerada ilegítima, sendo por ela que se dá a compreensão das aquisições científicas e técnicas da humanidade.” (Guilherme & Becker, 2019, p.152)

Buber (2003a) adverte que as duas atitudes (Eu-Tu e Eu-Isso) não podem ser confundidas nem tomadas de forma maniqueísta, cada uma tem a sua função; o problema é o predomínio crescente do relacionamento Eu-Isso em detrimento da relação Eu-Tu, que se reflete, por exemplo, na modernidade, com o crescimento descontrolado da racionalidade tecno-científica. (Pena, 2019, p.509)

Segundo Morgan e Guilherme (2012), um fator chave na criação de comunidades dialógicas é a educação. Buber argumenta que o diálogo deve ser o cerne da educação, entendendo que tanto as relações Eu-Tu quanto as relações Eu-Isso desempenham um papel na educação.

O autor aparece como relevante não só para apresentar as reflexões do conceito de comunidade, mas também para contribuir com a filosofia do diálogo e a responsabilidade presente nas relações. Em uma relação, há a confirmação da existência do outro e o diálogo constitui o ser humano (Buber, 1977, 2009).

Para Zuben, “[...] a concepção buberiana do diálogo é atípica porque se recusa a tratá-lo como simples processo psicológico ou mero meio de comunicação” (2003, p. 167), já que o diálogo, nessa perspectiva, pretende uma prática baseada no encontro genuíno de inter-humanos, portanto, trata-se de um encontro profundo da condição humana. (Guilherme & Becker, 2019, p.151)

Buber apresenta o questionamento sobre o caminho no mundo. Engajamo-nos em nosso destino, nos responsabilizamos mesmo que o destino não esteja claro. Ele vai sendo construído, não é determinado. No caminho, é preciso olhar para dentro, cultivar a solidão para, assim, nos relacionarmos com o outro.

Nesse caminho, no engajamento, é necessária a autocontemplação, a tomada de consciência, o pensamento no “eu próprio”. É importante se ver, encontrar o seu caminho, mas não acabar consigo mesmo, não se ocupar de si e sim com a relação, com o outro, com a comunidade. É nos engajando e nos responsabilizando pelo nosso caminho, que nos relacionaremos de maneira autêntica, verdadeira, plena, inteira e presente com o outro. A condição para entrar no diálogo é encontrar o eu, mas o eu que está em relação. Para o autor, a nossa ação é fundamental para o outro, para o mundo. A força é reconhecimento do limite de cada um.

É necessário que escolhamos nosso caminho com toda a disposição, “cada um deve saber por qual caminho seu coração anseia e esse deve ser o escolhido, com toda a disposição” (Buber, 2011, p.15). As obras do autor que apontam para a construção desse caminho muito se relacionam com o Hassidismo, movimento que Buber teve intenso contato quando seu pai, Karl Buber, o deixou com seus avós em Lwow (Lemberg), então capital da província da Galícia (Bartholo, 2001).

Para abordar o tema da comunidade, é relevante apresentar o Hassidismo, que muito influenciou sua visão de mundo, as relações de inteireza, autenticidade e abertura para o outro, para a comunidade. Além disso, o tema da fé nos homens e da atualidade, no sentido de atuar e dar a resposta ao outro, tem grande relação com a construção de comunidades.

[...] devemos examinar a fascinação de Buber pelo fenômeno do hassidismo, que durou a vida inteira, e sua contribuição para a compreensão do mesmo. Quando Buber, durante a busca juvenil por um judaísmo vivo, se deparou com o hassidismo, foi subjugado pela mensagem nele encontrada. [...] Nenhuma renovação do judaísmo é possível sem conter elementos do hassidismo. (Scholem, 1994, pp.10-11)

O Hassidismo é um movimento que nasce no interior da comunidade judaica, mais precisamente na Polônia, no século XVIII e “caracterizava-se por um esforço de renovação da mística judaica.” (Buber, 1977, p.24). Fundava-se na narrativa, nas histórias orais, na conexão dos indivíduos daquela comunidade através das histórias que lembram e recontam, histórias que tocam, mexem, afetam, fazem sentir, refletir, se inquietar.

Diz Buber que um dos aspectos mais vitais do movimento hassídico é o fato de que os hassidim contavam entre si histórias sobre seus líderes, *tzadikim*. Grandes coisas haviam presenciado, participando delas e a eles cumpria relatá-las, testemunhá-las. “A palavra utilizada para narrá-las é mais que mero discurso, transmite às gerações vindouras o que de fato ocorreu, pois a própria narrativa passa a ser acontecimento, recebendo consagração de um ato sagrado.” (Cfr. Histórias do Rabi, pág. 11)” (Buber, 1977, pp. 22-23).

A narrativa passa a ser acontecimento, a palavra faz com que o homem se introduza na história e na existência. Para Buber, “não é o homem que conduz a palavra, mas é ela que o mantém no ser” (ibidem, 1977, p.28).

Os *tzadikim* - os líderes - amparavam os hassidim, não pela orientação consciente, mas sim pela proximidade corporal. “É a existência física do *tzadik* no cotidiano [...] que exerce influência sobre o *hassid*” (Pfeiffer; Daher, 2008, p.3).

Essa influência se manifesta na fé, no espírito e na vida do hassid. “O *tzadik* fortalece o *hassid* permitindo a ele resistir ao destino. Ele é como um pai que conduz o pequeno filho pela mão até que a criança saiba se aventurar sozinha. Seu papel é o de facilitar a seus hassidim a relação imediata com Deus, nunca substituí-la.” (Pfeiffer; Daher, 2008, p.3). Para eles, cada alma particular deve vencer sua luta e realizar seu papel no mundo.

A perspectiva de um mundo vindouro, em que “as experiências que o homem tem no mundo presente não são capazes de produzir” (Ibidem, p.2-3) que origina o entusiasmo. Para os autores, o judaísmo não desconsidera as promessas de uma vida eterna, entretanto, há a criação de “um lugar terreno para a realização da perfeição. O hassidismo talvez seja a manifestação mais concreta de sucesso dessa perspectiva na história judaica.” (Ibidem, p.3)

Esse movimento orienta os seus seguidores para uma vida de entusiasmo e fervor, foi um movimento que “arrastou consigo intelectuais e “homens simples”, conclamando seus adeptos a uma vida de alegria, aceitando o mundo como ele se apresentava ao judeu.” (Ibidem, 2008, p.3). A distância entre o sagrado e o profano era eliminada pois as ações profanas eram também consideradas meios para alcançar a santificação. Os pecados e as tentações eram considerados caminhos para chegar a Deus.

Para esse movimento não há diferença entre a relação direta com Deus e a relação com o companheiro. “Não há distinção entre ética e religião”. (Buber, 1977, p.25) Em seus primeiros séculos de existência e nas leituras de Buber, o Hassidismo evidencia êxtase, entusiasmo, simplicidade, ética, espontaneidade, amor, alegria, abertura e possibilidade de transformação a partir de questionamentos, da criticidade. Questiona-se não para saber algo e sim para provocar algo em nós. O Hassidismo, de que trata Buber, surge como abertura e possibilidade de esperança¹². Assim, esse movimento influenciou muito as produções do autor e o seu olhar para o mundo.

Ajudar um ao outro é a realidade que fundamenta a vida dos hassidim. Se um lado ama pouco, o outro deve amar com mais intensidade. Esse não é um amor que espera reciprocidade do outro. Ele existe pela intenção pura de ajudar, de forma solitária e despreocupada. Neste sentido, ajudar não é uma virtude, mas a

¹² Os aspectos de que Buber trata no Hassidismo se afastam do Hassidismo do momento atual. Este se mostra como um movimento autocentrado, com práticas rígidas, fechadas e engessadas, se diferenciando, assim, do Hassidismo que surgiu no século XVIII, movimento de abertura e possibilidade de esperança, que tinha como foco “a vida comunitária e a liderança carismática.” (Guilherme, 2014, p.167, tradução nossa).

essência da existência. Não se deve ajudar por compaixão, mas por amor, por convivência com o outro. Quem ajuda deve conviver com o outro. Quem vive com os outros dessa forma, vive a verdade de que todas as almas são uma só, pois cada indivíduo é uma centelha da alma original. (Pfeiffer; Daher, 2008, p.7)

* * *

Neste sentido, o Hassidismo contribuiu com a elaboração das obras de Buber (1987, 2009) sobre o conceito de comunidade, que se diferencia de sociedade ou coletividade. Segundo Morgan e Guilherme (2013, p.121), a caracterização de comunidade e sociedade de Buber é semelhante à de Ferdinand Tönnies (1855–1936), sociólogo alemão:

De acordo com Tönnies, em *Gemeinschaft*, que geralmente é traduzido como “comunidade”, as pessoas têm relações face a face simples e diretas determinadas por suas emoções e sentimentos naturais e espontâneos um pelo outro. [...] enquanto em *Gesellschaft*, que geralmente é traduzida como “sociedade”, as pessoas perseguem seus próprios interesses e calculam suas ações. (Morgan & Guilherme, 2013, p.121, tradução nossa)

Assim, para Tönnies (2001, p.17, tradução nossa), “comunidade significa uma vida genuína e duradoura em conjunto, ao passo que a sociedade é uma coisa transitória e superficial.” A comunidade é entendida como organismo vivo para o autor, e a sociedade um “agregado mecânico” (Tönnies, 2001, p.17, tradução nossa).

Para Buber (2009, p.66-67):

A coletividade fundamenta-se numa atrofia organizada da existência pessoal; a comunidade, no aumento e na confirmação desta existência, no interior da reciprocidade. O atual zelo devotado à coletividade é uma fuga da pessoa diante da prova e da consagração da comunidade, diante da dialógica vital que está no coração do mundo e que exige o engajamento de si-mesmo.

Comunidade é “um tipo de vivência em conjunto, uma vida em comum em que os indivíduos se mantem unidos, apesar dos fatores desagregatórios” (Buber, 1987, p.17). Envolve uma experiência de dirigir-se-um-ao-outro, “um face-a-face dinâmico, um fluir do Eu para o Tu” (Buber, 2009, p.66).

É orgânica, real, diferente da sociedade que seria algo mecânico, artificial e utilitário. A comunidade tem a finalidade em si mesma, a própria comunidade, a sua interação viva entre homens íntegros. “A comunidade é somente uma expressão de transbordante anseio pela Vida em sua totalidade. Toda vida nasce de comunidades e aspira comunidades” (Buber, 2009, p. 34).

A sociedade ou coletividade possibilita certo esgotamento e silenciamento da espontaneidade, da relação da pessoa com seus próprios sentimentos, da ação dialogal. É possível, inclusive, resultar na negação da responsabilidade do agir em comum e recíproco, do diálogo, da unicidade e singularidade. Segundo o autor, é apenas o estar-um-ao-lado-do-outro, atados um indivíduo junto ao outro visando um mesmo objetivo. Na sociedade, as pessoas estão juntas com uma finalidade, em prol de um interesse, em uma relação utilitária. Na comunidade, porém, não há a redução do comum a uma unidade, é uma pluralidade. Comporta tensões e conflitos, abarca as diferenças e a alteridade; há abertura. Não é necessário que as pessoas concordem com as mesmas ideias. “Na comunidade a pessoa não é reduzida à mera função de uma “massa”, a um papel numa classe” (Buber, 1987, p.133). O sentido mais recente de comunidade, para Buber (1987):

Não repousa mais sobre o “ter em comum”[...] como fundamento necessário, ao contrário, este sentido de comunidade pode fundamentar-se sobre um tipo de "comunialidade". [...] não se baseia sobre um “estar-com” estático, mas **dinâmico**; não sobre homens semelhantes, feitos, formados e ordenados de modo semelhante, mas sim sobre pessoas que, formadas e ordenadas diferentemente, mantêm uma autêntica relação entre si. Partimos desta **diferença como essência** da ordem atual e perguntamos: como pode haver comunidade que não seja dinâmica, de modo que a comunidade seja algo que aconteça entre homens, entre Eu e Tu? (p.87)

Dinamismo e diversidade são necessários em uma comunidade. O movimento e as tensões provocam uma relação autêntica.

Para ultrapassar esse esfacelamento da pessoa pelo mecanismo da sociedade de interesses, Buber afirma que é preciso investir e explorar o espaço público do “entre-dois” e não mergulhar em si mesmo, no privado. “A comunidade exige o espaço comum da ação recíproca” (Buber, 1987, p.133). O “entre-dois” é o espaço que reúne as ações recíprocas sem fundir uma na outra. É o “entre-dois” que possibilita o espaço público como lugar comum, permitindo o face a face direto e impedindo o anonimato. O homem se torna Eu na relação com o Tu. A personalidade ou o caráter da pessoa caracteriza a identidade, a qual só é possível no comum do diálogo, do “entre-dois”.

Esse espaço evidencia o instante comum, reúne as ações recíprocas preservando a identidade e singularidade do humano. Segundo Pfeiffer & Daher (2008, p.7):

A busca da unicidade ocorre na vida do indivíduo com os outros, cada qual buscando seu caminho individual. É justamente a singularidade humana que permite que ele dê e receba do outro. Por mais perfeito que seja e apesar de ser capaz de redimir mundos caídos, o indivíduo é apenas uma parte. Esse é o mistério da humildade: sentir o outro como a si mesmo e a si mesmo como o outro. Quando dois homens se encontram, a luz de cada um deve irradiar uma luz única e de maior intensidade.

A comunidade se origina, pois, nessa relação dual e recíproca do “entre-dois” e sua força será possível nesse encontro, na confirmação do outro que resultará a identidade pessoal e a distinção entre os membros da comunidade. O que a movimenta é o desejo de comunidade, é a afirmação do outro. Entretanto, segundo o autor, a grande força que deseja a comunidade parece estar escassa no nosso tempo. Apesar dos homens desejarem e aspirarem à comunidade, parecem não ter forças para criá-la. Visando um retorno dessa força, quem pode conduzi-la é o “espírito da mudança” (Buber, 1987, p.59-60).

Fica, portanto, ressaltada a importância da reflexão na mudança, na flexibilidade, no movimento. A educação se apresenta como um caminho possível para a construção de novas comunidades e para o investimento nas forças e desejos de uma relação dual, recíproca e dialógica. Educação é “preparação para o sentido de comunidade” (Buber, 1987, p.89) e isso deve acontecer nas escolas. “O que entendo por Educação para a Comunidade [...] só pode ser realizado através da comunidade.[...] os tipos de relação comunitária são capazes de atuar deste modo e que estão presentes na própria escola.” (Buber, 1987, p.95)

A verdadeira comunidade nasce do fato das pessoas estarem em relação viva e mútua com um centro vivo e de estarem unidos uns aos outros, em uma relação recíproca, de pertença.

A redescoberta do comum passa pela revolução no pensamento do comunitário [...] A comunidade é seu próprio fim, assim como a finalidade da relação Eu-Tu é a própria relação. Quando pessoas se inter-relacionam no diálogo e todos estão integrados num centro ativo, aí surge a comunidade. (Buber, 1987, p. 132 -134).

Uma comunidade é construída sobre um relacionamento recíproco, mas o construtor é o centro vivo e ativo, afirma Guilherme (2015) que relaciona o construtor de comunidades com o professor, que possibilita relações dialógicas (Eu-Tu) entre ele e os alunos e os alunos entre si. “*Os centros vivos da comunidade, os construtores da comunidade, geram, assim, no mundo social*

aquela qualidade de relação que constitui 'o entre' (Avnon, 1993, p. 60); o entre é aquilo que existe entre indivíduos quando se envolvem em relações Eu-Tu.” (Guilherme & Morgan, 2018, p.787). Entretanto, o centro não é fixo e pode se movimentar pela comunidade, tornando outras pessoas construtoras também, e justamente por isso se trata de uma educação dialógica (Guilherme, 2015).

Nesse centro vivo, diz Guilherme (2015), não só o professor estaria presente, mas também o aluno, portanto, os dois estão no centro do processo experienciando a aprendizagem de forma conjunta, respeitosa, dialógica.

Uma comunidade verdadeira surge quando (i) as interações entre os membros do grupo e (ii) entre os membros e o centro vivo do grupo, o construtor [der Baumeister], é baseado no diálogo. Além disso, o papel desempenhado pelo centro vivo, ativo [lebedinge wirkende Mitte] é muito importante, sendo o próprio alicerce da comunidade [Gemeinde] porque facilita o diálogo entre indivíduos dentro do grupo e entre estes indivíduos e a comunidade. (Guilherme & Morgan, 2018, p.786)

Segundo Guilherme e Becker (2019, p.153) “Buber defende a promoção de comunidades dialógicas, que possibilitem a co-existência para a promoção da paz, do respeito e para a busca de soluções conjuntas.” O professor tem o papel responsável de formação de caráter e possui uma experiência diferente da criança, além da força educativa (Buber, 2003), mas os dois estão no centro, juntos. A criança, por sua vez, possui a força criadora e autoral. No encontro entre educador e criança, as forças criativas e educativas se vinculam, assim como professor e aluno.

Ele acredita que o professor educa com sua presença, com sua existência pessoal, com seu exemplo, com suas perguntas e suas opiniões e influencia o aluno quando as relações entre ambos são espontâneas a ponto de o educando não saber nem perceber que está sendo educado. (Pena, 2019, p. 511)

Uma abordagem educativa baseada no diálogo é uma abordagem que “coloca o peso apropriado tanto no papel do professor quanto no do aluno.” (Morgan & Guilherme, 2012, p.12, tradução nossa)

Uma consequência direta é que o professor não deve apenas ensinar os alunos a dominar o mundo, mas também deve incentivá-los a aperfeiçoá-lo; o professor oferece aos alunos a percepção de que seus atos existem no mundo, mas que o mundo também existe em seus atos (Gordon, 1978, pp. 88-89). A ideia de "aperfeiçoar o mundo" é importante no judaísmo e é transmitido pelo conceito

tikkun olam (“reparo do mundo”). Este conceito representa a melhoria física e social do mundo. (Morgan & Guilherme, 2012, p.12, tradução nossa)

Na pesquisa foi importante pensar nesse centro vivo, possibilitando o olhar minucioso para as relações entre as diferentes gerações (professores e crianças) que convivem em instituições que têm em sua proposta a educação para a comunidade, além da percepção do que surge nestas relações, pensando a respeito da força, mobilização e engajamento entre professor e aluno que Buber afirma em suas obras. Portanto, refletir acerca dos conceitos de educação, responsabilidade e comunidade foi relevante para o processo da pesquisa.

Embora tal ensino seja importante, o seu caráter é muito mais importante que o seu conteúdo de comunidade... Em outras palavras, o fato de o professor ensinar comunidade de modo comunitário, “comunialmente”, [...] O professor deve encontrar-se realmente com o aluno, deve dar-lhe o que tem, assim como a gente encontra o outro no Tu, oferece-se ao outro sem, no entanto, impor-se a ele, revela-se a ele estando disponível. Este tipo de encontro é a vida humana. (Buber, 1987, p.99)

É uma relação que exige abertura e requer confiança, a liberdade é o seu ponto de partida e possibilidade para estar engajado na relação com o outro. Nesse sentido, a educação, para Buber, é a preparação para o sentido de comunidade e, sendo assim, “ela não pode ser teórica, ela só pode ocorrer através da comunidade, daquilo que os sujeitos experimentam juntos.” (Pena, 2019, p.511)

A finalidade de toda ação educativa é a formação humana, que pressupõe a relação dialógica. Portanto, é responsabilidade com o outro e com o mundo em que vivemos. É preciso reconhecer o outro como um outro que é diferente de si e diante deste reconhecimento é necessário dirigir ao outro uma resposta que atenda a sua necessidade, é preciso que respondamos ao que nos acontece. Assim se constitui uma vida dialógica, respondendo à presença do outro. “O movimento básico da vida dialógica consiste no voltar-se para o outro, percebê-lo e aceitá-lo na sua inteireza, se libertar da indiferença” (Kramer et al., 2016, p. 138).

Entretanto, se não há esse reconhecimento, não há a responsabilidade com o mundo e com o outro, não há a possibilidade de se relacionar de maneira Eu-Tu e desta forma a possibilidade humana de diálogo é rompida, relevante na construção de comunidades e nas relações das diferentes gerações. O embate de diferentes maneiras de ver o mundo torna possível o diálogo, são as diferenças

que apontam a pluralidade nas expressões das relações sociais, nos modos de vida e nas múltiplas culturas.

Se, de fato, existe este anseio, este desejo pela comunidade do qual se fala muito hoje, se tal desejo existe como força real, que regenera e constrói a vida, se isto é entusiasmo ou realidade, só pode ser evidenciado quando os homens que possuem este ideal cessem de considerá-lo como ideal, quando tais pessoas com a realidade de sua vida, nos contextos nos quais se inserem - seja familiar, profissional ou social - levem a sério sua vida, somente sua própria vida. Nada mais há que ser levado a sério. [...] E, então, quando me refiro à Educação para a comunidade, entendo comunidade neste sentido. Assim, educação é a preparação para o sentido de comunidade, na vida pessoal e com a vida pessoal, introduzindo a partir desta vida naquilo que existe hoje, [...] no “aqui e agora”. (Buber, 1987, p.89)

A vida que existe hoje e a presença da realidade como ela é, incluindo aberturas, estreitamentos, curvas, pontos de encontro e desencontro, conflitos e tensões, constitui a comunidade. Idealizá-la e romantizá-la, desconsiderando a diversidade existente nela, seus movimentos e oscilações ou rachaduras e frestas provocadas nos encontros é, talvez, não caminhar na direção de uma comunidade real, abarcando o que acontece em seu cotidiano, partilhando suas angústias e desafios, além de suas potências.

O campo com os adultos e crianças se mostrou como abertura e aposta para a escuta, interação e observação dos que convivem nessas instituições de educação em comunidade. O que os adultos contam em suas entrevistas? O que as crianças revelam nas oficinas? O que é, para elas/eles, a vida em comunidade? O que compreendem sobre esse conceito? Como se estabelecem as relações nesse contexto?

Os próximos capítulos apresentam o campo de pesquisa, as entrevistas com os adultos e as oficinas com as crianças, entrelaçando alguns autores que já apareceram neste segundo capítulo e outros que contribuirão com o debate, análise e reflexões.

3

“É como se você fosse convocado a desejar junto”¹³: o que contam os adultos sobre a vida em comunidade?

É da natureza do início que se comece algo novo, algo que não pode ser previsto a partir de coisa alguma que tenha ocorrido antes. Esse cunho de surpreendente imprevisibilidade é inerente a todo o início e a toda origem. [...] O fato de que o homem é capaz de agir significa que se pode esperar dele o inesperado, que ele é capaz de realizar o infinitamente improvável. E isto, por sua vez, só é possível porque cada homem é singular, de sorte que, a cada nascimento, vem ao mundo algo singularmente novo. (Arendt, 2003, p. 190-191)

“O ser humano acontece como corpo que existe para um Outro. É dessa forma que a originalidade nasce na tradição” (Safra, 2004, p.71). No encontro com os adultos participantes da pesquisa se inaugura um novo momento de escuta. O presente capítulo traz as falas dos adultos entrevistados acerca dos temas elaborados no roteiro que segue no Anexo A e inicia tomando como ponto de partida as surpresas do campo, a dimensão imprevisível do encontro, as narrativas de presença, os relatos emocionados, a disponibilidade que produziu originalidade e novidade na escrita, a singularidade revelada na experiência de cada um. A pesquisa se tornou viva.

O novo só surge no encontro com o outro, no tensionamento de relações, a partir do entrelaçamento de diferentes perspectivas (Löwy, 1989). O conceito de afinidade eletiva – trabalhado no capítulo 2 - é aqui retomado, no momento da pesquisa de campo. A rede de correspondências possibilita uma nova percepção a partir, justamente, do conflito de ideias. A verdade está no tensionamento, é nele que há pluralidade de significações e caminhos a serem revelados.

Designamos por *afinidade eletiva* um tipo particular de relação dialética que se estabelece entre duas configurações sociais ou culturais, não redutível à determinação causal direta ou à influência no sentido tradicional. Trata-se, a partir de uma certa analogia estrutural, de um movimento de convergência, de atração recíproca, de confluência ativa, de combinação capaz de chegar até a fusão. (Löwy, 1989, p.13)

¹³ Trecho extraído do relato de Larissa, professora da escola da Ciranda.

A partir de uma combinação dos corpos heterogêneos, de um “*enlace químico [...]*, dois ou vários corpos *formam um ser que tem propriedades novas e distintas daquelas que pertencem a cada um desses corpos antes da combinação.*” (Löwy, 1989, p.14). Nesse vínculo, união e atração dos corpos, algo imprevisto aparece. “*Ressurgem dessa união íntima numa forma (Gestalt) renovada e imprevista*” (p.15).

Segundo Rolnik (1995), autora apresentada também no primeiro capítulo, são produzidas transformações irreversíveis e turbulências nos corpos no momento em que coexistem. O equilíbrio de uma figura é rompido, desestabilizado, surge então a exigência da criação de um novo corpo. Essa mudança na existência, no modo de agir, sentir, pensar é um estado inédito. Uma diferença é encarnada, transformando a figura anterior em outra, a arrancando permanentemente dela mesma. Segundo Rolnik (1995), esse movimento consiste na dimensão invisível da alteridade. Torna-se, então, impossível pensar a subjetividade sem o outro pois é ele quem produz essa abertura, é na diferença que há a possibilidade para as mudanças, que há a produção de uma nova subjetividade. No encontro com os entrevistados, com escuta aberta, olhar sensível, um novo corpo, um estado inédito é criado e provocado.

Escutar os relatos dos adultos se deu como tessitura fundamental para enxergar as sutilezas e desafios do campo, as fissuras da história e a descontinuidade dos caminhos. A costura entre as narrativas e as relações com os autores da pesquisa começaram a ser construídas já no momento das entrevistas. As/Os participantes sintonizavam com conceitos elencados para o projeto, o que ajudava na compreensão de seus relatos. Vínculo, escuta, disponibilidade, diálogo, mudança, reinvenção foram alguns dos temas que apareceram ao longo das entrevistas e se entrelaçaram, principalmente, às obras de Martin Buber. Os relatos potencializaram o desejo de estar em comunidade, junto com o outro, sem negar os conflitos que surgem nos encontros. As narrativas mostraram a delicadeza da rotina nessas escolas. Os desafios, insatisfações, afeto, vínculo, disponibilidade, discordâncias, trocas, parcerias, atropelos, fragilidade, engajamento, interlocução, diferenças, força, escuta, apatia: foram algumas palavras faladas pelos entrevistados que trouxeram a ambiguidade do campo e a criação das categorias que serão apresentadas a seguir.

Construir comunidade se deu como ação necessária, assim como as entrevistas realizadas com quem participa diariamente e convive com a proposta nessas instituições. Antes de conhecer as narrativas dos adultos, cabe conhecer as escolas e os sujeitos da pesquisa.

3.1

As escolas e os sujeitos da pesquisa

O texto só tem vida contatando com outro texto (contexto). Só no ponto desse contato de textos eclode a luz que ilumina retrospectiva e prospectivamente, iniciando dado texto no diálogo.

(Bakhtin, 2011, p.401)

Essa pesquisa aposta na expressividade de suas/seus participantes e em suas narrativas como relevantes para o processo de construção da tese. As entrevistas realizadas trouxeram relatos preciosos das/dos doze entrevistados/as, os quais dão pistas para a compreensão do conceito de comunidade e das práticas realizadas nessas instituições. As categorias apresentadas neste capítulo foram organizadas de acordo com a escuta das narrativas e leitura das transcrições, realizando pontes com os autores de referência e revelando ambiguidades presentes no campo. Os sujeitos dessa pesquisa têm força e são parceiros/as nessa busca.

Qualquer objeto do saber (incluindo o homem) pode ser percebido e conhecido como coisa, mas o sujeito como tal não pode ser percebido e estudado como coisa porque, como sujeito e permanecendo sujeito, não pode tornar-se mudo; conseqüentemente, o conhecimento que se tem dele só pode ser dialógico (Bakhtin, 2011, p. 400).

Nas ciências humanas, os interlocutores do campo são seres expressivos e falantes (Bakhtin, 2011, p.395). São sujeitos que mostram as sutilezas do campo, os desvios, imperfeições, brechas. “A coisificação completa, extrema levaria fatalmente ao desaparecimento da infinitude e da insondabilidade do sentido (de qualquer sentido).” (Ibidem, 2011, p.401).

As/Os entrevistadas/os trabalham em duas escolas particulares que tem em sua proposta a educação em comunidade. A Escola da Ciranda¹⁴ localiza-se na zona norte da cidade do Rio de Janeiro, foi inaugurada em 1978, tem aproximadamente 400 alunos em duas unidades, uma para as crianças da Educação Infantil e a outra com dois prédios, um com o Ensino Fundamental I e o outro, o Ensino Fundamental II e Médio.

A Escola da Luz¹⁵ localiza-se na zona sul do Rio de Janeiro e foi fundada na década de 1950. Tem aproximadamente 500 alunos em duas unidades, uma exclusivamente para crianças da Educação Infantil e outra comporta a Educação Infantil e os segmentos do Fundamental I, II e Médio.

As entrevistas foram realizadas entre os meses de maio de 2021 e outubro de 2022, com quatro professoras, quatro coordenadoras, dois participantes ativos na Comissão/Diretoria de Pais e os dois diretores pedagógicos dessas duas instituições. As doze entrevistas foram realizadas remotamente e, apesar disto, a presença foi algo marcante nos encontros.

Segue abaixo o quadro com o perfil das/dos entrevistadas/os, entre elas/eles professoras e coordenadoras dos segmentos da Educação Infantil e Ensino Fundamental I, integrantes da Comissão/Diretoria de Pais e da Direção Pedagógica das escolas.

Quadro 1: Adultos participantes da pesquisa, por escola¹⁶

Nome	Idade	Escola	Função na instituição	Profissão	Tempo de atuação na profissão	Tempo de atuação/vínculo nesta instituição	Data da entrevista
Amanda	43	Escola da Ciranda	Integrante da Comissão de Pais	Funcionária Pública Federal	14 anos	7 anos	Set/2021

¹⁴ Os nomes das escolas foram substituídos por nomes fictícios. Os nomes fictícios foram escolhidos a partir da minha experiência no encontro com as duas instituições. Ao chegar na Escola da Ciranda pela primeira vez, as crianças estavam no recreio, sentadas em roda, compartilhando o lanche. Fiquei em um banco, próximo delas, aguardando ser chamada pela coordenação para apresentar a pesquisa. A roda com as crianças foi inspiração para o nome da Escola da Ciranda.

¹⁵ Na Escola da Luz, em um dos encontros presenciais, o dia estava ensolarado. A escola é bem arborizada, com árvores altas. Ao olhar para cima, uma luz se formava no encontro entre o sol e as copas das árvores. Essa cena serviu como inspiração para o nome Escola da Luz.

¹⁶ Os nomes das/os entrevistadas/os foram substituídos por nomes fictícios.

Larissa	38	Escola da Ciranda	Professora	Pedagoga	18 anos	10 anos	Set/2021
Thais	34	Escola da Ciranda	Professora	Pedagoga	13 anos	4 anos	Set/2021
Lia	59	Escola da Ciranda	Coordenadora	Pedagoga	25 anos	26 anos	Out/2021
Patricia	47	Escola da Ciranda	Coordenadora	Pedagoga	30 anos	19 anos	Out/2022
Arthur	67	Escola da Ciranda	Diretor	Pedagogo	53 anos	44 anos	Set/2022
Felipe	46	Escola da Luz	Integrante da Diretoria de Pais	Economista	25 anos	12 anos	Set/2022
Fernanda	54	Escola da Luz	Professora	Pedagoga	33 anos	37 anos	Set/2021
Flora	41	Escola da Luz	Professora	Pedagoga	15 anos	4 anos	Mai/2021
Sofia	64	Escola da Luz	Coordenadora	Pedagoga	46 anos	37 anos	Set/2021
Rosa	62	Escola da Luz	Coordenadora	Pedagoga	45 anos	13 anos	Out/2022
Tânia	60	Escola da Luz	Diretora	Pedagoga	40 anos	10 anos	Ago/2022

Fonte: CAMPOS, J. Banco de Dados Entrevistas Tese “Educação, diálogo, responsabilidade: o que contam adultos e crianças sobre a vida em comunidade?”, 2022.

O campo contou com dez mulheres e dois homens entrevistados, revelando a presença majoritariamente feminina nesses segmentos - Educação Infantil e Ensino Fundamental I (de 1º a 5º anos). Tentou-se mesclar profissionais que estavam há mais tempo vinculados às instituições com outros que haviam entrado mais recentemente. Ao observar o quadro acima, é possível perceber que alguns profissionais estão presentes nessas escolas por muitos anos. Arthur, Fernanda e Sofia, por exemplo, participam dessas instituições há 44, 37 e 37 anos, respectivamente, ou seja, mais da metade de suas vidas.

Para compor esse perfil das/dos entrevistadas/os, os trechos abaixo, divididos por funções - coordenadoras, professoras, mãe e pai ativos na Comissão/Diretoria de Pais e diretores - mostram um pouco da vida das/dos profissionais e familiares, na própria palavra das/dos entrevistadas/os: a vida que caminha para além do cotidiano da escola, que envolve suas famílias, casas, viagens, momentos da pandemia¹⁷, o que gostam de fazer, o que os representa e com o que se identificam. Esse momento da entrevista foi fundamental para estreitar laços e criar um ambiente afetuoso, cuidadoso, com olhar sensível e vínculo mais fortalecido. Mesmo atrás das telas, as/os profissionais se mostraram disponíveis para partilhar o que vivem nessas instituições, além de suas vidas fora das escolas. A partilha que costurou suas vidas pelos seus olhares teceu um encontro respeitoso e interessado.

As coordenadoras das Escolas da Ciranda e da Luz trouxeram em suas narrativas o que gostam de fazer e a proximidade com suas famílias, além do desafio que foi encontrá-las em tempos de pandemia. Lia, coordenadora da Escola da Ciranda, conta: “Eu tenho um núcleo familiar muito extenso. [...] eu tenho netas e tenho bisnetos. Tenho um encontro com esses meus amores, que acontece com uma periodicidade grande, a gente **cuida muito**.” Lia se emociona e continua seu relato: “Agora nesse tempo de pandemia, a chamada de vídeo tem sido aquilo que estabelece um contato maior, mas agora que eles já estão vacinados, nós estamos vacinados, a gente começa a ter um encontro maior.” E sorri mostrando o quanto o encontro físico com a família, após a vacinação, a preencheu e trouxe felicidade. “Periodicamente eu tenho essa história de **me encontrar com eles**, que **para mim isso é muito importante**, sou completamente apaixonada pelos meus pais, pelos meus irmãos, sobrinhas, sobrinhos.”

A relação de muita proximidade com a família também foi colocada pela coordenadora Sofia, da Escola da Luz. Aliás, as narrativas das/dos profissionais das duas escolas não tiveram diferenças no que tange sua relação com os familiares. Profissionais da Escola da Luz e da Escola da Ciranda trouxeram essa dimensão carinhosa em suas relações da mesma forma.

¹⁷ Muitas entrevistas foram realizadas ainda em 2021. Nesse ano, em muitos momentos, a transmissão do Covid-19 estava alta e as restrições voltaram a ser cumpridas pelas/os participantes, entre elas o distanciamento de seus familiares.

“Eu sou uma pessoa muito caseira, não sou muito de rua não, sabe? Gosto muito de **ficar em casa, ler, fazer artesanato**. [...] Eu sou **muito ligada à família**. Eu tenho irmãos, tenho minha mãe viva, **gosto de estar em família**, gosto de promover **encontros da família**.” Sofia revela que gosta de ficar em casa e gosta de fazer artesanato, diz ser esse o seu grande “passatempo”, em suas palavras, e que sempre teve grande prazer na possibilidade de transformar materiais, “ter um novelo de lã, duas agulhas e dali fazer alguma coisa, transformar.” Já fazia crochê, tricô, pinturas, bordados e conta que recentemente entrou em um curso de cerâmica. “É um momento meu comigo mesma. [...] A cerâmica me ensinou que não temos controle sobre as coisas. Preparamos o produto e depois que entra no forno pode sair uma coisa completamente diferente, como também pode rachar e virar pó de novo e temos que desmanchar.” Sofia relata animada os processos que a surpreendem no movimento de criar os utensílios de cerâmica.

“Você pode pintar com determinada cor de esmalte e depois sair do forno com uma cor que você não esperava, ou a peça entortar e ter uma nova forma. Acho muito legal isso da surpresa.” O movimento de mudança e transformação foi tema importante em muitas entrevistas, e fez emergir a categoria “A gente quer crescer com a crítica do outro”: desejo de mudança, desejo de comunidade. A dimensão imprevisível que acontece no encontro entre artesã e sua obra talvez dê pistas para refletir acerca do desejo de transformação presente nas propostas apontadas pelos entrevistados. As mudanças no olhar e o desejo de renovação carregam também sentimento de autoria e postura ativa diante do que acontece nessas instituições.

Patricia, coordenadora da Escola da Ciranda, conta que gosta de sair de casa e passear, diferente de Sofia. “Eu gosto muito de estar na natureza, então quando eu tenho possibilidade, meus passeios preferidos são os de estar junto ao mar, de estar junto ao verde.” Ela continua: “Tenho uma família enorme, para além aqui do meu núcleo, de nós quatro.[...] Muita gente, muitos primos. Tenho uma **relação de muita proximidade com a família** da minha mãe, **muito forte**.” O prazer em fazer passeios ao ar livre também foi comentado por Rosa, coordenadora da Escola da Luz: “Adoro passear ao ar livre, adoro a natureza do Rio de Janeiro. Adoro viajar para perto, para longe, passar um fim de semana na serra, gosto de mudança e de fazer coisas diferentes.[...] Também adoro estar com

os amigos.” E fala da sua relação com a família: “Eu tenho três filhos, tenho três netos, com mais um quarto a caminho. Amo muito minha família, meus netos em especial. É muito bom estar com eles, ver eles crescendo. **Tenho me tornado cada vez mais uma pessoa família.**”

O laço estreito familiar foi ressaltado também pelas professoras das duas escolas. Thais, professora da Escola da Ciranda relata: “Eu me defino como uma pessoa que **não consegue se dissociar da família**. Sou muito agarrada com eles, principalmente com a minha mãe. [...] Somos muito agarradas mesmo. [...] E eu gosto muito de estar com eles, o tempo todo.” e complementa: “A gente só se reúne para comer. A minha mãe é a rainha dos quitutes. E antes da pandemia, sempre passeávamos, viajávamos. **Sempre buscando fazer tudo junto**. Nós somos bem **agarradinhos**.”

A pandemia também foi tema colocado por Larissa, professora da Escola da Ciranda, como empecilho para fazer passeios com a família, momento que era prazeroso entre elas. “As minhas atividades com a minha família em tempos normais eram nas praças, trilhas, parques, cachoeiras, lugares ao ar livre, livrarias também. Espaços externos principalmente. E **sempre com a família**, com primos e afilhados.” Larissa conta que a pandemia impediu esses passeios de família em locais ao ar livre, mas traz também a construção de novas formas de estarem juntas: “Gostamos de comer cachorro quente no final da tarde de domingo. Agora na pandemia ouvimos muita música em casa, conversamos sobre projetos, perspectivas de vida. **Ficamos juntas**.”

Flora, professora da Escola da Luz, lamenta, assim como Larissa, a impossibilidade de fazer passeios por conta da pandemia. “Geralmente a minha mãe vai na minha casa nos finais de semana. Com o Covid ficamos muito restritos em casa. Aproveitamos a família, **somos muito família**, gostamos muito de estar juntos. Nossos passeios têm sido na casa dos familiares mesmo.” Fernanda, professora também da Escola da Luz, aponta, mais uma vez, a dimensão familiar como relevante para si.

Nos damos muito bem [família]. A alegria que eu tenho de ir para a escola e me dar bem com as crianças e equipe, é a alegria que tenho em casa. Eu gosto de tudo muito organizado, com alegria. 32 anos de casada. **Vivemos em uma paz**, aceitando o que a vida nos traz, conversando, nos entendendo. Aceitando a diversidade. (Fernanda, professora, Escola da Luz)

Amanda, integrante da Comissão de Pais da Escola da Ciranda e Felipe, integrante da Diretoria de Pais da Escola da Luz também expressam o prazer em estar junto da família. Felipe compartilha em sua entrevista: “Somos uma família bem **caseira**, eu e a minha esposa, principalmente, ficamos tranquilamente boa parte do fim de semana em casa. Chamamos gente, vêm os primos, vêm os sobrinhos, vêm amigos. Tem cachorro também, então a gente fica muito em função disso.” Felipe segue contando sobre os passeios que gostam de fazer, apesar de serem mais caseiros:

Temos uma casa em Teresópolis, às vezes vamos para o clube, encontramos a família [...] **o quê a gente gosta de fazer é isso! É estar com a família**, temos muitos irmãos, eu tenho dois, a minha esposa tem dois também, todos têm filhos. Então só em família mesmo já é muito movimento, tem muita criança pequena, da idade dos nossos três filhos, então **estamos sempre juntos**, comemorando. (Felipe, Diretoria de Pais, Escola da Luz)

Já Amanda, diferente de Felipe, relata que os passeios junto da família, são geralmente ao ar livre e que gostam de sair de casa: “Gostamos muito de **espaços abertos**, mesmo antes da pandemia, nossos passeios eram voltados para áreas externas. [...] Tiramos um dia na semana, vamos para o Aterro do Flamengo¹⁸.” E ela finaliza:

Gostamos muito de ir para casa de amigos e receber pessoas em casa, mas agora com a pandemia fica mais difícil. **Gostamos de estar juntos**. (Amanda, Comissão de Pais, Escola da Ciranda)

Os diretores das duas escolas também partilharam suas vidas para além do trabalho. Arthur, diretor da Escola da Ciranda expõe: “Eu tenho três filhos. O mais novo teve uma neném agora, meu segundo neto, e eles frequentam muito a casa de Teresópolis com a gente. [...] Eu tenho uma companheira, que tem uma filha, mas que mora fora do Brasil.” Arthur demonstra felicidade em falar de seu mais novo neto e continua: “Mas Teresópolis é o **nosso retiro**, a gente dorme sem barulho de automóvel por lá. [...] E eu gosto muito de bicicleta. Eu ando de bicicleta todos os finais de semana também.”

A extensão da família foi também comentada por Tânia, diretora da Escola da Luz, que mostra que tem uma família ampla: “Eu sou de uma família de muitos irmãos, a gente se encontra relativamente pouco, porque eles são de São Paulo e eu estou aqui no Rio de Janeiro já há vinte anos. É uma família muito querida,

¹⁸ Local para lazer no Rio de Janeiro, aberto, bem arborizado, com jardins, quadras esportivas e ciclovias. Nos domingos e feriados, a avenida é fechada para carros.

muito amorosa, cheia de sobrinho, neto.” Tânia conta com afeto e carinho lembrando da família, dos momentos de encontro e da saudade que sente por morarem longe:

É daquelas famílias que de vez em quando a gente marca um lugar e todo mundo se encontra, só **pelo prazer de estar todo mundo junto mesmo**. [...] E felizmente a gente tem um **vínculo muito forte**, tem um amor muito grande e muita confiança. A gente se apoia, todo mundo se ajuda quando precisa. A gente se diverte com as nossas tradições e com as nossas invenções. As tradições inventadas também. E ao mesmo tempo, todo mundo é muito independente, todo mundo cuidando da sua vida. (Tânia, diretora, Escola da Luz)

As/os doze entrevistadas/os afirmaram ter uma relação estreita com seus familiares. Brilho nos olhos e firmeza ao contarem acerca de memórias afetivas e lembranças de passeios com a família, principalmente antes da pandemia. De acordo com seus relatos, os encontros eram frequentes e o cuidado e desejo de estarem juntos, grandes. Vínculo forte e relação de carinho foram revelados.

Mesmo com a rotina acelerada, todas/os as/os entrevistadas/os - que comentaram a quantidade de trabalho que tinham e a vida corrida que estavam vivendo - encontraram uma brecha para contarem a sua experiência e participarem da pesquisa. A relação próxima com a família foi algo que marcou cada encontro a partir de suas falas, além da sensibilidade e desejo em mostrarem o que fazem nas instituições. Alguns se emocionaram ao falarem sobre vida em comunidade e as propostas das escolas, outros, ainda, lamentaram o momento político¹⁹ em que foi feita a pesquisa, que caminhava em sentido contrário ao tema da tese e da vida que se entrelaça e confia nas relações de saúde. Muitos lembraram os tempos de quarentena e apontaram o cuidado que as instituições tiveram durante o período remoto, com espaços de partilha e acolhimento, apesar da quantidade de trabalho. Durante a quarentena, as escolas funcionaram de maneira remota com aulas *on-line*, respeitando as especificidades de cada segmento. A Escola da Ciranda manteve exclusivamente o ensino remoto até meados de 2021, já a Escola da Luz retornou às atividades presenciais em outubro de 2020 mantendo aulas remotas para os alunos que optassem por este modelo.

As narrativas trouxeram a dimensão sensível de cada participante das escolas, suas histórias, memórias e relação com as instituições. Nas entrevistas

¹⁹ Lamentaram o governo do presidente eleito em 2018, Jair Bolsonaro, que esteve vigente entre os anos de 2019 e 2022.

emergiram seis categorias: “Perceber o outro para além de você”: disponibilidade para a comunidade; “Poder falar e poder ser ouvido”: a comunidade tem escuta; “O que é meu eu vou cuidar, mas o que é de todo mundo...”: desafios da vida em comunidade (que se desdobra nos tópicos: “Acolhimento equivocado”: o comunitário que não é comunitário; “Não querem se envolver”: apatia da comunidade e ausência de engajamento); “A provocação para o olhar do outro”: desencontros como potência; “A gente quer crescer com a crítica do outro”: desejo de mudança, desejo de comunidade e, por fim; Comunidade em movimento: as ambiguidades do campo.

A dimensão imprevisível e potente do encontro com os participantes só foi possível pois a construção do campo foi dialógica, junto dos sujeitos da pesquisa, nos atravessamentos de suas histórias. “A utilização dos termos *objeto* ou *sujeito* no fazer da pesquisa reflete a posição do pesquisador quanto à sua forma de compreender a realidade.” (Pena, 2015, p.46).

Sustentando uma tradição que opõe sujeito e objeto, durante muito tempo as ciências naturais e as humanas (ao copiarem seu modelo) conceberam o sujeito como um ser desprendido de sua realidade social e histórica e pretenderam neutralidade científica. A desumanização das ciências humanas deixou sem voz o sujeito e o condenou a uma voz autoritária e sem significado. Seria o homem, para a ciência, um objeto morto? (Kramer, 1995, p.154)

Buscou-se na presente pesquisa revelar a vida e notar as especificidades e particularidades de cada sujeito. Torná-las/los narradores de suas travessias. Participantes ativos que trazem junto de suas narrativas, as bagagens construídas. Ao falarem de suas vidas para além do trabalho/atuação nas escolas, elas/eles expressam seus valores, crenças, desejos, expectativas. Entrecem suas rotinas e memórias, humanizam-se em suas próprias histórias.

3.2

“Perceber o outro para além de você”²⁰: disponibilidade para a comunidade

No verdadeiro diálogo, ambas as partes estão dispostas a mudar. Precisamos compreender que a verdade pode vir de fora – não apenas de dentro – do nosso próprio grupo [...]. Precisamos acreditar que, ao nos envolvermos em diálogo com outra pessoa, temos a possibilidade de

²⁰ Trecho extraído da entrevista com Patricia, coordenadora da Escola da Ciranda.

mudar algo internamente, podemos nos tornar mais profundos. (Hanh, 1997, p.29-30)

A necessidade de compartilhar com o outro e construir laços de confiança apareceu com muita frequência durante as entrevistas. A disponibilidade de entrega, presença, escuta e participação permearam as narrativas e a endereçaram sempre para um outro que é importante para que a proposta aconteça. A relação *com* foi marcante nas falas e o olhar que envolve o outro se destacou. Thais, professora da Escola da Ciranda, entende a vida em comunidade como “respeito, como necessidade. Necessidade de compartilhar, necessidade de troca, de saberes. Como evolução, como algo primordial.” Em outro momento, ela segue nesta direção em sua entrevista: “O que eu entendo como conceito de comunidade é união, fazer em benefício do **outro** e não ser algo que só vá fazer bem para mim. Porque se só vai fazer bem para mim e prejudicar o outro, é algo que não deve ser feito.” Thais continua:

Ouvir o **outro**, buscar as questões que fazem bem a todos. É claro que, às vezes, a gente não chega em um denominador comum. É difícil chegar, mas pensar na maioria, pensar nos benefícios. Eu acho que o pensamento é, realmente, a **coletividade**. (Thais, professora, Escola da Ciranda)

Segundo Felipe, membro da Diretoria de Pais da Escola da Luz, é “algo essencial, muito importante para o ser humano porque é ali numa comunidade que a gente consegue se encontrar, **se apoiar um no outro, ajudar** e ser ajudado, **criar vínculos, criar amizades**.” Seu relato complementa o de Thais e dá continuidade ao tema da disponibilidade e vínculo na construção da comunidade. Felipe continua: “Eu acho que uma pessoa que não pertence a nenhum grupo, nenhuma comunidade, acaba sendo muito solitário, muito isolado.” E finaliza: “Às vezes pode até ter muitos contatos, mas você não tem, talvez, uma rede de apoio que realmente **faz a diferença** na hora que você precisa de uma **ajuda**.”

Amanda, membro da Comissão de Pais da Escola da Ciranda, destaca o olhar de cuidado para o que é difícil para o outro, entender a dor e acolher. “Acho que estar em comunidade é **entender as dificuldades**, o momento, não atropelar tudo. [...] É olhar para o próximo e **entender a dor dele**, é **estar ali junto**.” Tânia, diretora da Escola da Luz e Lia, coordenadora da Escola da Ciranda, também

caminham nesta direção. Segundo Tânia, “Acho que tem uma coisa de assim, de buscar algum tipo de justiça, de você **se incomodar com o sofrimento do outro**. Portanto essa coisa da alteridade, de você conseguir **se colocar no lugar do outro**.”

Para Lia, “Um dos eixos da nossa escola também é o **afeto** e eu prezo muito por isso porque a gente precisa construir um **vínculo** com esse **outro** com quem você vai trabalhar para que haja uma função maior da conversa e das **trocas** e por isso também tem uma questão de **cuidado** com esse **outro**.” Lia traz a dimensão de cuidado em sua narrativa e continua seu relato falando sobre a sua equipe: “Então eu também, muitas vezes, preciso de saber como é que está essa professora, se eu percebo que esse olhar está entristecido, **o que eu percebo eu troco**.” E finaliza:

E nós ficamos com uma frase desde o ano passado que era assim “ninguém solta a mão de ninguém”²¹ e isso para mim foi muito emocionante porque foi muito real, sabe? Quer dizer, eles sabem quando eu não estou bem, eu compartilho com a equipe. Eu **não me sinto sozinha** nesse percurso, e isso não é misturar profissional com pessoal não, mas é entender que **uma coisa não consegue acontecer sem a outra** porque eu estou trabalhando com pessoas e eu quero que elas se sintam **acolhidas**, eu quero que elas se sintam seguras, que elas possam saber que elas podem **confiar**. (Lia, coordenadora, Escola da Ciranda)

A troca e o afeto também apareceram na entrevista de Patrícia, coordenadora da Escola da Ciranda. Para ela, viver em comunidade é “a gente poder partilhar o que a gente tem de bom com o outro também [...] **o afeto**. E tem os valores que a gente não abre mão. **Afetividade e cooperação**, do limite, que a gente tem que ter com as crianças, conosco também, enfim, do compromisso.”

Lia fala do acolhimento aos momentos desafiadores como importante para o fortalecimento das relações dentro da comunidade. Patrícia, coordenadora da Escola da Ciranda, também traz a dimensão do cuidado e limite de cada um. Ao serem questionadas sobre a vida em comunidade e o conceito de comunidade, o cuidado, vínculo, afeto e partilha percorreram as narrativas e trouxeram um olhar de inteireza para as relações dentro dessas instituições. A comunidade também é presença, encarnada e engajada nas trocas cotidianas, no olhar e na

²¹Essa foi uma das expressões formuladas pelo campo progressista para enfrentar a campanha do candidato à presidência de extrema direita Jair Bolsonaro, no ano de 2018.

disponibilidade de partilhar e envolver o outro, além da disponibilidade de criar parcerias, construir redes e lutar pela proposta da instituição. Tânia, diretora da Escola da Luz, comenta a singularidade da proposta e compartilha seu entusiasmo ao viver os dias na instituição: “Eu nunca vi isso em escola nenhuma, esse poder. **Pessoas se mobilizarem**, se doarem para valorizar um projeto educativo. Então assim, eu sou muito apaixonada por essa dimensão da experiência comunitária, eu respeito demais isso.” Tânia menciona a experiência comunitária como pilar relevante e fundamental no projeto da instituição e prossegue: “Acho que isso é a cultura que a gente tinha que trazer para vários outros âmbitos da nossa existência, da solidariedade, do “vamos juntos”, da **parceria**.”

Assim como Felipe, membro da Diretoria de Pais da Escola da Luz, que revela a parceria e a confiança como valiosos na proposta da escola. “É muito difícil eu sair [da Diretoria de Pais], por conta desse aspecto comunitário. Você vai criando ali o histórico, a bagagem, **os laços de confiança com as pessoas** lá do conselho, com o pessoal mais velho.” Felipe apresenta os laços construídos na instituição como responsáveis pela continuidade de seu percurso nela.

Sofia, coordenadora da Escola da Luz, inclui também a dimensão da troca, mas fala da importância de se distanciar do seu lugar para buscar o outro: “A gente precisa **trocar com o outro**. Até para poder respirar, eu acho que a gente se distanciar às vezes do nosso lugar e ir para o **lugar do outro** é importante para o nosso trabalho.”

O movimento de vincular-se ao outro mostrou a mobilização necessária para o encontro acontecer, a disponibilidade em abrir-se para o outro, em aceitá-lo em sua inteireza. Buber (1977) apresenta esses conceitos quando fala da relação Eu-Tu, da reciprocidade, confiança, confirmação mútua, engajamento e comprometimento com o outro como fundamental para esta relação existir. Assim, o outro torna-se presença para mim. A relação é o fundamento da existência humana. Na relação Eu-Tu o que conduz a dizer Tu é a necessidade dos homens de estabelecerem vínculos, “movimento que leva o homem a estabelecer a comunhão” (Pena; Castro; Souza, 2014, p.5).

O desejo de ver o mundo tornar-se uma pessoa presente a nós, uma pessoa que vem a nós como nós vamos a ela, que nos escolhe e nos reconhece como nós a escolhemos e reconhecemos, que se apoia em nós como nós nos apoiamos a ela. (Buber, 1982, p.12)

A fala de Fernanda, professora da Escola da Luz, e Patricia, coordenadora da Escola da Ciranda, apresentadas abaixo, parecem evocar um conceito caro para Buber e relevante para o encontro genuíno acontecer. Comunhão é o pólo oposto da coação, segundo o autor.

Vida em comunidade é a gente estar olhando **para o outro, compartilhando**, acima de tudo se respeitando. Mãos dadas. [...] Acho que estar em comunidade é ter uma **comunhão** entre todos. Conviver junto, mesmo com as diferenças. Comunidade é dar as mãos. É estar perto. Para mim falar disso é muito forte, me afeta. (Fernanda, professora, Escola da Luz)

Eu acho que vida em comunidade é **comunhão**. É você **estar junto**, é **se ajudar**. É de certa forma, um **proteger o outro**, sem julgamento da forma como isso é feito, porque cada um faz como pode, como é possível naquela ocasião. [...] Eu acho que vai nessa linha, do **cuidar do outro, perceber o outro para além de você**. [...] É você descentralizar, ampliar esse **olhar para o outro**, para o que está ao seu redor, para quem está do seu lado. Acho que é você poder estar junto, partilhar as suas ideias, **ouvir o outro, acolher o outro** de forma respeitosa, contribuir, **se disponibilizar** para o outro, para poder estar junto. (Patricia, coordenadora, Escola da Ciranda)

Para Buber (1982, p.12):

A coação é uma realidade negativa, e a comunhão é a realidade positiva correspondente; a liberdade é uma possibilidade, a possibilidade reconquistada. Quando se está coagido pela sorte, pela natureza, pelo homem, o pólo oposto não é ser libertado da sorte, da natureza, do homem, mas estar em comunhão com eles, tornar-se seu aliado.

Portanto, o encontro com o outro na reciprocidade e a disponibilidade para a relação, o cuidado e a presença são condições para que essas propostas em comunidade aconteçam. Emmanuel Lévinas aborda o comprometimento e responsabilidade com o outro. Para o autor, uma subjetividade potente é responsável *por* outrem, *para-com*-outrem. A responsabilidade não é *sobre*, o poder não é *sobre*, é sempre *para com*. “O sujeito é para com o outro; seu ser vai-se para com o outro.” (Poiriè, 2007, p.19)

Larissa, professora da Escola da Ciranda, sintoniza no comprometimento e responsabilidade ao relatar: “Você **troca** aquilo que você pode hoje, o que você tem para oferecer, e o que você tem para oferecer é a **potência** da coisa. Porque o que vale não é exatamente aquilo que você vai oferecer, mas a experiência de viver a troca, de viver o **encontro**.” A potência existente na troca e no encontro

como fundamentais para a construção da vida em comunidade é também relatada por Lia, coordenadora da Escola da Ciranda ao dizer que “A vida em comunidade é a vida que pulsa.” Para ela, “é essa vida que a gente quer na escola, a gente quer ela pulsando em todo momento que a gente estiver junto também, senão fica tudo muito desconectado. E precisa ter **coerência** no nosso discurso.” Lia continua sua narrativa: “Quando eu falo assim, “eu quero que o cotidiano seja impregnado de sentido para as crianças”, eu quero que seja impregnado de sentido cada vez que eu sentar com uma professora, que não seja um encontro vazio. [...] Mas um **encontro do olho no olho**, da **disponibilidade de escuta**, do respeito, do **compromisso**.” Lia finaliza:

Essa forma que eu estou te falando que a gente se relaciona, é uma forma que a equipe toda se relaciona porque a gente vai percebendo que vamos formando uma teia mesmo, para poder se sustentar. [...] A relação com a equipe é uma **relação que o afeto costura**, os **vínculos**. É uma relação da gente poder estar muito junto, saber que a gente **pode contar uma com a outra**, um com o outro. Então essa palavra **cuidado**, ela é uma palavra que para nós também tem um valor muito grande. Precisamos ter cuidado uns **com os outros**, umas **com as outras** e eu acho que isso é muito interessante. (Lia, coordenadora, Escola da Ciranda)

Thais, professora da Escola da Ciranda, nesse sentido, relata também o comprometimento da equipe com a proposta da escola e com o outro. “Uma característica muito forte é o posicionamento político das pessoas da equipe, essa questão de reivindicar, as temáticas sociais, estão muito presentes.” E continua o relato reforçando a presença da participação e envolvimento de quem convive na instituição: “Mas eu acho que o **envolvimento**, **engajamento** é o que acaba **unindo** a gente, **fortalecendo**. Somos **comprometidos** com a proposta da escola também, porque a escola se baseia nessa educação para a vida. Na vida que está ali.”

O compromisso com a proposta e engajamento, o cuidado e afeto nas relações, o olhar sensível de quem participa das instituições revelou uma dimensão de pertencimento desses entrevistados. Muitos relataram que se sentem pertencendo àquela instituição e que esse sentimento costura as relações dos que convivem nesses lugares, principalmente os que já estão lá há mais tempo. Muitos profissionais trabalham nessas instituições há muitos anos e isso parece provocar neles uma sensação de que eles têm um lugar especial dentro das escolas e de que a vida pessoal se entrelaça à profissional. Para Tânia, diretora da Escola da Luz,

“os funcionários têm essa dimensão desse diferencial que marca uma escola comunitária, por esse lance do **pertencimento**. Eu acho que é muito forte e eles também gostam de pertencer mesmo.”

Neste caminho, Rosa, coordenadora da mesma escola que Tânia, diz: “As pessoas que estão ali há muito tempo constituem genuinamente uma comunidade, as pessoas têm uma coisa de **pertencimento** com aquele lugar. São pessoas que estão há 15, 20, 30, 40 anos na escola e viram gerações passarem por ali [...], isso é muito legal.” Rosa relaciona o tempo que esses funcionários estão atuando na escola com o sentimento de pertencimento existente nessa relação. Ela continua: “Isso é uma das dimensões lindas de uma escola comunitária. [...] é diferente de um lugar que as pessoas só passam, trabalham um tempo e saem.”

Você tem ali um **atravessamento no tempo**, uma **vinculação que ultrapassa gerações** e isso dá uma sensação de **acolhimento**, de **pertencimento**. Eu não posso falar que todos compartilham esse sentimento, mas é um sentimento que transpira na instituição devido ao grande número de funcionários que passaram uma vida lá e com certeza, sem ingenuidade nenhuma, a gente pode falar que estão lá muito mais do que por um emprego. (Rosa, coordenadora, Escola da Luz)

Também Patricia, coordenadora da Escola da Ciranda, diz: “Olhando para a nossa equipe gestora da escola, são pessoas que assim como eu, estiveram em sala de aula. [...] Tenho uma **relação que eu acho que ultrapassa a relação de trabalho**. Tenho uma relação de **afeto**, de **história** mesmo. [...]” Afirmando o atravessamento entre a história da escola e as histórias de quem atua nesta instituição tornando este espaço muito mais do que um local de trabalho. Patricia finaliza seu relato de forma bonita, pontuando questões relevantes para a pesquisa:

A escola tem as pessoas, não é? Porque não são as paredes, não é a internet, não são as mesas e cadeiras que fazem a escola, são as pessoas. Então assim, desde que eu entrei, vejo situações da vida particular que a gente vive, que a gente se ajuda, que nos unimos, que nos solidarizamos **com o outro**. Quando a gente tem a **oportunidade de estar aí contando as nossas histórias** [...] esse espírito da coletividade, de **estar junto**, de **ajudar**, ele permanece, sabe? (Patricia, coordenadora, Escola da Ciranda)

O atravessamento no tempo, como disse Rosa, gera o sentimento de pertença nos que participam das escolas. Sentem-se parte daquele lugar, acolhidos e com desejo de estar junto um do outro. Patricia fala da sua relação com a

instituição que ultrapassa a relação de trabalho. Em outro momento a coordenadora relata:

É engraçado dissociar assim, [a vida do trabalho], porque parece que eu **vivo muito a escola**, porque é isso: a escola que eu trabalho, que eu escolhi para trabalhar, mas é também a escola que eu escolhi para ter minhas filhas. Então acaba que fica tudo muito junto e misturado.

Trabalho e vida se misturam em sua narrativa e ecoam as palavras de Kramer e Jobim e Souza (2003, p.14):

Concebemos a educação a partir de uma abordagem que amplia o próprio espaço da interdisciplinaridade e procura compreendê-lo no bojo de uma crítica da cultura. Assumimos, então, a educação como prática social e questionamos tantas correntes consagradas na nossa área que tipificam ou classificam os professores, porque cada vez que se classifica a prática do professor, se destrói a heterogeneidade, se apagam as dimensões ética e estética do fazer educativo. Essa concepção implica entender o ato de educar de uma forma tão viva como vivo é o seu acontecer, superando as abordagens que dicotomizam trabalho e vida, tomando assim o trabalho como vida e vice-versa.

Patricia também fala sobre a oportunidade de contar suas histórias, entrelaçar narrativas, intercambiar experiências. Como diz Benjamin (1993, 2012a), autor apresentado no capítulo 2, a arte de contar histórias está em declínio porque diminui a troca de experiências. “Desaparece o dom de ouvir, e desaparece a comunidade dos ouvintes.” (Benjamin, 1993, p.205) O filósofo afirma a importância do ato de rememorar e contar histórias: “Contar histórias sempre foi a arte de contá-las de novo e ela se perde quando as histórias não são mais conservadas. Ela se perde porque ninguém mais fia ou tece enquanto ouve a história.” (Benjamin, 1993, p.205). O autor afirma a relevância da narrativa e do quanto ela, geralmente, é desconsiderada na modernidade se comparada à informação. Esta última ganha valor nos últimos tempos e lugar de destaque.

A informação só tem valor no momento em que é nova. Ela só vive nesse momento, precisa entregar-se inteiramente a ele e sem perda de tempo tem que se explicar nele. Muito diferente é a narrativa. Ela não se entrega. Ela conserva suas forças e depois de muito tempo ainda é capaz de se desenvolver. (Benjamin, 1993, p.204).

Portanto, segundo Benjamin (1993) a narrativa se enraiza, marca, fica e carrega o que é aprendido na vida social, não é apenas produtor de voz.

“Ficamos pobres. Abandonamos uma depois da outra, todas as peças do patrimônio humano, tivemos que empenhá-las muitas vezes a um centésimo do seu valor para recebermos em troca a moeda miúda do *atual*” (Ibidem, 1993, p.119). O empobrecimento das experiências é resultado da falta de troca, histórias partilhadas, escuta atenta.

Quando Patricia chama a atenção para a sua percepção de contarem suas histórias, de serem ouvidos e terem espaço para compartilhar a experiência de cada um, é nítida a sensação de pertencimento. Os que partilham o que vivem, enraizam suas narrativas no coletivo. Elas não morrem, seguem vivas transitando na comunidade. Têm continuidade. Segundo Patricia, “permanece o espírito da coletividade”.

As lembranças, para Madalena Freire (2008, p.42), “necessitam ser faladas, escritas, lidas, assumidas, afirmadas, escutadas, para poderem assim ganhar status de memória, serem lapidadas [...] Quando socializadas, podem assim, serem refletidas e criticadas” Para a autora, nossas lembranças tornam-se memória quando a compartilhamos.

A narrativa, que durante tanto tempo floresceu num meio artesão - no campo, no mar e na cidade -, é ela própria, num certo sentido, uma forma artesanal de comunicação. Ela não está interessada em transmitir o “puro em si” da coisa narrada, como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim, imprime-se na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso. (Benjamin, 2012a, p.221)

As histórias são impressas e marcadas na rede de relações que compõem essas instituições e isso parece provocar essa sensação de pertencerem àquele espaço. A escuta também atravessa a sensação de pertencer, se sentir ouvida/o, participar e ter seu posicionamento valorizado diante das questões que surgem no cotidiano das instituições. Fazer parte e contribuir com as discussões foi mais um ponto de grande relevância apresentado pelos adultos.

3.3

“Poder falar e poder ser ouvido”²²: a comunidade tem escuta

A escuta aparece como fio que estreita as relações, tece confiança, inclui. Traz para o centro o olhar de cada um, as perspectivas existentes e os diferentes

²² Trecho extraído da entrevista com Rosa, coordenadora da Escola da Luz.

lugares que marcam a construção da rede escolar. A escuta atenta, sensível e cuidadosa foi mencionada pelas/os entrevistadas/os, além dos desafios que também estão presentes nesta dimensão da troca com o outro e da consideração do que é importante para cada um. Para Arthur, diretor da Escola da Ciranda: “Uma diferença é entender o que é ter voz nessa instituição. E não é uma instituição que dá voz, **é uma instituição que escuta eles**. Isso é uma marca muito forte da nossa pedagogia.” Rosa, coordenadora da Escola da Luz também aborda o tema da escuta em seu relato: “A forma como a Diretoria de Pais cuida das relações profissionais e hierárquicas, eu acho muito bacana. A princípio, tudo cabe a todos, no sentido de **poder falar e poder ser ouvido**, direito de ser consultado.” Rosa finaliza a sua narrativa afirmando que “o perfil institucional é construído de forma que todos sejam **escutados**.”

Arthur e Rosa reconhecem na proposta um espaço reservado para a escuta e a importância dada para esta marca que compõem as instituições. Segundo Tânia, diretora da Escola da Luz, “o grande desafio aqui, dessa vivência comunitária, me parece que é ter uma escuta muito interessada.” Ela continua:

Eu acho que a gente precisa ter uma **escuta muito interessada**, porque se a família perceber que você tem um interesse real em entender a necessidade dela, você cria um **vínculo** legal ali, e é esse vínculo que te permite, inclusive, dar o limite quando você precisa. [...] Uma escola que entra numa lógica ali de não ouvir, de se recusar a ouvir, que coloca a família contra a escola [...] está perdendo essa oportunidade de **criar um vínculo** muito especial, de você realmente olhar com muita atenção o que está sendo dito, ainda que se conheça aquele problema, que você já tenha visto aquilo um milhão de vezes, mas assim, por que está doendo tanto? Deixa eu ouvir essa pessoa. (Tânia, diretora, Escola da Luz)

Tânia chama a atenção para a escuta interessada que produz a partilha genuína entre os profissionais e as famílias. Escutar as famílias é acolhê-las em seus desafios e constituir um vínculo de confiança, inclusive para ser possível o estabelecimento de limites nessa relação. Os desafios na escuta e troca entre a escola e as famílias será tema aprofundado no próximo tópico (“O que é meu eu vou cuidar, mas o que é de todo mundo...”: desafios da vida em comunidade).

Lia, coordenadora, Thais e Larissa, professoras, todas da Escola da Ciranda, além de Flora e Fernanda, professoras da Escola da Luz, ressaltam também para o espaço de participação e escuta destinado às famílias: “É uma escola que tem a disponibilidade e o **desejo de escuta** do que os pais têm a contribuir.” afirma Lia, coordenadora da Escola da Ciranda. Thais, professora da

mesma escola que Lia, concorda e segue neste sentido ao falar: “Eu, por exemplo, não fui, nem frequentei uma escola desse tipo, onde a **família participasse tanto**. Aonde eu soubesse que as famílias tinham essa entrada.”

Para Larissa, professora também da Escola da Ciranda: “A família é sempre **convidada para falar** em nossos projetos. Elas são nossas **referências**, não só para as crianças, mas para a gente também.” Flora, professora da Escola da Luz também destaca esta mesma percepção de Lia, Thais e Larissa, da Escola da Ciranda: “É uma escola comunitária, gerida por pessoas que não estão só dentro, mas como as famílias também. Elas **participam** muito das decisões. A escola tem uma **escuta muito boa** para elas.” Professora da mesma escola de Flora, Fernanda concorda: “Acho que a gente tem uma **escuta** bacana para as famílias, elas são **parceiras**, querem que a escola avance.”

Amanda, membro da Comissão de Pais da Escola da Ciranda, é mãe de duas crianças que estudam lá e vive isso na prática: “Eles fazem esse convite aos pais de sempre estarem dentro da escola **participando**. É sempre **aberto para os pais** estarem lá, é um espaço bem interessante.” Ela segue o seu relato se referindo à Escola da Ciranda como “espaço **participativo**, de **voz** que você não vê em lugar nenhum. Isso me encantou, sou uma pessoa que acho que as decisões partem do coletivo, acredito muito no movimento do coletivo.”

Felipe, membro da Diretoria de Pais da Escola da Luz, também tem filhos na instituição e afirma, com base do que vive no cotidiano da escola: “Eu acho que assim como a maioria das famílias tem essa visão de ser uma escola comunitária, participativa, de **muito diálogo** e tudo mais, eu acho que a maioria dos profissionais também conseguem enxergar isso.” Ele segue dizendo:

Constroem uma relação de **parceria, de confiança**, de muito **diálogo**, entre diretoria da escola, família e profissionais. Então, a Diretoria de Pais por ser uma diretoria eleita pelas famílias e ser os representantes das famílias na administração da escola, busca ter um **diálogo permanente** com as famílias para entender quais são os problemas, quais são as reclamações, quais são as sugestões, as críticas à tudo o que acontece na escola, projeto pedagógico. A gente **tenta escutar bastante** o que as famílias trazem (Felipe, Diretoria de Pais, Escola da Luz)

Em seu relato, Felipe se mostra incluído na proposta da instituição ao falar “**a gente tenta escutar bastante** o que as famílias trazem” expressando a sensação de pertencimento neste projeto enquanto participante ativo na Diretoria de Pais.

A parceria e confiança construídas na relação com as famílias também são vistas como importantes na relação com os profissionais. Segundo Fernanda, professora da Escola da Luz: “A escola **respeita** muito o professor, o que precisamos, as nossas necessidades, acho que tem sempre uma **escuta**.” Para Thais, professora da Escola da Ciranda, “com relação também à equipe de professoras, nós também participamos das reuniões. Discordamos de muitas coisas.” Ela continua: “Então, estar em uma escola assim **onde eu consiga falar** de uma forma menos hierárquica com a coordenação, com a direção, é uma coisa muito bacana.” Flora, professora da Escola da Luz, diz que se sente “muito confortável na instituição” e segue abordando acerca da parceria: “Acho que temos uma **parceria** muito grande. Acho que temos **autonomia** para nos colocarmos, achar que está bacana ou não. Todas as vezes que tive uma inquietação, tivemos uma conversa.” Flora finaliza seu relato falando sobre a identificação com a proposta: “Amo trabalhar nessa instituição e o principal é eu me sentir **confortável** com meu trabalho. **Me identifico** com a proposta, me sinto **escutada**. A base é o **diálogo** e acho que a proposta comunitária tem a ver com isso.”

Sofia, coordenadora da Escola da Luz, mesma escola em que trabalha Flora, destaca também o espaço de escuta. Sofia diz que sempre se sentiu muito à vontade para dizer o que pensa, “acho que é uma escola com **boa escuta**, que dá oportunidade para que você se coloque. Eu acho que existe ali um espaço de **diálogo** possível, pelo menos eu nunca me senti não podendo me expressar e dizer o que eu penso.” Larissa, professora da Escola da Ciranda, sintoniza nas palavras de Sofia quando revela: “Sinto que toda vez que eu falo, tem de fato alguém me ouvindo e não com uma perspectiva de julgar, eu sinto um espaço nessa gestão de **escuta**.” Ela continua, “sinto que faço parte do processo de entendimento do porquê as coisas estarem desse jeito. **Eu tomo conhecimento**.”

Ainda na exposição do tema da escuta e parceira na relação com os profissionais das duas escolas, Lia, coordenadora da Escola da Ciranda diz: “Eu me sinto muito **escutada**. E é importante dizer que ser escutada não significa necessariamente que tudo o que você vai dizer o outro precisa concordar, mas eu percebo esse **espaço muito garantido**.” Ela continua: “É um espaço muito **democrático**, em que a gente pode concordar, pode discordar, entendendo que nós

estamos todos incumbidos de fazer o melhor por essa escola. [...] não falta espaço de escuta nem de **participação**.”

Rosa, coordenadora da Escola da Luz, também mostra que o espaço de escuta é garantido, mesmo que não concordem sempre com suas colocações: “Sou muito **ouvida**, o que não quer dizer que sempre concordem comigo. Me sinto ouvida, mais por uns do que por outros, mas me sinto ouvida. Sinto que **sou muito considerada** nas tomadas de decisões.” Lia, coordenadora da Escola da Ciranda e Rosa, coordenadora da Escola da Luz, falam na mesma direção sobre a diferença entre escutar e concordar. As profissionais reconhecem que têm lugar para se colocarem, se sentem ouvidas e dizem que escutar não é o mesmo que concordar com tudo que elas falam. Mesmo assim, confirmam que o espaço de escuta é garantido nas duas escolas.

Para além de Lia e Rosa, o espaço para se expressarem enquanto profissionais de uma instituição comunitária se mostrou aberto e acolhedor para os outros adultos também. A sensação ao ouvir os relatos foi como a de tecer uma rede com um fio que perpassa e a borda inteira. A escuta atravessou as entrevistas e mesmo sem essa palavra ser dita por mim ao apresentar os temas, ela foi narrada pelas/os participantes. A escuta foi ponto de encontro das duas instituições, as/os entrevistadas/os tanto da Escola da Ciranda como da Escola da Luz trouxeram essa palavra, além de acharem que as crianças também têm os seus desejos e bagagens incluídas e valorizadas no cotidiano das instituições.

A escuta para o que as crianças trazem foi comentada pelas/os profissionais e familiares. Flora, professora da Escola da Luz, afirma: “Partimos sempre da criança, acreditamos que ela tem um conhecimento, **escutamos** o que ela traz, a sua **bagagem**.” Ao falar de sua prática com as crianças, Flora continua: “Acho que elas se sentem **acolhidas** e **ouvidas**. Nós damos espaço para as crianças se colocarem e poderem **se expressar**, serem elas, terem as suas individualidades, cada uma com o seu jeitinho e suas questões.” Lia, coordenadora da Escola da Ciranda, também apresenta uma narrativa que é coerente ao que Flora diz sobre a escuta para as crianças na escola e a valorização do que desejam: “A minha primeira impressão dessa escola foi perceber o **respeito** que eles têm à **demandas que é da criança** e para mim isso é vida. É uma escola que está cheia de vida o tempo todo.” A parceria entre escola, família e crianças se mostrou como fonte de potência para a instituição funcionar.

Rosa, coordenadora da Escola da Luz, ainda coloca uma questão importante sobre a escuta. Para além da estrutura e organograma das instituições, as pessoas que ocupam estes cargos também devem exercer esse lugar de escuta e abertura. A proposta da instituição pode ser dialógica, mas as pessoas que ocupam esses lugares também precisam caminhar nesta direção, pois a estrutura sozinha não garante este espaço:

A instituição tem que pensar o quanto a estrutura, o organograma, contribui para uma gestão **dialógica e democrática**, mas também o quanto **isso sozinho não garante**. As pessoas que ocupam lugares têm que poder exercer também essa **escuta**, essa **abertura para o diálogo**. (Rosa, coordenadora, Escola da Luz)

O relato de Rosa converge com o de Patricia e com o de Lia, coordenadoras da Escola da Ciranda, apresentados no tópico anterior: “A escola tem as pessoas, não é? Porque não são as paredes, não é a internet, não são as mesas e cadeiras que fazem a escola, **são as pessoas**.” (Patricia, coordenadora, Escola da Ciranda). “E isso não é misturar profissional com pessoal não, mas é entender que uma coisa não consegue acontecer sem a outra porque eu estou **trabalhando com pessoas** e eu quero que elas se sintam acolhidas.” (Lia, coordenadora, Escola da Ciranda).

As escolas são feitas de pessoas, estas que precisam se disponibilizar para o encontro. Só assim a escuta acontece e a proposta se torna possível. As categorias pensadas a partir das narrativas no campo com os adultos se entrelaçam e não se separam. Tem movimento. Os relatos se complementam, às vezes se contradizem e, por isso mesmo, constituem o encontro genuíno entre pessoas que participam destas instituições. O conhecimento acerca do conceito de comunidade chega a partir do sujeito que é ativo e criativo, colaborador da pesquisa, participante que tem a sua importância. A produção de conhecimento é coletiva.

Ora, as histórias dos sujeitos da pesquisa formam uma teia em constante processo de construção, se misturam, aproximam-se, afastam-se, e revelam as discontinuidades presentes no campo, os desafios e conquistas.

Entendendo a educação como práxis social e buscando um marxismo que recupere a presença do homem em sua humanidade, o professor e a professora, as alunas e os alunos não são vistos apenas como “aqueles que ensinam” e “aqueles que aprendem”. Eles são sujeitos históricos. São produtores de linguagem. Linguagem que os constitui como sujeitos humanos e sociais sempre imersos em uma coletividade. (Kramer & Jobim e Souza, 2003, p.15)

3.4

“O que é meu eu vou cuidar, mas o que é de todo mundo...”²³: desafios da vida em comunidade

Falar de comunidade no momento atual já se configura como um desafio. Este tópico foi escrito e revisado justamente no dia do segundo turno das eleições presidenciais de 2022, antes do resultado. Ao falar para os participantes a respeito do tema da tese no ato de convidá-los para participar das entrevistas e também para tantos outros amigos e conhecidos durante a produção do texto, as reações caminhavam para o espanto e admiração de um assunto bonito, novo, original e, ao mesmo tempo, tão comentado nos últimos anos. Tema que possui o desafio de sustentação e continuidade, foco de comentários coerentes com uma romantização do estar junto, e também com a impossibilidade de acontecer no mundo atual. Muitos paradoxos. Alguns comentavam sobre certa utopia em fazer acontecer, em ver uma proposta de educação em comunidade, outros alegavam a possibilidade da comunidade já existir e que essas propostas são sim reais e já estão disseminadas, fazendo reverberar a importância de estar *com*, fazer junto, compartilhar. Muitos participantes reconheceram a importância do tema neste momento e, ao falar sobre o conceito de comunidade, relataram o mundo individualista em que vivemos.

O diretor e a diretora, tanto da Escola da Luz como da Ciranda, apontam para esta percepção individualista do mundo atual. Tânia, diretora da Escola da Luz, assegura que “vida em comunidade, vida em sociedade, vida em família são negociações permanentes. Como que a gente começa a pensar em **romper um pouco esse isolamento**, essa solidão, esse **individualismo**?” Tânia traz questionamentos para o tema e aumenta o tom de voz ao se fazer essas perguntas, mostrando também indignação ao comentar o tema do individualismo. “Como é que a gente para de pensar tão pequeno e tenta projetar em nome de alguma coisa maior que você está tentando construir?” Ela pausa, reflete e finaliza seu relato com força e emoção:

Vida em comunidade, para mim, é essa forma de **contrapor as tendências mais individualistas** que existem na sociedade hoje. [...] ter um projeto de uma coexistência, de uma existência comum em nome de alguma coisa que você está construindo. [...] E na escola é poder dizer “Perai! Isso que você está querendo não dá para fazer, não dá porque a escola é de todo mundo, é do coletivo, é da

²³ Trecho extraído da entrevista com Patricia, coordenadora da Escola da Ciranda.

sociedade”. Então assim, é o lado mais trabalhoso, mas não acho que seja o lado menos bonito. (Tânia, diretora, Escola da Luz)

Arthur, diretor da Escola da Ciranda, também discute a questão do individualismo e apresenta pontos de reflexão relevantes: “Você tem coisas que podem ser comuns, mas por conta desse **individualismo**, esse **isolacionismo** da sociedade-mercado, capitalista, fica difícil. [...] Esse discurso “eu tenho, você não tem” dificulta. Eu tenho que ter. Mesmo que eu não precise, eu tenho que ter.”

Além da diretora e diretor das duas instituições, as coordenadoras Rosa e Patricia que fazem parte da Escola da Luz e Escola da Ciranda, respectivamente, também destacam: “Tantos educadores bacanas que a gente ama estão dizendo isso há tanto tempo: “ou a gente faz para o coletivo ou então estamos perdendo tempo”. [...] Quem vai viver sozinho?” Questiona Rosa. “Então o que entendo por viver em comunidade é só o que eu entendo, é tudo, é a **vida**. E eu não entendo também a dimensão de escola sem ser uma dimensão comunitária mesmo que a escola não seja estruturada como escola comunitária.” E finaliza o seu relato dizendo que se emociona com esse tema:

Há pessoas e há escolas que talvez por não entenderem ou terem alguma dificuldade com essa ideia de que a gente se constitui em comunidade, a partir do nosso pertencimento, passam pela vida talvez sem enxergar ou sem valorizar essa dimensão comunitária e procuram traçar **caminhos mais individuais**. [...] Resolvem suas coisas no plano mais da satisfação dos propósitos individuais ou do seu núcleo mais imediato. [...] O que eu quero é formar pessoas exatamente o contrário, que saibam pertencer a um grupo, à comunidade, ao coletivo. (Rosa, coordenadora, Escola da Luz)

Patricia, coordenadora da Escola da Ciranda, exemplifica a questão individualista do mundo atual com uma cena que acontece frequentemente na hora do recreio, na Escola da Ciranda. Segundo ela, "a bola é um problema porque a gente trabalha com ela nessa mesma perspectiva da cooperação, do material coletivo. A gente tem ali algumas bolas que precisam ser cuidadas.” Ela segue dando o exemplo:

Elas vão circular nas turmas ao longo do dia, no recreio, e elas precisam finalizar o dia ali e nem sempre finalizam. “Falta uma, onde está? Quem pegou? O que aconteceu com a bola?”, ninguém sabe, ninguém viu. E aí a gente vai trabalhando com a garotada. Tem que ter o cuidado. [...] Então tem ainda situações que nos preocupam, sabe? Às vezes a gente faz um diagnóstico que nos entristece. Eu acho que isso é por conta da nossa sociedade, que é muito forte: **o que é meu eu vou cuidar, mas o que é de todo mundo...** (Patricia, coordenadora, Escola da Ciranda)

O excesso de individualismo, relatado pelos adultos participantes, provoca desafios no cotidiano. Ou há invasão das demandas coletivas em prol de desejos individuais, participação que extrapola os limites da instituição e famílias que não compreendem a gestão democrática; ou, há falta de disponibilidade e apatia para participar das decisões, contribuir com a proposta, construir junto da rede que sustenta essas instituições e se engajar nos dispositivos existentes para possibilitar uma escola que inclua a todos e que tenha um envolvimento maior.

3.4.1

“Acolhimento equivocado”²⁴: o comunitário que não é comunitário

Apesar da potência na parceria com as famílias, na construção possível de um diálogo que preenche o cotidiano e traz sentido para a proposta das escolas acontecerem, a insatisfação nessa relação também apareceu. A relação utilitária entre os familiares e os profissionais da escola, na dimensão Eu-Isso (Buber, 1973), em que não há confirmação da existência do outro, presença inteira e reciprocidade, foi alvo de muitas indignações e desabafos durante os relatos. Algumas/alguns entrevistadas/os falaram da importância de todos participarem desta proposta para dar certo.

Amanda, membro da Comissão de Pais da Escola da Ciranda, Patricia, coordenadora da mesma escola, e Sofia, coordenadora da Escola da Luz, expuseram em suas entrevistas o tema da participação dos envolvidos nos projetos das duas escolas. Para Amanda, “a comunidade escolar toda participa, é a **participação de todos** ali. Nesse sentimento de que todos **pertencem** àquele lugar comum e que estão todos mesmo juntos, desde o pessoal de apoio, docentes, direção e a comunidade externa, os pais e o entorno.” Neste sentido, Patricia afirma: “Nós vemos todos os profissionais da nossa escola como educadores, desde o pessoal que abre o portão lá na frente, as secretárias e as meninas da cozinha.” Patricia continua: “Entendemos que **todos nós somos educadores**, independente da função, do papel que a gente desempenha lá dentro do nosso segmento e da escola como um todo. A gente acredita que **cada um tem um papel.**”

²⁴ Trecho extraído da entrevista com Sofia, coordenadora da Escola da Luz.

Sofia, coordenadora da Escola da Luz, vai ao encontro dos relatos de Patricia e Amanda, para ela: “Ter um trabalho bacana, reconhecido, não é o esforço de um, é o **esforço de todos**. E aí, eu digo que todos, desde o porteiro até a diretora. Não está na mão da coordenação, não está na mão só dos professores.” Ecoando as palavras de Patricia e Amanda sobre a participação de todos os profissionais da escola, Sofia afirma que todos são importantes, independente de suas funções. “É o trabalho de **todos**, ali todos estão educando, todos estão trabalhando. Então, todos tem que ter um ambiente favorável para isso porque senão a coisa não funciona.”

Sofia coloca, ainda: "Se eu começo a achar que ser uma escola comunitária, em que todos participam, significa atender a todos, o tal do “**acolhimento equivocado**”, eu não vou agradar ninguém, entendeu?” E ela continua: “Então eu acho que a escola tem que saber exatamente a que se propõe e **defender**, saber defender, saber argumentar. Porque se a gente começa a **atender** a todos, a gente começa não atendendo ninguém e também **perdendo a identidade**.” Ao falar sobre esse tema, Sofia revela o desafio e tensionamento nas relações existentes dentro das propostas de educação em comunidade. “Eu acho que também a gente tem que estar atenta para saber a hora de dar limite. [...] Eu acho que, em alguns momentos, o acolhimento é entendido como **atendimento**. Então, eu sou acolhida na medida em que eu sou atendida no meu desejo e não é bem assim.” Sofia finaliza a sua fala e reforça a importância da confiança nas relações:

É um entendimento de participação e de comunitário que é equivocado. [...] Você trabalhar na escola comunitária significa que estamos lá todos trabalhando, com o objetivo que é comum, mas cada um na sua função e precisa haver **confiança**. Então, “eu **confio** na escola, mas você vai fazer isso desse jeito”. Não é assim. (Sofia, coordenadora, Escola da Luz)

Para Sofia, não dar limites para o atendimento destas demandas coloca em risco a proposta da escola e provoca a perda de sua identidade. O equívoco existente entre o que é meu e o que é de todos também está presente nas palavras de Amanda, membro da Comissão de Pais da Escola da Ciranda, revelando este um desafio presente nas duas instituições. “O problema da escola participativa é que as pessoas confundem muito as suas demandas **individuais** com o **não atendimento** da escola. E isso tem a ver com a **questão individualista**, as

peças querem as coisas daquela maneira e não aceitam a frustração.” O relato de Amanda caminha na mesma direção do de Sofia, mesmo atuando em escolas diferentes. Talvez este seja um desafio comum em propostas comunitárias. Amanda continua: “Eles precisam entender que a **escola atende o coletivo**, vê o indivíduo dentro desse coletivo, trata como **indivíduo**, eu acho que isso é fantástico também.” Amanda finaliza:

Eles conseguem olhar para cada indivíduo, mas o **indivíduo está dentro de uma comunidade**. Então isso não está dissociado. Algumas demandas de fato não vão acontecer como você quer e a gente tem que saber lidar com isso, e é assim que eu tento criar as crianças. (Amanda, Comissão de Pais, Escola da Ciranda)

Tânia, diretora, Felipe, membro da Diretoria de Pais, e Rosa, coordenadora, todos da Escola da Luz, também manifestaram a preocupação e o desafio existente na relação das famílias com a escola, abarcando essa ideia da proposta comunitária, em que se confunde o que é meu e o que é de todos. “Nesse conflito que às vezes a gente tem com as questões disciplinares das crianças, você também tem com as famílias, que também se sentem um pouco **donos demais** desse projeto e aí querem **mandar muito**.” Tânia revela a delicadeza e complexidade na relação com as famílias e continua: “Elas querem opinar muito e querem ter a **sua vontade muito atendida** muito prontamente.”

Felipe sente também esse conflito na relação: “Tem muita família que não entende essa questão de escola comunitária; está ali discutindo como se a escola fosse uma **empresa de um dono** que não está entregando o **serviço** que ele entende que deveria entregar.” Relacionando a escola com uma empresa, como se as famílias se sentissem donos da instituição, assim como colocou Tânia, diretora. Felipe segue a sua narrativa: “A família sente que contratou um **serviço** e ela quer receber do jeito que entende e se ela não receber, vai fazer reclamação, vai brigar, não vai pagar.[...] Ou entende a proposta, mas não está nem aí, sabe? A pessoa está preocupada com o seu filho, as suas ideias.”

Para Rosa, “os pais hoje se sentem **donos** da escola e **patrões** dos professores de um jeito que é muito ruim. Então tem uma **extrapolação de limites**, essa crise de autoridade da escola.” Trazendo, mais uma vez, a dimensão de uma relação mercadológica existente entre patrão e empregado. “É então que você vê os pais hoje botando o dedo no nariz de todos nós que estamos aqui na escola. Isso não é nem um pouco legal. [...] As pessoas realmente acham que

mandam e acham que é ok mandar.” Rosa finaliza lamentando esse desafio existente nas relações e afirma que isso a deixa muito irritada:

Esse é o **lado perverso**: o fato de que grande parte da comunidade tem essa **noção distorcida** do que é uma escola comunitária, portanto, eu sou o **dono** dessa escola e eu mando e você está aqui como meu empregado. (Rosa, coordenadora, Escola da Luz)

Segundo os primeiros relatos de Amanda, Patricia e Sofia, a participação de todos é sim importante, entretanto, o que acontece quando essa participação atropela o limite de atuação dos que fazem parte da comunidade? Como seguir em uma proposta comunitária quando a vontade de alguns invade o desejo de outros? Eis um grande desafio apresentado pelas/os entrevistadas/os. Muitos mencionaram o fato das famílias se excederem na participação e confundirem as suas demandas individuais com o que faz parte da comunidade e é de todos. Sofia aponta para o termo “acolhimento equivocado” e explica que às vezes o acolhimento é entendido como atendimento. Desta forma a compreensão do comunitário se perde e o diálogo é interrompido.

Para analisar essa fala, vale trazer os três tipos de diálogo analisados por Martin Buber (2009): (i) diálogo autêntico, em que há reciprocidade viva e confirmação mútua entre os interlocutores, reconhecimento do outro em sua alteridade, “onde cada um dos participantes tem de fato em mente o outro ou outros na sua presença e no seu modo de ser” (Buber, 2009, p.53-54); (ii) diálogo técnico, que é necessário em nossos dias e acontece na compreensão de alguma informação objetiva, e; (iii) monólogo disfarçado de diálogo, “onde dois homens ou mais homens, reunidos num local, falam cada um consigo mesmo, por caminhos tortuosos estranhamente entrelaçados e crêem ter escapado, contudo, ao tormento de ter que contar apenas com os próprios recursos” (Buber, 2009, p.54). O “acolhimento equivocado” de Sofia me faz lembrar dessa análise de Buber, em que nos momentos de atropelo das famílias e excesso de participação sem escuta, acontece um monólogo disfarçado de diálogo. As famílias acreditam que dialogam com a escola, mas não há um encontro genuíno entre as duas. É necessário o movimento em direção ao outro, à comunidade. “Começar consigo, mas não terminar consigo; partir de si, mas não ter a si mesmo como fim; compreender-se, mas não se ocupar consigo mesmo.” (Buber, 2011, p.38).

3.4.2

“Não querem se envolver”²⁵: apatia da comunidade e ausência de engajamento

As ambiguidades do campo se mostraram em diversos temas. A participação exagerada das famílias apareceu como um desafio, entretanto, a falta de participação, engajamento e envolvimento também das famílias ou compreensão do projeto por elas, além de alguns profissionais, foi pontuado como perigo para a proposta comunitária. Amanda, integrante da Comissão de Pais da Escola da Ciranda, chama a atenção para a apatia existente na comunidade: “Tem essa **apatia** da comunidade, as pessoas normalmente **não querem se envolver**, arrumam desculpas, [...] porque agora mesmo no *on-line* a participação [nas reuniões da Comissão de Pais] não acontece, então não é exatamente falta de tempo. É **falta de vontade política**.” Amanda fala com firmeza alegando que a falta de presença nessas reuniões abala a proposta da escola. “E na escola é isso, você está envolvido no coletivo, você está fazendo **política**, você está ali preocupado com uma causa coletiva, com os problemas, em como resolver, em olhar para o próximo.” Segue seu relato e o finaliza: “Eu vejo que a escola é muito aberta, o que falta para mim é as pessoas terem essa **vontade de se envolver**. Eu penso até que a escola pode deixar de crescer por conta dos pais que não entram nessa *vibe* de participar, eu estou há sete anos participando.”

Patricia, coordenadora da Escola da Ciranda, também menciona a falta de envolvimento de algumas famílias: “Tem famílias que se engajam mesmo, sabe? Tem aquelas famílias que se identificam e vão, pegam aquilo ali, mas tem grupos que a gente não consegue tirar pai ou mãe representante.” E lamenta esse desafio. “Ou porque o grupo **não tem disponibilidade**, ou porque as pessoas **não querem se envolver** com aquilo.” Patricia finaliza a sua fala:

E cada família chega na escola por um motivo diferente, não dá para a gente generalizar e dizer “todo mundo aqui partilha dos mesmos princípios e valores, todo mundo está aqui porque concorda”. Não é essa a realidade! Temos algumas famílias que chegam, às vezes no meio do ano, ou no meio do percurso, tipo a partir do Fundamental II ou lá no meio do Fundamental I, e tem uma **diferença na aposta da proposta da escola**. (Patricia, coordenadora, Escola da Ciranda)

²⁵ Trecho extraído da entrevista com Amanda, integrante da Comissão de Pais da Escola da Ciranda.

A responsabilidade e o comprometimento de todos com a comunidade é fundamental para que ela seja ampliada. Responder de forma verdadeira ao que nos acontece (Buber, 2009, p.49), atuar diante do que vemos e ouvimos, percorrer os caminhos para a construção de comunidades. “Responsabilidade genuína só existe onde existe o responder verdadeiro.” (Buber, 2009, p.49). A ausência de engajamento provoca o empobrecimento das relações, enfraquece os laços, coloca em risco a comunidade. Assim como as demandas ilimitadas das famílias e o pensamento no “eu próprio” sem cultivar a relação com o outro, a falta de desejo e vontade da comunidade acontecer, também interrompe o seu funcionamento. É preciso buscar presença. “O que esperamos nós quando desesperados e, mesmo assim, procuramos alguém? Esperamos certamente uma presença, por meio da qual nos é dito que ele, o sentido, ainda existe.” (Buber, 2009, p.47)

Atuar, se implicar, investir nas relações dentro dessas instituições. Responsabilizar-se. Atualizar-se. “Relação é palavra ato com a força instauradora do ser.” (Buber, 1977, p.56).

Eu não posso experienciar ou descrever a forma que vem ao meu encontro; só posso atualizá-la. E, no entanto, eu a contemplo no brilho fulgurante do face-a-face, mais resplandecente que toda a clareza do mundo empírico, não como uma coisa no meio de coisas inferiores ou como um produto de minha imaginação mas como um presente. Se for submetida ao critério da objetividade, a forma não está realmente “aí”; entretanto, o que é mais presente do que ela? Eu estou numa autêntica relação com ela; pois ela atua sobre mim assim como eu atuo sobre ela. (Buber, 1977, p.56)

Comunidade parece ser o que dá sentido para essas propostas, e só é possível a existência de sentido com o engajamento de todos e o cultivo das relações, escuta, afeto, confirmação mútua, reciprocidade viva. Lia, coordenadora da Escola da Ciranda, traz originalidade em seu relato quando expressa: “Eu fiquei pensando que nós somos uma comunidade, inseridos numa outra comunidade. Eu acho que comunidade é uma tessitura para esta escola.” E continua: “Eu fiquei até pensando naquela matrioska, sabe, **uma coisa dentro da outra**, dentro da outra... é isso. É uma tessitura, mas também são universos. Embora seja uma boneca dentro da outra, eu não vejo isso como uma coisa que limita ou que fecha, mas que dá um **contorno**.” Lia, elabora mais um pouco a sua ideia:

Mas eu gosto mais de pensar nessa tessitura porque você vai entendendo que ela vai se **ampliando**. [...] Eu estou lá na escola com a minha equipe da educação

infantil, e essa escola está inserida dentro de um bairro, que está inserido dentro de uma cidade, que está inserido dentro de um Estado. Então é como se isso fosse ampliando, ampliando, ampliando... e é por isso que eu acho que a escola é vida, ela não vai ficar restrita aqui, é como se ela fosse podendo **ampliar os seus raios**. (Lia, coordenadora, Escola da Ciranda)

A ideia da pluralidade de comunidades também é apresentada por Larissa, professora na mesma instituição de Lia. Para ela, “comunidade é grupo, é estar ali. Tem uma **estrutura**, algo que vai se moldando, [...] E são diversos, por isso eu colocaria o **s**, comunidades. É uma, mas também são múltiplas.” Larissa traz a ideia do movimento existente na comunidade, uma vai criando outra e movendo novos grupos. “Para mim, comunidade na escola que eu atuo é a **vida**. É o que **pulsa**, é o que dá sentido à existência dessa escola, desse lugar, dessa instituição. A comunidade é a vida, é o coração dessa instituição.”

São várias **camadas** de comunidade, a perspectiva das crianças, dos estudantes, as famílias, os profissionais. E nesse sentido todas as camadas da comunidade, como entendemos comunidade, é a vida dessa escola. Sem as crianças não somos nada, sem os profissionais não somos nada, sem as famílias a gente também não caminha. Não é só estudar em uma escola comunitária, é **ser comunidade**, é ver comunidade, é **querer partilhar**. Comunidade é partilha, então eu acho que é a vida. (Larissa, professora, Escola da Ciranda)

Larissa também traz tom de novidade em seu relato quando finaliza colocando as várias percepções de quem participa da comunidade, como se fossem camadas. Sua fala ecoa as palavras de outras entrevistadas, apresentadas anteriormente, quando diz que a proposta só se realiza com todos e que a participação desses é relevante: isso “é ser comunidade”, olhar pelos olhos de quem participa dela. Essas últimas narrativas apontam para a percepção da comunidade se relacionar com camadas, com diferentes comunidades compondo uma grande rede, como se estivessem uma dentro da outra, não se limitando ao fim de uma e início de outra, mas se conectando e sendo ampliada nessas interseções.

Nestas camadas, as profissionais também estão inseridas e precisam se engajar para possibilitar a existência e continuidade das propostas. É necessário que a equipe se envolva e acredite no projeto da escola. Felipe, membro da Diretoria de Pais da Escola da Luz, destaca o olhar para os profissionais dentro dessas instituições e suas maneiras de participar da proposta: “Mas também tem dentre os profissionais – da mesma forma que dentre as famílias – profissionais que **não valorizam** muito isso e tratam totalmente a relação como

empregador-empregado.” Tânia, diretora da mesma escola em que Felipe atua, diz: “Eu vejo funcionários que você precisa ficar ali no **convencimento da importância** dessa dimensão comunitária da escola. A gente precisa ter uma equipe que tope trabalhar com isso. Não pode ser uma equipe que odeie pai, que acha que os pais tinham que estar a quilômetros de distância.” Tânia pausa e, em seguida, continua: “Porque, afinal de contas, eles são parte da escola e a gente tem que trabalhar não só com as crianças. [...] Escola educa criança, escola educa família, escola se auto-educa como instituição, como organização.”

Arthur, diretor da Escola da Ciranda, afirma que “algumas pessoas, inclusive os docentes, levam um tempo muito grande nesse processo de **reeducação**. E eu diria assim, de conscientização.” E ele continua:

Para ser professor de uma instituição dessa você tem que ter espírito democrático, tem que ter espírito participativo, tem que ter espírito de corpo: falar assim “eu também faço parte”, se sentir parte.” [...] E isso repercute em uma coerência com a nossa pedagogia. (Arthur, diretor, Escola da Ciranda)

Arthur, fala ainda sobre as diferenças na participação dos profissionais dentro da mesma instituição. Segundo ele, na Educação Infantil “as professoras sentam todo dia e falam “O que nós vamos fazer hoje?”. Elas fazem o planejamento com as crianças. Então os processos participativos, portanto os processos de uma educação democrática, estão muito presentes – e eu te digo assim, com muita tranquilidade -, com certeza, até o 5º ano.” Arthur reflete e contrapõe essa ideia trazendo outro ponto:

A partir do 6º ano, tem um outro tipo de educação porque é professor horista, [...] são sete turmas e 34 professores. Para fazer uma reunião de equipe, para fazer um conselho de classe, tem **questões da funcionalidade**, da estrutura dos segmentos, cada segmento é muito diferente. E em alguns **não favorece a participação**.

Patricia, coordenadora também da Escola da Ciranda, afirma, neste mesmo sentido de Arthur: “Se torna mais desafiador fazer essa escola quando a gente chega lá no Fundamental II e Médio, por conta dos professores serem de disciplinas, horistas.” E continua: “Eles têm uma hora muito picotada conosco e aí eu acho que não acabam **vivendo essa escola em sua plenitude**, porque é diferente. Uma professora de Educação Infantil e Fundamental I está dentro da escola de segunda a sexta, quatro, cinco horas de trabalho.” E finaliza:

Então acho que esse é um grande **desafio** que as coordenações do Fundamental II e Médio encontram, **para manter vivo o projeto**. Porque os valores e os

princípios, eles são os mesmos para todos os segmentos. (Patricia, coordenadora, Escola da Ciranda)

Arthur e Patricia relatam o desafio na participação dos professores que têm uma carga horária pequena e, por isso, não conseguem se engajar tanto como outros que vão diariamente para a escola. Esses são professores horistas, como colocado por eles, que ministram disciplinas no Fundamental II e Ensino Médio e vão à escola somente para dar suas aulas em diversas turmas, diferente dos professores regentes que têm um vínculo maior com as crianças e estão diariamente nas instituições.

Para a realização da proposta da escola é preciso engajamento de todos: crianças, profissionais e familiares. A escola é rede tecida de forma conjunta, cada fio é relevante para estreitar as linhas e formar um projeto coerente com a proposta de educação em comunidade.

3.5

“A provocação para o olhar do outro”²⁶: desencontros como potência

A palavra *comum* foi recorrente nos relatos dos entrevistados ao serem perguntados sobre o que entendiam do conceito de comunidade. Entretanto, chamou a atenção a relevância dada também à diversidade dentro dessas instituições. Segundo Sofia, coordenadora da Escola da Luz: “Quando penso em comunidade aparece a palavra **comum**, o que é comum a todos, o que é **direito** de todos. E que todos têm direito à, que não cabe a um só.” Pensa um pouco, e conclui: “Comunidade para mim, então, é estar todo mundo com os seus **direitos garantidos**, que é **comum** a todos.” A palavra comum também aparece no relato de Lia, coordenadora da Escola da Ciranda, e ecoa ao que Sofia diz: “Eu fico pensando muito nessa proposta de comunidade e a primeira coisa que me vem é a coisa do que é **comum**. Eu acho que as comunidades são aquelas que têm coisas em comum, algo que nos **une**. Os laços formam as comunidades.” Felipe, membro da Diretoria de Pais, também segue nessa direção: “Acho que uma escola comunitária, uma rede comunitária, possibilita muito essa aproximação das

²⁶ Trecho extraído da entrevista com Lia, coordenadora da Escola da Ciranda.

peessoas que já têm um **interesse comum**. Interesse não, mas uma **identidade comum**.”

Amanda, membro da Comissão de Pais, e Arthur, diretor, os dois da Escola da Ciranda, também relacionam o comum com o conceito de comunidade. Para Amanda, “conceito de comunidade é algo **comum** a todos. Algo que envolva as pessoas e que todos participem do porquê daquilo existir, fazer essa reflexão, o porquê eu olho para o próximo e não para mim.” Amanda segue em seu relato: “É a importância de **estar junto** de alguém que está pensando em algo em **comum** que precisa ser **pensado por todos** e não por um só.” Manifestando, mais uma vez, a dimensão da participação de todos como fundamental para a concretização da vida em comunidade. E finaliza: “Viver em comunidade é você olhar para o seu indivíduo dentro dessa coletividade, você como indivíduo **preocupado com esse coletivo**.”

Arthur comenta que “a nossa escola segue alguns princípios e um deles é a **cooperação**. Então a comunidade escolar, ela se expressa como comunidade toda vez que ela está agindo cooperativamente.” Pensa um pouco e continua a sua fala: “Ela quem? Os sujeitos, não é? Pode ser um grupo de funcionários, pode ser um grupo de uma unidade, pode ser os pais de uma turma. É esse **coletivismo** que se expressa através de uma unidade, quando tem alguns **objetivos em comum**.”

O grupo de participantes da comunidade não é homogêneo, cada um com suas singularidades, desejos, anseios, vontades. Para Flora, professora da escola da Luz, “as crianças sabem que ali existe um **respeito**. Acho que elas entendem que é uma escola que está preocupada com o respeito ao outro, com cada um, que existem **diferentes pessoas**, cada uma com seu jeito que tem algo a contribuir.” Larissa, professora da Escola da Ciranda, também inclui em seu relato o tema da diversidade: “Viver o projeto é viver também a perspectiva da escola de **coletividade**, de comunidade, de **pertencimento** e de **individualidade**. [...] porque eu estou falando do coletivo que **não é homogêneo**, eu estou falando de um coletivo que tem **divergências**, de um coletivo em que cabe o **desencontro** e que ele é **potente**, possibilita muitas coisas.” Felipe, integrante da Diretoria de Pais da Escola da Luz, assume a importância da pluralidade dentro da instituição: “Tentamos montar também uma diretoria **plural**, que tenha visões **diferentes**. Ao invés de chamar todo mundo que pensa igual. A gente tenta atrair pessoas que sejam um pouquinho **diferentes**.”

A tensão entre os conceitos de individualidade e comunidade apareceu. O que é comum nesses grupos, a união de todos, mas também a diversidade, se mostrou como um desafio. Felipe, que assumiu a importância da diversidade dentro da Diretoria de Pais da Escola da Luz, por exemplo, relata que quando essa divergência é muito grande entre os profissionais que trabalham na instituição, é possível que haja uma desvinculação desse profissional: “Quando se entende que tem uma situação de muito **conflito**, de muitos **interesses divergentes**, acaba também se tornando uma dificuldade que esse profissional continue a longo prazo.” O desencontro é relevante e potente, como colocou Larissa, mas talvez ele tenha um limite para possibilitar a continuidade e funcionamento da proposta.

O equilíbrio entre esses dois pólos e a construção de uma rede em que considere o que é de cada um, sem invadir o espaço do outro, se relaciona com o espaço público do “entre-dois” de Buber (1987), apresentado nesta pesquisa no capítulo 2. Esse espaço preserva o que é de cada um, sem fundir um no outro. O “entre-dois” é o espaço que reúne as ações recíprocas sem fundir uma na outra. É o “entre-dois” que possibilita o espaço público como lugar comum, permitindo o face a face direto e impedindo o anonimato. O homem se torna Eu na relação com o Tu. A personalidade ou o caráter da pessoa caracteriza a identidade, a qual só é possível no comum do diálogo, do “entre-dois”.

“O que eu entendo [sobre viver em comunidade] é que é um grupo de pessoas que convivem e cada um tem uma **bagagem**, um conhecimento. A gente precisa conviver, nem sempre a comunidade é conviver bem, é lidar com **diferentes culturas, diferentes pessoas, vidas, histórias.**” Flora, professora da Escola da Luz, afirma que viver em comunidade nem sempre é viver bem, destacando essa tensão entre o que é de cada um e o que é de todos e as divergências que surgem. Larissa e Thais, professoras, e Lia, coordenadora, todas da Escola da Ciranda, também falam dos desafios e da convocação para olhar o que é diferente de mim. Para Larissa, “a vida em comunidade parte desse lugar da **participação**, da sensação de **pertencimento**, essas duas coisas dialogam muito. A vida em comunidade te convoca, é uma possibilidade de você **não perder a dimensão do outro e também não perder a sua dimensão.**” Larissa acrescenta: “Você **não pode perder a sua individualidade**, não pode deixar de lado o que deseja, mas é como se você fosse **convocado a desejar junto**, a abrir mão de algumas coisas para **caminhar junto.**”

A fala de Larissa é coerente com o que Lia traz também em seu relato. Para ela, a vida em comunidade “é uma vida desafiadora, porque vai fazer você entender que as suas verdades não são absolutas, que o seu ponto de vista é o seu ponto de vista, não é o do outro.” Pensa e prossegue elaborando sua perspectiva de vida em comunidade: “É uma **provocação para o olhar do outro** também, se você tem essa **disponibilidade**. Mas eu acho que o que a vida em comunidade provoca é a **diversidade**, é a riqueza. Eu acredito que é o **outro que me constitui**” E finaliza:

Se eu também tenho essa disponibilidade de me **abrir para essa diversidade** que a comunidade apresenta, eu também tenho a possibilidade de viver muitas experiências e de perceber as minhas possibilidades e impossibilidades, saber aquilo que eu tenho que trabalhar nessa vida em comunidade. Mas eu acho que é um exercício **desafiador**, mas acho muito possível também. (Lia, coordenadora, Escola da Ciranda)

Rosa, coordenadora da Escola da Luz, também aponta para o sentido das diferenças existentes: “Cada um tem um salário, cada um tem uma formação e quando a gente **nega** essas **diferenças** a gente está escamoteando alguma coisa que também não é legal [...] E aí é importante a gente reconhecer.” Rosa coloca as diferenças de função e salário como diferenças importantes de serem pensadas na instituição. Para ela, as pessoas não ocupam o mesmo cargo, não são iguais. “Às vezes levamos a ideia de uma **suposta igualdade** de todos e fica confuso. Porque as pessoas não são iguais em nenhum âmbito,[...] é para terem os mesmos direitos, mas não é para a gente tapar as diferenças subjetivamente.” Rosa reflete e conclui:

Não somos iguais. As pessoas têm **diferentes** níveis de escuta, equilíbrio pessoal e disponibilidade. [...] Porque os extremos não são legais, relações hierárquicas muito rígidas endurecem a instituição, engessa, mas também a ausência de uma clareza das relações hierárquicas produz confusão. E é importante **definir e trabalhar com essas diferenças** claramente. (Rosa, coordenadora, Escola da Luz)

Rosa, além de assumir a importância no reconhecimento das diferenças dos lugares de cada um na instituição e romper com a “suposta igualdade”, também reconhece a força que é estar junto de pessoas que pensam diferente e caminham na direção de um mesmo destino:

Como é lindo ter a oportunidade de ser uma educadora que atua em uma escola comunitária, como é legal que nós todos estejamos ali, pessoas de crenças, de filosofia e de modos de vida **diferentes** que tem uma coisa **em comum**: estar

reunidos em torno do propósito de educar bem crianças, prepará-las para vida. (Rosa, coordenadora, Escola da Luz)

O desafio provocado pelas divergências na perspectiva de cada um dentro das instituições, a flexibilidade de demandas individuais no olhar para a comunidade, o saber ceder e se aproximar do que o outro deseja é visto aqui como desencontro que potencializa a existência da comunidade. É a “convocação de desejar junto” em um “coletivo em que cabe o desencontro e em que ele é potente”, como disse Larissa. É o que compõem as escolas. Apesar da comunidade ser um conceito que remeteu muito à palavra comum, também foi acompanhado das heterogeneidades presentes nos grupos, da contribuição trazidas, apesar dos desafios existentes.

Caminhar na corda bamba entre o que é **meu** e o que é **nosso** faz parte dessas experiências em comunidade. O equilíbrio e a tensão que surgem nestes encontros foram colocados pelas/os entrevistadas/os revelando, mais uma vez, as ambiguidades presentes no campo, mas também os movimentos resultantes nestas conexões, vínculos e laços. É preciso muita mobilização para que um projeto de educação em comunidade aconteça. Há muita exigência e movimento. É olhar para o outro, para fora, além de ser provocado lá dentro. A partir do que aparece em nosso entorno, o interior de cada um é mexido, revirado, acessado.

Portanto, participar de instituições que têm em sua proposta a gestão democrática é trabalhoso e exige um olhar profundo, para dentro, para os nossos limites e possibilidades de atuação, ultrapassagens, realizações. Patrícia, coordenadora da Escola da Ciranda, apresenta essas singularidades dos que participam de sua equipe como ponto importante. Para ela: “São princípios da nossa escola, são os valores do respeito, **respeito à diferença**. E quando a gente fala desses princípios, não dizem respeito apenas aos estudantes, não é apenas para os estudantes viverem isso.” E continua: “O respeito à diferença não é diferença só à criança, ao jovem. É entre nós também, é respeitando também o **nosso tempo**, o tempo de cada uma.” Patricia pensa mais um pouco e finaliza o seu relato relacionando as diferenças na sua própria equipe: “Então eu busco com as professoras atuar dessa forma, a gente tem uma linha que é **comum** para todo mundo, mas cada professora vai ali **no seu tempo**.”

A possibilidade dessas singularidades terem espaço é coerente com um grupo, de fato, comunitário, segundo Buber (1987, 2009). Retomando as diferenças entre sociedade/coletividade e comunidade:

A coletividade fundamenta-se numa atrofia organizada da existência pessoal; a comunidade, no aumento e na confirmação desta existência, no interior da reciprocidade. O atual zelo devotado à coletividade é uma fuga da pessoa diante da prova e da consagração da comunidade, diante da dialógica vital que está no coração do mundo e que exige o engajamento de si-mesmo. (Buber, 2009, p.66-67):

Na comunidade não há a redução do comum a uma unidade, há lugar para a pluralidade. As singularidades de cada um são preservadas. Trata-se de “um tipo de vivência em conjunto, uma vida em comum em que os indivíduos se mantêm unidos, apesar dos fatores desagregatórios” (Buber, 1987, p.17). Envolve uma experiência de dirigir-se-um-ao-outro, “um face-a-face dinâmico, um fluir do Eu para o Tu” (Buber, 2009, p.66). A comunidade, diferente da sociedade ou coletividade, comporta tensões e conflitos, abarca as diferenças e a alteridade. Não é necessário que as pessoas concordem com as mesmas ideias. “Na comunidade a pessoa não é reduzida à mera função de uma “massa”, a um papel numa classe” (Buber, 1987, p.133).

Tânia, diretora da Escola da Luz, menciona uma ambiguidade presente na comunidade, o que pode ser um perigo, segundo ela. Ao mesmo tempo que a comunidade acolhe, há um limite que se for ultrapassado se torna um aprisionamento dentro desse grupo.

Esse conceito de comunidade é um conceito que como tudo na vida, é muito contraditório. Que é grupo, mas é um grupo que tanto **pode te acolher, como te aprisionar**. É um grupo que tem ali características que atendem a interesses diversos, portanto as pessoas podem se manter ali, e se alimentar, se nutrir e se proteger, aprender. Tem um lado legal. Mas tem um lado que eu acho que **pode ser aprisionador**. Então, mesmo dentro de uma comunidade, você tem que escolher os seus caminhos, você tem que escolher as suas lutas, sabe? Eu acho que elas não deixarão de existir. Quando você achar que você está tendo que **negociar a alma para pertencer é o limite**. Então assim, se esbarrar em coisas que vão te deixar muito mal porque você não acredita mais, então não é mais a sua comunidade, sabe? É um grupo de pertencimento, é um grupo de acolhimento, mas também é um grupo de contendas internas. (Tânia, diretora, Escola da Luz)

Tânia chama a atenção para esse perigo da comunidade. Ela caminha na direção de uma comunidade com saúde, que preserva o que marca cada um, em que não é preciso “vender a alma para pertencer”, como ela comenta. Se isso acontece, segundo ela, se você fica mal pois não acredita mais no que a comunidade defende, não é mais a **sua comunidade**. Esse aspecto parece se aproximar da ideia de sociedade/coletividade de Buber (1987, 2009), e, caminhando nessa direção, não se configura, de fato, uma comunidade. A ideia de aprisionamento colocada por Tânia parece assim ser coerente com o esgotamento da espontaneidade, da pluralidade e do diálogo existentes nesse grupos, - coletividade/sociedade - em que as pessoas estão unidas por conta de uma finalidade, em uma relação utilitária, onde o objetivo atropela as singularidades dos que participam.

As narrativas das/dos entrevistadas/os mostraram como essas heterogeneidades de cada um são fundamentais para o fortalecimento das propostas e que manter as individualidades em um grupo é necessário. Caminhar junto sem acreditar no projeto ou atropelar o que é essencial para si não se constitui como travessia coerente para a ideia de comunidade.

A costura entre o que é diverso na comunidade, fortalece o comum a todos: o desejo de estar junto.

3.6

“A gente quer crescer com a crítica do outro”²⁷: desejo de mudança, desejo de comunidade

Nos relatos dos profissionais, o desejo de mudança vinculado à proposta da escola teve destaque, além das transformações dos participantes que estão nessas instituições e o desejo de reinvenção a partir da experiência em comunidade. Para Lia, coordenadora da Escola da Ciranda, “dentro dessa comunidade escolar, a minha postura **foi mudando**, tanto na minha relação com as famílias quanto na relação com a equipe, porque é como se eu fosse percebendo cada vez mais quem é esse **outro diferente de mim**.” Seu relato vai ao encontro da mudança de olhar diante do outro, de forma mais cuidadosa e respeitosa. Para ela, isso só foi possível por conta da experiência na instituição que contribuiu para esta transformação. E ela continua: “Poder escutar, poder entender, poder

²⁷ Trecho extraído da entrevista com Tânia, diretora da Escola da Luz.

flexibilizar as minhas posturas, poder dar tempo de **maturar** o que esse outro está dizendo. E aí eu acho que isso também vem com a maturidade. Foi essa vida em comunidade que me provocou essas reflexões.”

Reflexões provocadas a partir da atuação na instituição, a transformação que acontece lá dentro, o exercício de um olhar mais cuidadoso com o outro e o desejo de reinvenção das práticas caminharam na direção da mobilização, da posição ativa de reflexão e da vontade de fazer diferente, fortalecendo a comunidade escolar. Lia diz que “a equipe pode discordar do que eu falo, podem trazer uma outra possibilidade e a gente vai **ponderar junto**. Se é um mundo diferente que eu quero ver, eu preciso viver isso, e não é simples, é uma **construção** de cada dia porque isso nunca está pronto, sabe, Julia?” E ela continua: “Isso é uma **construção** de cada dia, a cada novo desafio que se estabelece, a gente precisa **desconstruir** um tanto de coisa, **reconstruir** coisas novas e **se reinventar**.” Ao final de sua fala, Lia direciona esse cuidado às crianças e relata que a educação e transformação caminham juntas:

Queremos que tudo que a criança vivencie nesse cotidiano esteja impregnado de sentido e esse é um compromisso nosso [...] a escola é um dos caminhos, a educação é um dos caminhos de **transformação**. E a gente quer um mundo melhor e para fazer esse mundo melhor a gente precisa ter uma sociedade melhor e como é que a gente faz isso? A gente acredita que fazemos isso na **relação respeitosa** que eu tenho com essa criança, na relação que essa criança precisa ter com o conhecimento, na relação que essa criança precisa ter com ela, **com o outro**, com seus espaços, guiando esse olhar. (Lia, coordenadora, Escola da Ciranda)

Lia afirma que a possibilidade de dialogar com a equipe e o espaço aberto a partir dessa troca possibilita a reconstrução e reinvenção. E esse trabalho feito com a equipe atravessa também a relação com as crianças, permeando espaços de troca, cuidado, flexibilidade, acolhimento. Para ela, isso tudo é o que marca a escola e transforma o outro.

Outros adultos entrevistados também direcionaram seus olhares para a mudança provocada por essas propostas. Amanda, membro da Comissão de Pais também da Escola da Ciranda, afirma que a escola “realmente **transforma**” e segue seu relato neste sentido: “Quando você encontra um espaço que valoriza essas coisas você começa a acreditar que é possível fazer diferença, ganhar força. Pelo menos sonhar em **fazer diferente**.” Amanda se emociona ao falar da transformação provocada pela educação e, em especial, por essa escola, a Escola da Ciranda. “Essa escola trouxe isso para mim, essa vontade de acreditar que a

gente pode se unir e fazer algo em prol do **coletivo**, então a minha vida passou a ser voltada para isso.” Amanda finaliza a sua narrativa falando sobre todos que participam da proposta da Escola da Ciranda: profissionais, crianças, famílias.

A gente vê muito essa **mudança** de postura das pessoas começarem a se educar, a olhar para o coletivo, de se importar com isso. De modo geral, as pessoas são muito **respeitosas** e envolvidas. [...] Acho que essa proposta é bem nítida para todos que trabalham lá. Você vê pessoas novas entrando e com tempo você vê que a pessoa veste a camisa, o movimento da pessoa **mudou**, ela consegue compreender o porquê daquilo ali, tem brilho no olho. Uma escola que não educa só as crianças, é uma escola que **transforma** também pais e funcionários, todo mundo. Acaba sendo contagiante. Lugar de **acolhimento** necessário. (Amanda, Comissão de Pais, Escola da Ciranda)

Larissa, professora, e Patricia, coordenadora, as duas da Escola da Ciranda, também mencionaram os movimentos de transformação e mudança como parte do envolvimento com a proposta da escola. Para Larissa, o que é comum entre os funcionários é o “**desejo de transformação**. Temos essas coisas em comum, de não querer mais do mesmo, [...] e sim de experiências vivas, do que brota, do que vem.” Larissa continua: “O sonho por essa educação que realmente **transforme, que faça diferença**, que faz com que essas crianças estejam no mundo de um modo outro, em uma outra relação, numa outra esfera, que é construída por eles também. Isso é o que nos move.” E a professora finaliza de um modo bonito e forte:

Que elas saibam o lugar da natureza, o valor que ela tem, **o valor que as relações** entre as pessoas têm, as relações interpessoais. Então acho que temos muito em **comum**, coisas nesse sentido. E também somos muito **diferentes**, ainda assim somos muito diferentes. Mas **é isso que nos une**. (Larissa, professora, Escola da Ciranda)

Patricia segue neste mesmo caminho quando comenta sobre o desejo de ver um mundo diferente: “A gente trabalha com esse desejo, de ter uma sociedade melhor, de ter uma sociedade mais justa, de ver um **mundo diferente**. Então eu acho que a nossa comunhão vai aí nesse olhar de ter algo melhor, de poder oferecer algo melhor para essas crianças, para as novas gerações. E que a gente consiga também poder **transformar** algumas.” E conclui: “Eu acho que viver em comunidade faz parte disso também, você poder passar o que você tem para o outro e você, de alguma forma, poder contribuir ali com a **transformação, com a mudança**.”

Em alguns momentos, as leituras de Buber atravessavam e reverberavam na minha escuta, durante as entrevistas. Talvez por estar tão impregnada e mergulhada em seus estudos nos últimos anos. Esses relatos evocaram o “eterno espírito da mudança” (Buber, 1987, p.59), em que é mostrado um caminho possível de reinvenção e exercício de novo olhar na educação e na relação entre os homens. Segundo o autor, a força que deseja a comunidade parece estar escassa nos tempos atuais. “Os homens de hoje aspiram tão apaixonadamente à comunidade e parecem não possuir a força para criá-la. E, no entanto, esta força vive nas profundezas da geração. Cega, tateante, falhante.” (Buber, 1987, p.59). O autor continua e questiona: “Quem irá recolhê-la, orientá-la, conduzi-la?” (Buber, 1987, p.59).

Outro autor que também apresenta as fragilidades dos laços no mundo atual sendo coerente com esta crítica de Buber acerca da falta de força para construir comunidades é o sociólogo Zygmunt Bauman. “O autor (1998, 1999, 2001, 2007, 2009, 2011) relaciona o capitalismo pós-industrial, a aceleração da vida cotidiana e o consumismo exacerbado à fragilidade dos laços afetivos.” (Campos, 2018, p.115). Com essa fragilidade, o homem perde suas referências e relações de vínculo e de confiança, o que acaba provocando uma fluidez nas relações, distanciando as pessoas: “as tornando escorregadia, menos intensa e duradoura. A dificuldade de relacionar-se com entrega dificulta o reconhecimento da presença do outro e a proximidade do que é diferente de nós.” (Campos, 2018, p.115). Neste sentido, a força para criar comunidades e fortalecer esses laços afetivos está presente justamente no desejo de transformação, reinvenção e novo olhar. No “eterno espírito da mudança” (Buber, 1987, p.59).

Ninguém pode fazê-lo senão o eterno espírito da mudança, o vencedor do desenvolvimento, o uno, aquele que, sozinho, pode evitar a conversão do homem perdido [...] A vontade humana pode mudar aquilo que lhe parece o destino da humanidade. (Buber, 1987, p.59-60)

O espírito, para Buber (1977), é força que provoca diálogo, encontro, reciprocidade, deslocamento, alteração.

Em *Eu e Tu* vemos vislumbrar também este sentido do espírito como força geradora no diálogo, a palavra entre os dois estabelecendo o intervalo entre o Eu e o Tu na intimidade e na presença do evento do face-a-face. Buber afirma que o espírito é a resposta do homem a seu Tu. A resposta instaura o diálogo, a interação onde o Eu confirma o Tu em seu ser e é por ele confirmado. O Eu

exerce uma ação, atua sobre o Tu e este atua sobre o Eu. Neste encontro se estabelece a alteridade na medida em que existe uma alter-ação mútua. (Zubben, 1977b, p.145)

A experiência nessas instituições parece mostrar que o desejo de mudança está presente nas relações, é notado e sentido por quem participa de suas propostas evidenciando, assim, a força existente nestes espaços.

A alter-ação só é possível junto do outro, na confirmação de sua existência, aceitação de sua totalidade, presença com inteireza. É na interface, no face-a-face, no encontro, no entre, que ocorre a mudança. É no diálogo e abertura que o crescimento se dá, na relação porosa acontece a troca, no espaço público do "entre-dois" (Buber, 1987) que há possibilidade de construção e reciprocidade.

"É um projeto de sociedade que a gente quer. A gente quer relações mais solidárias, a gente quer relações mais respeitadas, pessoas que pensem. **A gente quer crescer com a crítica do outro**, contribuir para que o outro cresça também", relata Tânia, diretora da Escola da Luz. Ela continua: "Escola comunitária para mim é metáfora da sociedade melhor que a gente quer. E começando assim, nessa relação. [...] Um pacto pela qualidade da comunicação, um pacto pelo **cuidado nas relações**." Tânia finaliza com firmeza o seu relato:

Porque do contrário, a gente quebra. A gente quebra como seres humanos, a gente quebra como instituição, a gente quebra como projeto, a gente quebra. Porque tudo isso que a gente tenta construir, a gente precisa desse **vínculo** e desse pacto e da qualidade dessa comunicação e dessas relações para poder sustentar. (Tânia, diretora, Escola da Luz)

Segundo Tânia, só conseguimos construir e manter viva a proposta da escola com o vínculo entre os participantes da instituição, vínculo cuidadoso, solidário, verdadeiro. Neste sentido, Rosa, coordenadora da Escola da Luz, relata que nos constituímos em grupo, somos seres sociais e nos constituímos na comunidade, "a vida em comunidade é a vida propriamente dita". Segundo ela não existe vida sem comunidade, nem comunidade sem vida, assim como não existe educação sem comunidade, nem comunidade sem educação:

Como pode a educação não ser comunitária? Como é uma escola não comunitária? Tem educação sem comunidade? [...] Somos seres sociais, a gente nasce, vive, se **constitui em comunidade** o tempo todo. Não tem vida sem comunidade, não tem linguagem, não tem cultura. A vida em comunidade é a vida propriamente. Você educa sempre uma comunidade, **A gente constitui a própria identidade em comunidade**, a partir das nossas relações e interações é

que a gente é. É que a gente cresce, se desenvolve, aprende, pensa, se comunica, troca, se posiciona, se relaciona, ama. Então, a vida em comunidade é a vida como ela é. (Rosa, coordenadora, Escola da Luz)

A alteração provocada a partir do diálogo mobiliza a comunidade, o desejo que ela exista, seja construída e transformada é o que a sustenta, a mantém, a cria. Rosa não separa a vida da comunidade, nem a comunidade da educação, assim como Larissa, professora da Escola da Ciranda²⁸:

Para mim, comunidade na escola que eu atuo é a **vida**. É o que pulsa, é o que dá sentido à existência dessa escola, desse lugar, dessa instituição. A comunidade é a vida, é o coração dessa instituição. [...] E nesse sentido todas as camadas da comunidade, como entendemos comunidade, é a vida dessa escola. [...] Não é só estudar em uma escola comunitária, é **ser comunidade**, é ver comunidade, é querer partilhar. Comunidade é partilha, então eu acho que é a vida. (Larissa, professora, Escola da Ciranda)

A fala das entrevistadas permite trazer a análise de Safra (2004, pp.73-74), quando diz:

Comunidade é nossa condição originária. Só nascemos em comunidade, somos em comunidade e morremos em comunidade. Desde sempre o ser humano é com o Outro. [...] A comunidade preexiste e possibilita o nascimento de alguém. [...] Somos seres singularizados, mas em nós existem os que nos constituíram.

Como mostra Buber, a verdadeira comunidade nasce do fato das pessoas estarem em relação viva e recíproca, unidos uns aos outros, em uma relação de pertença. A educação, para Buber, é sempre para a comunidade e só pode acontecer através da comunidade, “é a preparação para o sentido de comunidade” (1987, p.89). Rosa parece sintonizar nas palavras de Buber quando questiona “Como pode a educação não ser comunitária?”

A finalidade de toda ação educativa é a formação humana, que pressupõe a relação dialógica. O diálogo confirma a existência do outro, provoca mudanças, responde à presença. Além do desejo de transformação e de estar em comunidade, com o outro, os desafios que surgem dentro das propostas comunitárias trazem movimento e oscilações. A possibilidade da comunidade se desmantelar parece ser o que justamente traz força para ela. O risco da fragilidade dos laços, de seu afastamento ou até mesmo destruição faz com que seus participantes a desejem ainda mais. Com mais força.

²⁸ Esse relato foi apresentado no tópico 3.4.2 - “Não querem se envolver”: apatia da comunidade e ausência de engajamento e é aqui retomado.

As oscilações que apareceram no campo muito se relacionam com as ambiguidades que surgem na relação de uma comunidade viva e as suas mudanças. Em Benjamin (2012b, p. 241-242) é apresentado o fragmento “O caráter destrutivo” em que a partir da destruição há a possibilidade de criação. “O caráter destrutivo só conhece um lema: criar espaço; só uma atividade: despejar. Sua necessidade de ar fresco e espaço livre é mais forte que qualquer ódio. O caráter destrutivo é jovial e alegre. Pois destruir rejuvenesce.” (Benjamin, 2012b, p.242) O caráter destrutivo busca as brechas, mobilização, flexibilidade. Movimenta-se a todo o momento. Não é fixo, estável, imutável. É abertura para o novo.

O caráter destrutivo não vê nada de duradouro. Mas eis precisamente por que vê caminhos por toda a parte. Onde outros esbarram em muros ou montanhas, também aí ele vê um caminho. Já que o vê por toda a parte, tem de desobstruí-lo também por toda a parte. [...] Já que vê caminhos por toda parte, está sempre na encruzilhada. [...] O que existe ele converte em ruínas, não por causa das ruínas, mas por causa do caminho que passa através delas. (Benjamin, 2012b, p.243)

A possibilidade de desordem, de desmantelamento da comunidade, desse caráter destrutivo parecer ser o que justamente a mobiliza. O limite entre a força e a fragilidade é o que alimenta o desejo de mantê-la viva segundo Bauman (2003, p.19), a comunidade permanece sempre frágil e há necessidade de vigilância e reforço para a sua continuidade:

A comunidade de entendimento comum, mesmo se alcançada, permanecerá, portanto, frágil e vulnerável, precisando para sempre de vigilância, reforço e defesa. Pessoas que sonham com a comunidade na esperança de encontrar a segurança de longo prazo que tão dolorosa falta lhes faz em suas atividades cotidianas, e de libertar-se da enfadonha tarefa de escolhas sempre novas e arriscadas, serão desapontadas. [...] a comunidade *realmente existente* se parece com uma fortaleza sitiada, continuamente bombardeada por inimigos (muitas vezes invisíveis) de fora e frequentemente assolada pela discórdia interna; trincheiras e baluartes são os lugares onde os que procuram o aconchego, a simplicidade e a tranquilidade comunitárias terão que passar a maior parte de seu tempo.

Para Bauman, a possibilidade da comunidade se desmantelar é o que coloca as pessoas em alerta. A sua vulnerabilidade é o que parece sustentá-la e deixar seus participantes atentos para conseguirem mantê-la viva. A pandemia é um importante exemplo para pensarmos na possibilidade de desmantelamento de uma comunidade atrelada ao movimento de sua própria força. Um momento de extrema fragilidade e vulnerabilidade das pessoas que tornou os laços

comunitários mais fortes, mas ao mesmo tempo em risco. Essa ambiguidade presente na comunidade parece fortalecê-la. Contemplar suas falhas, processos desafiadores, caminhos tortuosos e a busca de novas possibilidades para se manter forte é o que a torna tão singular, desejosa, fluida a ponto de atravessar tantas pessoas e tantas histórias. A potência que essas oscilações trazem é a presença do movimento.

Costurar esses caminhos com a flexibilidade que os momentos exigem, traçar o percurso com fluidez e sem engessamento, mesmo, muitas vezes, encarando a dureza. Acessar o que cada situação oferece. A comunidade se torna mais humana, mais próxima dos que participam, verdadeira e viva. As relações se tornam mais inteiras pois acompanham o movimento do que é real. Assim, a comunidade é convocada a sentir e a produzir diferença nos caminhos, investir nos encontros e se implicar nas relações.

O movimento de transformação e mudança presente na cerâmica de Sofia, coordenadora da Escola da Luz - apresentada no início deste capítulo - aponta a passagem no forno como momento de imprevisibilidade: Como ficará o utensílio criado? Como será a sua forma? E a sua cor? Esse movimento de passagem e travessia da cerâmica parece realmente dar pistas para refletir acerca do desejo de transformação presente nessas propostas.

O encontro entre a artesã e sua obra é preenchido de autoria, incluindo os desvios do caminho e as imprevisibilidades existentes. Uma cerâmica nunca será igual a outra. A postura de cada participante das escolas também tem a sua singularidade. Cada sujeito tem a sua história, relações construídas, memórias percorridas, vínculos entrelaçados. A autoria e posição ativa dentro dos projetos de cada escola revela a força contida nesses espaços. As mudanças estão incluídas e exigem olhar delicado e sensível para que possamos enxergar as dobras, rachaduras, fendas, aberturas - nos utensílios das cerâmicas ou - nas relações presentes nesses lugares. Abertura e fechamento, retidão e desvio, ambiguidades, transformações e oscilações aparentes, mostram-se relevantes para a construção de uma proposta de educação em comunidade.

3.7

Comunidade em movimento: as ambiguidades do campo

Ao longo da realização das entrevistas com os adultos, as ambiguidades do campo ecoaram em diversas narrativas. Antes mesmo de finalizar essa etapa da pesquisa, eram nítidas as marcas das ambiguidades existentes nos relatos das/dos participantes. As divergências no campo, diferenças e suas oscilações deram movimento na travessia da pesquisa e desvelaram uma questão potente na continuidade e elaboração das propostas das escolas. Como apresentado no tópico anterior - “A gente quer crescer com a crítica do outro”: desejo de mudança, desejo de comunidade - as oscilações do projeto das instituições parece ser o que dá movimento, o que revela o desejo de comunidade e a fortalece. Atravessar o percurso da vida em comunidade incluindo as frestas, rachaduras, desvios, ranhuras, adversidades, empecilhos e embaraços parece a tornar mais real.

As ambiguidades do campo trouxeram a complexidade presente no cotidiano das instituições, os movimentos, oscilações e as diferentes perspectivas dos adultos. No decorrer do presente capítulo foram apresentadas as categorias construídas após a realização e transcrição das entrevistas e nelas já foi possível enxergar algumas ambiguidades do campo. Neste tópico, essas ambiguidades serão retomadas. A partilha com as famílias e a gestão participativa, por exemplo, apareceu como potência e sustentação dessas propostas. Para Tânia, diretora da Escola da Luz, “esse é um lado incrível de uma escola comunitária, que é essa **interlocução privilegiada** que a equipe profissional da escola pode ter com pessoas que se voluntariam.” Ela continua: “E que botam não só o seu saber, mas toda a sua paixão pela escola, pelo projeto educacional, pela memória, sabe? Pela defesa dos valores mais importantes, fundamentais e como a gente aprende com isso.” Tânia finaliza seu relato:

Então é um projeto de mais do que muitas mãos, muitas cabeças, com muito respeito, com todo mundo se ouvindo, debatendo, questionando, propondo, brigando quando tem que brigar em defesa disso ou daquilo. Mas assim, se tiver uma coisa que define o lado incrível de uma escola comunitária é essa capacidade, esse **encontro de pessoas interessadas** em levar uma escola adiante para os seus filhos, para os seus netos, para a posteridade. (Tânia, diretora, Escola da Luz)

Para Arthur, diretor da Escola da Ciranda, a gestão participativa e a participação das famílias voluntárias, assim como para Tânia, fortalece a proposta:

“A escola tem uma gestão participativa, então isso fortalece, às vezes, essa ideia que a gente tem de comunitária, que é uma **unidade comum**. Nesse sentido, toda escola tem uma unidade comum, os pais têm filhos na mesma escola, isso é uma coisa em comum.” Arthur pensa, ensaia novas palavras e segue em sua elaboração: “A ideia que me vem na cabeça para falar dessa instituição e de comunitário, a ideia chave é a **participação**. E a participação é um indicador de gestão democrática ou de democracia.” Arthur conclui sua narrativa:

Uma sociedade quanto mais participativa, mais democrática; quanto menos participativa, menos democrática. Então essa participação [...] é o indicador de democracia. A gestão participativa **fortalece** a pedagogia da escola, [...] esses **processos de escuta e de decisão coletiva**. (Arthur, diretor, Escola da Luz)

Rosa, coordenadora da Escola da Luz, também fala da importância da relação entre família e escola, o seu envolvimento na educação de crianças e jovens, o afeto e sentimento de pertencimento provocados nesta relação da experiência comunitária. Para ela, “nós somos uma grande comunidade, que tem em **comum** a criação e a educação de crianças e jovens. Estamos **unidos** em torno desse propósito.” Para ela, “você vê ali uma grande comunidade, uma grande família envolvida, é **afeto**, é **pertencimento**, essa coisa do pertencimento comunitário faz essa diferença, e eu só entendo você trabalhar numa escola comunitária se você tem algum nível de envolvimento, [...] tem que ter **pertencimento**.” Para Rosa, o sentido da proposta comunitária está no envolvimento e relação com as famílias, porém caberia indagar essa visão de “grande família” que Rosa revela, em uma perspectiva idealizada, assim como nós temos a tendência de idealizar a própria comunidade. Entretanto ela carrega conflitos, tensões e se constitui incluindo as diferenças, ambiguidades, desafios e oscilações.

. Diferente do relato de Rosa, para Thais, professora da Escola da Ciranda, essa abertura e interlocução com as famílias também exige limites. “Essa gestão assim tão **aberta** tem seus **limites** e, por vezes, a gente precisa colocar isso, marcar isso muito firme porque nós somos uma sociedade que as pessoas não são muito acostumadas a isso, [...] vão passando ali do ponto”, confessa e lamenta essas situações. “Então, tem algumas situações que as famílias por se sentirem muito à vontade em estar ali debatendo, esquecem um pouco que a parte técnica

da escola, o corpo docente ali que vai resolver as coisas junto da direção, junto da coordenação.”

A participação exagerada das mesmas famílias ou a forma com que elas se colocam nesta gestão foi apontada também como um problema e entrave para a proposta da instituição caminhar. Segundo Sofia, coordenadora da Escola da Luz: “as famílias têm uma participação satisfatória, acho que as pessoas procuram estar presentes, eu acho que participam. Às vezes eu acho que **participam até demais**, no sentido de **muita interferência** mesmo.”

Arthur, diretor da Escola da Ciranda, que reconhece a importância da gestão participativa e vê nela fonte de força da instituição, admite que “a gestão participativa fortalece **às vezes** porque nem sempre a gente consegue a participação planejada. Então, às vezes, você tem interesses e inserções. **Nem todos** os pais **têm um espírito comunitário**, democrático.” Ele continua: “Ele é um **comprador** de ensino para o filho dele, um consumidor de ensino para o filho dele e a gente não lida com esse tipo de pai. A gente chama, a gente **convida**, a gente **mobiliza**. A gente faz atividade de integração da escola toda.”

Arthur relata a existência de famílias que desconhecem a importância da proposta comunitária da escola, o engajamento necessário para o projeto caminhar e o encontro potente resultante da mobilização e interesse dos que participam de toda a comunidade. Nestes casos das famílias que não consideram importante a proposta de educação em comunidade da instituição, Arthur diz que convoca, convida para a ocupação de mais espaços, faz com que esses familiares se aproximem e conheçam mais a proposta da escola. Segundo Rosa, “Às vezes, esse espaço de que os pais participam, [...] esse poder que eles se atribuem, **interfere**. Acham que podem interferir na nossa tomada de decisões e esse é o ponto que mais me incomoda.” Ela continua:

Então esse é o lado muito **desafiador** da relação com as famílias em uma escola comunitária, é quando todos os pais se sentem não só donos da escola, mas **donos** num lugar equivalente, igual em poder de decisão que o corpo profissional, aí não pode, aí a porca começa a torcer o rabo. (Rosa, coordenadora, Escola da Luz)

As duas escolas têm uma gestão participativa e um grupo de famílias que participam das decisões da instituição. Na Escola da Luz esse grupo é chamado de Diretoria de Pais. Segundo Felipe, participante desta Diretoria: “O estatuto diz

que os pais da escola que tem filhos matriculados, se reúnem todo ano e elegem, a cada dois anos, uma diretoria. É uma votação.” E continua:

Os pais compõem as chapas, se candidatam e essa diretoria é eleita, eles passam a ser os administradores, responsáveis legais pela instituição.[...] Os donos da escola são todos os pais, cada pai, na medida que ele entra como pai da escola, ele se torna um associado. Somos uma associação, como se fosse um condomínio. De quem é o prédio? São dos condôminos. (Felipe, Diretoria de Pais, Escola da Luz)

Os diretores pedagógicos e administrativos, segundo Felipe, “não respondem oficialmente pela instituição, eles não são administradores.” E prossegue falando acerca da função da direção pedagógica: “A diretora pedagógica tem a responsabilidade de responder pelas questões da instituição de ensino, então alguma coisa relacionada ao Ministério da Educação, Secretaria de Educação, se tiver alguma questão, regimento escolar.” E finaliza: “Ela responde por ser a diretora pedagógica, mas ela não responde, nem o diretor administrativo, como administradores da instituição.”

Além disso, cada turma da escola tem dois pais representantes que facilitam a comunicação com a direção da escola para questões mais coletivas. Semestralmente, esses representantes se reúnem com a direção administrativa e pedagógica para participar de reuniões. É feita também, anualmente, uma assembleia convocada pela Diretoria de Pais para toda a comunidade escolar, em que é realizada uma prestação de contas: o que já foi feito, os projetos que ainda serão e os aspectos financeiros envolvidos.

Na Escola da Ciranda, esse dispositivo²⁹ de gestão participativa é a Comissão de Pais. Famílias, professoras/es e outros funcionários podem participar de forma voluntária, a comissão de planejamento é aberta para os debates. Segundo Arthur, diretor da escola, “o nosso processo é um processo que a gente chama “Processo-Projeto, Projeto-Processo”. A gente trabalha com esses dois conceitos”. Ele continua:

Fazemos uma consulta semestralmente com a comunidade (os pais, professores e funcionários não-docentes e as crianças, os adolescentes a partir do 6º ano também são consultados): “Como é que você gostaria que fosse a escola no

²⁹ Segundo Deleuze (1996) o dispositivo é um conjunto multilinear, composto por linhas de naturezas distintas que seguem diferentes direções e sempre formam processos em desequilíbrio. Essas linhas tanto se aproximam como se afastam uma das outras. O autor ainda diz que os dispositivos são como máquinas de fazer ver e de fazer falar. Segundo Coimbra & Nascimento (2008), os dispositivos de um modo em geral, estão sempre produzindo objetos, sujeitos e práticas.

próximo semestre?” Isso vai para uma comissão de planejamento que tem representação nesses segmentos todos, tem um pai ou uma mãe representante de cada turma, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. Tem um representante dos funcionários, um ou dois. Essas reuniões da comissão de planejamento são abertas, então mesmo quem não é representante, frequenta às vezes. A comissão no Processo-Projeto não tem poder decisório, ela prepara propostas para serem encaminhadas para uma assembleia geral que é onde a gente decide. (Arthur, diretor, Escola da Ciranda)

Uma diferença entre a gestão das escolas: na Escola da Luz, os pais participantes da Diretoria são os administradores da instituição; na Escola da Ciranda, as famílias que participam da comissão de planejamento não são administradores da instituição, há outros associados, por exemplo, o diretor pedagógico.

Além disso, as/os entrevistadas/os da Escola da Ciranda explicaram o funcionamento e organização desse grupo; os profissionais, principalmente professoras da Escola da Luz, sabiam da existência, mas não tinham nenhum contato com a Diretoria de Pais e desconheciam a sua forma de organização e atuação na escola. Esse foi mais um ponto de diferença entre as duas escolas. Segundo Flora, professora da Escola da Luz: “É uma escola diferente neste sentido pois os pais estão muito **incluídos** nas decisões. Vejo muito diálogo, sei que existe esse diálogo. Mas os professores não estão muito dentro, **não tomam muita ciência** desta influência, não sabem como se dá exatamente.”

O tema da partilha entre os profissionais da instituição também foi assunto que trouxe algumas ambiguidades. Mesmo a partilha sendo palavra muito citada pelos participantes, a falta dela também foi sentida por outros e a reivindicação por mais espaços de troca foi colocada. Flora, professora da Escola da Luz, em sua entrevista, afirma que “temos **pouco espaço e tempo para partilharmos**. A gente vai buscando, mas acho que deveriam ter mais momentos de troca para falarmos mais sobre as crianças, o trabalho. A gente fala, mas corremos atrás disso.”

Sofia e Fernanda, coordenadora e professora da Escola da Luz, também destacaram o pouco espaço para a partilha de experiências dentro das instituições: “Existem outros espaços, mas eu ainda acho que a gente tinha que **promover mais**. Espaço de troca de experiências mesmo.” Sofia afirma e continua: “Eu acho que a gente trabalha muito e **troca pouco** sobre o trabalho que é da escola como um todo. Entre setores, até mesmo no próprio setor, eu acho que as demandas são

muitas.” Fernanda manifesta a sua opinião no mesmo sentido de Sofia: “Tem **pouco espaço para a troca de experiência**. É um pecado porque ali tem muita gente boa, comprometida com o trabalho, criativa. Acho que poderia ter mais trocas sim, é tudo muito corrido. **Falta mais troca** entre nós professores.” Fernanda segue reivindicando: “Temos uma reunião pedagógica por semana, mas a instituição peca um pouco porque é um tempo que se perde com muitas coisinhas à toa, burocráticas. Deveríamos estar falando de outras coisas, como lidar com as crianças de inclusão, crianças na pandemia, famílias.”

Flora, Sofia e Fernanda trabalham na mesma instituição, a Escola da Luz. Com relação ao aspecto da partilha entre os profissionais, as falas das integrantes das duas escolas carregaram diferenças. Enquanto as entrevistadas da Escola da Ciranda reconheceram a intensa partilha existente, as da Escola da Luz reivindicam por mais espaços de troca. Fernanda coloca até a palavra pecado para se referir a ausência de partilha entre profissionais tão bons.

Na entrevista com a diretora da Escola da Luz, foi perguntado sobre os locais existentes para a partilha entre os profissionais. Tânia reconheceu que podiam ter mais espaços de troca, mas segundo ela, as pessoas se procuram e podem contar com as outras, a partilha é presente na vida comunitária para além dos muros da escola. Tânia traz também a palavra fofoca quando é perguntada sobre esta troca entre os adultos da instituição: “Pode ter mais espaços de reunião, mais reuniões pedagógicas, mais seminários de formação de professores, **pode ter mais de tudo mesmo**. Mas eu acho que esse espírito comunitário também está ali nas relações.” Tânia segue o seu relato admitindo que poderiam ter mais espaços, mas assegura que, mesmo assim, eles existem: Eu acho que **as pessoas se procuram e sabem que podem contar umas com as outras**. Eu vejo isso acontecendo, eu vejo as pessoas buscando interlocutores.” E finaliza a sua narrativa:

E não tem como controlar. Não tem como controlar, porque essa vida comunitária passa por isso também. Você não vai se encontrar só lá, entre quatro paredes, você vai se encontrar na vida. E para o bem e para o mal, porque assim, também tem o espaço da **fofoca**. Eu acho que isso castiga muito uma instituição. Então assim, tirando essa **dimensão mais perversa do encontro** ou da troca, eu acho que **as trocas estão acontecendo o tempo todo**. (Tânia, diretora, Escola da Luz)

Contrariando os relatos das profissionais de sua instituição, Tânia afirma que há a busca de interlocutores sim e que isso acontece a todo o momento. A

diretora também traz uma dimensão do encontro com o outro que não havia aparecido em entrevistas anteriores, a fofoca. Ao fazer esta pergunta para a diretora sinto que a troca, nesta direção “perversa”, como ela coloca, aparece como uma ameaça, como algo que pode fragilizar laços, além de fragilizar a própria instituição. A partilha com o outro, que apareceu durante todas as entrevistas como sustentação importante da proposta das instituições, aqui ganhou outra dimensão. A partilha *com*, tornou-se partilha *contra*. As ambiguidades do campo apareceram até mesmo dentro das instituições.

Outro tema que se mostrou como alvo de ambiguidades foi a compreensão das crianças a respeito do conceito de comunidade e da proposta das escolas. Alguns adultos afirmaram que elas entendem que participam de uma proposta comunitária, já para outros profissionais, só as mais velhas conseguem compreender melhor a educação em comunidade. Outros ainda, neste momento nas entrevistas, lamentaram o não entendimento sobre a vida em comunidade por parte das crianças por conta do mundo individualista em que vivemos. Essa questão do individualismo apareceu com força em alguns relatos e foi apresentado no tópico “O que é meu eu vou cuidar, mas o que é de todo mundo...”: desafios da vida em comunidade, neste capítulo. Para Sofia, coordenadora da Escola da Luz, “as crianças **entendem pouco disso**, se comprometem pouco com o que é de todos.” Sofia ressalta o desafio das crianças se comprometerem com a comunidade. “Tem uma coisa mais individual, o que é meu e o que é seu. Eu acho que ali, o “nosso” fica um pouco de lado. Tem que estar a todo momento mostrando, apontando, fazendo pensar sobre.” E afirma que os adultos precisam estar sempre reforçando essa ideia de comunidade.

“Acho que as crianças, às vezes, **entendem que se trata de uma proposta comunitária**, mas **depende muito da faixa etária**”, segundo Fernanda, professora da Escola da Luz. A profissional acha que essa compreensão depende muito da idade das crianças. Algumas/alguns entrevistadas/os chamam a atenção para a percepção de que no Infantil, as crianças vivenciam uma “atmosfera diferente”, nas palavras de Rosa, coordenadora da Escola da Luz, elas sentem esse efeito, essa dimensão comunitária da escola e vão tendo cada vez mais a compreensão do conceito de comunidade e da vida nesta proposta. Para a coordenadora, “no Infantil, acho que eles não compreendem racionalmente, mas

[...] as crianças **vivenciam** uma **atmosfera diferente por ser uma escola comunitária**, então elas sentem, eu acho que elas **sentem esse efeito.**”

Entretanto, Rosa converge para a ideia de que os mais velhos têm uma percepção talvez mais aguçada e ampla sobre a vida em comunidade: “Mas especialmente a partir do final do Fundamental I para cima, Fundamental II e Médio, [...] as crianças **vão tendo cada vez mais consciência** de que os seus pais participam das decisões ali daquela escola.”

Tânia, diretora na mesma escola em que Rosa atua, coloca: “Eu sinto que **para os mais velhos** isso talvez vá se tornando **mais material**. Então assim, dependendo da faixa etária, eu acho que **existem diferentes percepções** disso [...] os meninos mais velhos acho que já tem consciência, um pouco mais de informação e **vivência** para entender do que se trata.” Felipe, membro da Diretoria de Pais da Escola da Luz, parece concordar com a visão de Tânia quando reitera: “Quando as crianças vão chegando ali na reta final, no Fundamental II e Ensino Médio, têm **uma visão muito boa disso** [da proposta comunitária], de que a própria escola cuida disso ao longo do processo pedagógico, de aprendizagem, de deixá-las muito envolvidas, de mostrar para elas a importância disso.” Felipe pensa nas atividades que seus filhos, estudantes da Escola da Luz dos segmentos do Fundamental I e II, participam ou participaram e continua: “Todos os projetos que a gente faz ajudam a formar um pouquinho essa visão, esse aspecto comunitário dos alunos.” E finaliza ecoando as palavras de outras/os entrevistadas/os quando afirma: “**Quando são menores, isso é mais difícil**. Só conhecem isso de escola. Não sabem o que é o mundo fora. Mas a partir dos 13, 14 anos, eu vejo que sim, têm uma visão muito bacana do que significa esse aspecto de escola comunitária.”

Larissa, professora, Patricia, coordenadora e Arthur, diretor, todos da Escola da Ciranda, trazem outras perspectivas em suas narrativas sobre a compreensão das crianças a respeito da proposta da escola e do conceito de comunidade. Para Larissa, “esse lugar do **coletivo existe na prática**. É vivo. A ambiência da coletividade é viva, é no processo.” Quando Larissa chama a atenção do “coletivo que existe na prática” ela sintoniza com o que Rosa, coordenadora da Escola da Luz disse ao afirmar que as crianças “vivenciam uma atmosfera diferente por ser uma escola comunitária”, além de ir também ao encontro do que Fernanda, professora da escola da Luz observou: “Até entendem

o que é compartilhar e o que é empatia. As **práticas** no dia a dia tendem para esse olhar.” Revelando pontos que se encontram e convergem nas propostas das duas escolas.

Larissa comenta: “A gente faz questão de quem está faltando, falamos na roda. As crianças se importam uns com os outros, a gente **cuida para que elas possam se importar** [...] sinto que percebem, não acho que é algo que passa despercebido.” Para ela, isso traz segurança também. “Sabem que têm uns aos outros. E eu não falo isso de uma forma romântica.” Larissa conclui seu relato afirmando que as crianças compreendem sim a proposta.

Para Patricia, coordenadora da Escola da Ciranda, “as crianças pequenas, pensando aqui no Fundamental I, **elas vão construindo sim essa noção da coletividade**, do estar junto, porque o nosso material da sala é coletivo.” Para ela, “só de você ter que deixar as canetinhas tampadas porque a turma que vai vir à tarde vai utilizar as mesmas canetinhas que você usou, isso já vai construindo esse senso do **cuidado com o outro**. Essa ideia de que você precisa colaborar.” E diz ainda:

Tem também a questão das funções da sala de aula, a gente tem um quadro de função. Então todas as turmas no final da manhã ou no final da tarde **vivem situações** em que precisam organizar o espaço da sala de aula. Então um vai organizar o pote de canetinha, o outro vai organizar a estante de livro, o outro vai organizar as mesas, o outro vai organizar as pastas. Mas isso é processo, é **construção**. Tem que combinar. **É estabelecido ali na relação** e mostrado para a criança o porquê daquilo, da sua participação. (Patrícia, coordenadora, Escola da Ciranda)

Arthur, diretor da Escola da Ciranda, parece compartilhar a mesma ideia: “Quando abrimos, recentemente, o Ensino Médio, a gente pôde constatar quem é aluno dessa escola desde um ano e quem estudou em outra escola e chegou aqui para fazer só o Ensino Médio. Tem uma diferença!” Para Arthur, “as crianças **aprendem o que elas vivenciam**. Então essa coisa de dizer “vamos combinar, vamos fazer um combinado, vamos votar”. As crianças votam!” E segue o seu relato no mesmo sentido de Patricia, coordenadora da mesma escola: “O material da escola é **coletivo**, então eles também têm a **experiência de viver coisas comunitárias**, coletivas! Fazer uma compra coletiva. São esses espaços **coletivos** que possibilitam o exercício da **democracia e da participação**.” Para Arthur, “com todas as aspas possível, esse coletivismo, esse entender que eu mais um,

mais outro é muito mais do que o somatório de um mais um, mais um. Tem uma **potencialidade grande: o coletivismo.**”

Larissa, Patricia e Arthur, fazem parte da mesma escola, a Escola da Ciranda. Os profissionais afirmaram que as crianças compreendem que se trata de uma proposta comunitária por conta das práticas do cotidiano, da experiência, do que vivem com as outras crianças e com os adultos.

Rosa, coordenadora da Escola da Luz, também apresenta a vivência das crianças como relevante para a compreensão da proposta, “elas sentem essa atmosfera comunitária”, segundo ela. Além de Fernanda, professora da Escola da Luz, que apesar de achar que as crianças mais velhas entendem mais o projeto da escola, todas vivem “as práticas do dia a dia” e segundo a professora, essas práticas “tendem para esse olhar” - da empatia e partilha.

Suas narrativas parecem se aproximar do que Buber apresenta em sua obra: “A educação, para Buber, é a preparação para o sentido de comunidade e, sendo assim, ela não pode ser teórica, ela só pode ocorrer através da comunidade, daquilo que os sujeitos experimentam juntos.” (Pena, 2019, p.511). As/Os profissionais revelaram a experiência do cotidiano da escola como mobilizadora da proposta comunitária. Apesar da palavra vivência aparecer, é da experiência que elas/ele falam, no sentido que Benjamin a apresenta. Para o autor (1993, 2012b) a vivência tem uma finitude, encerra, termina, não marca. A experiência, diferentemente, ao ser narrada, fica marcada, se enraiza no coletivo, preenche as relações, registra.

A palavra coletivo/coletividade apareceu nos relatos das/dos participantes ao longo das entrevistas, como mostrado aqui nas falas anteriores, principalmente ao se referirem à compreensão das crianças sobre as propostas comunitárias. Algumas/alguns entrevistadas/os apontaram para a diferença existente entre coletividade e comunidade, como Flora, professora da Escola da Luz: “Escola comunitária talvez seja entendida pelas crianças maiores, mas acho que as menores entendem que é uma escola que se preocupa com o **coletivo**, com o que cada um traz.”

Lia, coordenadora da Escola da Ciranda também pontua essa diferença: “Eu acho que esse conceito “escola comunitária” é uma **coisa que é muito subjetiva** e eu não sei se as crianças da Educação Infantil teriam essa compreensão. Eu acho que elas têm uma **compreensão do coletivo**”, convergindo

com a visão de que as crianças mais velhas compreendem melhor a palavra comunidade. “As crianças mais novas entendem que fazem parte de um grupo. Então, na escola esse espaço é **nosso**, esses materiais são **nostros**. Então, eu acho que talvez essa seja a base para gente poder depois ampliar para uma comunidade.” A palavra comunidade é associada por Lia como algo que vai “para além dessa convivência de escola.” Como se algo comunitário fosse maior do que o coletivo. Lia segue em seu relato: “Talvez entender que fazem parte de um grupo seja a primeira base desse trabalho comunitário, de entender essa comunidade, onde ela está inserida, mas eu acho que essa palavra elas não entendem. Acho que o **coletivo** elas têm uma compreensão maior.”

Amanda, integrante da Comissão de Pais da Escola da Ciranda, concorda com Lia em sua entrevista: “Não sei se esse termo **comunitário** eles entendem como algo que é mais que **coletivo**, envolvendo a comunidade, mas o que eu acho que as crianças conseguem entender é que é uma escola que está **preocupada com o coletivo**.”

Desde pequenos tudo é feito em roda, é discutido, tudo se leva para uma aprovação. Esse movimento de trabalhar com o **coletivo** as crianças interiorizam, mas agora a **participação da comunidade como uma coisa maior que a escola**, do que o espaço deles, não sei se isso eles têm compreensão. Mas que é um espaço coletivo isso eles entendem pois é assim que trabalham desde pequenos. (Amanda, Comissão de Pais, Escola da Ciranda)

Comunidade se mostrou como algo mais amplo, mais difícil das crianças acessarem, já coletividade se relaciona com as práticas cotidianas e, talvez, segundo as/os entrevistadas/os, as crianças compreendam melhor.

* * *

Esses relatos sobre as diferenças na compreensão do conceito de comunidade em relação à faixa etária das crianças impulsionaram o desejo de aproximação desta observação que os adultos contavam em suas entrevistas. A princípio, a pesquisa contaria apenas com crianças do 1º ano do Ensino Fundamental I, que tem entre seis e sete anos, entretanto, após ouvir os relatos dos adultos, fui ao encontro também das crianças do 4º ano, entre nove e dez anos,

justamente para observar a existência dessa diferença na compreensão. As narrativas das crianças serão apresentadas no capítulo 4.

O desvio metodológico é coerente com uma pesquisa viva, que mostra o que os participantes revelam, enfatizando o seu olhar, tornando-o relevante para conhecer o campo, incluindo suas ideias, opiniões, falas, gestos, caminhos. Segundo Benjamin (2012b, p.73) “Saber orientar-se numa cidade não significa muito. No entanto, perder-se numa cidade, como alguém se perde em uma floresta, requer instrução.” No campo, me deixei levar pela escuta, pelas aparições descontínuas e contraditórias de quem participa dessas instituições e convive com a contração das relações, tensionamento dos conflitos, força existente na partilha, ruptura nos encontros, firmeza e instabilidade no cotidiano. As crianças contribuíram com seu olhar que desvia e revela minúcias.

No sentido da busca pelas brechas e possibilidades a partir das rupturas e conflitos, a concepção de infância em Benjamin (2012b) torna-se ainda mais potente para nos aproximarmos do conceito de comunidade. A criança é caçadora, investigadora, busca nos esconderijos e encontra as miudezas que o adulto não consegue mais enxergar. Preferem a caixa do brinquedo do que o próprio presente, subvertem a ordem engessada e padronizada. Abertura para respirar e possibilidade de reinvenção. “Falar da infância implica em falar de firmeza e instabilidade, segurança e insegurança, continuidade e descontinuidade” (Kramer, 2010, p.188). A capacidade das crianças em construir a partir dos destroços sintoniza nos contrastes para uma comunidade se manter viva. Portanto, o campo com as crianças se torna fundamental para a conclusão da pesquisa e abertura de novas reflexões. As crianças talvez possam nos mostrar o que nós já não conseguimos olhar. A comunidade se aproxima do que o olhar das crianças busca.

Para além das ambiguidades, a escuta da direção, coordenação ou, ainda, da escola aos familiares, foi destacada por muitas/os entrevistadas/os e a abertura de espaço para se expressarem é sentida pela maioria. A proposta comunitária atravessa o cotidiano dessas duas escolas e, mesmo com as ambiguidades do campo e as diferenças marcantes entre as duas instituições, temas como escuta, desejo de mudança e transformação e o sentimento de pertencimento foram recorrentes e estiveram em sintonia em diversas narrativas. As histórias das/dos participantes foram ouvidas, compartilhadas e se enraizaram na coletividade, segundo Benjamin (1993,2012b). Uma perspectiva particular da história foi

apresentada nestes relatos, a linearidade rompida, os desvios mostrados, descontinuidades reveladas, “escovou-se a história a contrapelo” (Benjamin, 2012a, p. 245).

4

“Todo mundo tem os mesmos direitos e isso me lembra comunidade”³⁰: o campo com as crianças

Ela [a criança] é signo sempre presente de que a humanidade não repousa somente sobre sua força e seu poder, mas também, de maneira mais secreta, mas tão essencial, sobre suas falhas e fraquezas, sobre esse vazio que nossas palavras, tais como fios, num movimento de renda, não deveriam encobrir, mas, sim, muito mais, acolher e bordar. (Gagnebin, J-M., 2005, p.180-181.)

“O mundo sensorial dos que engatinham rente ao chão e firmam um parentesco potente com as coisas mortas, esquecidas atrás do vão das portas ou debaixo da franja dos tapetes”: eis o movimento da infância. Segundo Bines (2022, p.226) esse movimento de queda e permanência nas brechas, detalhes e pequeninos espaços observados e habitados pela infância se mostra “*uma experiência preciosa*, segundo Jeanne-Marie Gagnebin.” É preciso “acolher e bordar”, tecer incluindo as quedas, desvios, frestas: abraçar o que escapa.

O campo com as crianças exigiu corpo presente, olhar atento às miudezas, mergulho nas fissuras e desvelamento delicado do novo. Se o campo com os adultos trouxe a dimensão imprevisível do encontro, o das crianças aprofundou e deu relevo a algumas questões trazidas nos relatos emocionados dos adultos, além de tantas formas de compreender o conceito de comunidade pelo olhar delas, com desejo, potência, abertura, vida.

[...] dialogar com as crianças e suas produções, ou assumir a infância como temática de estudo, funda uma realidade em que a experiência da pesquisa é necessariamente diferente daquela que poderia ser vivida no diálogo com outros interlocutores. (Pereira, 2012, p.63)

No campo com os adultos, ao serem questionados sobre o que pensavam da palavra comunidade, o silêncio pairava seguido de espanto em perceber o desafio de definir tal palavra. Com as crianças, a dimensão espontânea teve destaque. Ao ouvirem *comunidade*, logo as definições preenchiam a sala em que era realizada a oficina.

³⁰ Relato de Valentina (9 anos) durante a oficina do 4º ano na Escola da Luz..

Livia³¹ (9 anos): Comunidade para mim são **várias coisas juntas**, pessoas, casas.
 Douglas (9 anos): Acho que comunidade é um **conjunto de pessoas que se amam e se adoram**.
 Clara (9 anos): **Conjunto** de pessoas que se amam, se adoram, **se ajudam e às vezes brigam**.
 (Oficina Escola da Ciranda, 4º ano³²)

“Um monte de gente”, “Uma coisa comum”, “Lugares que a gente pode morar”, são alguns dos exemplos das narrativas que ocuparam a roda e contribuíram fazendo com que outras crianças lembrassem de novas definições. As palavras costuravam os relatos e os participantes pareciam ir expondo, sem medo, as ideias que vinham à cabeça. Assim foi sendo tecido o encontro com elas. Uma criança lançava uma perspectiva de comunidade e, em seguida, outra complementava, acrescentava algo no relato anterior ou, também, discordava do que tinha sido dito. Cada uma queria colocar a sua opinião, se posicionar e ser ouvida. Estavam abertas e disponíveis para partilhar sobre o tema, eram levadas pelas ideias que surgiam e pensavam juntas a respeito das definições. A travessia pela oficina foi repleta de interação. O percurso foi realmente construído *entre* elas, *com* elas, *na* relação.

Julia: E o que vocês acham que é comunidade? O que vocês lembram quando falamos essa palavra?

Bianca (7 anos): Uma coisa **comum**.

Julia: O que por exemplo pode ser comum?

Bianca: **O mundo é comum, a gente é comum**.

Iago (7 anos): Não é não Bianca, o mundo não é comum, a gente não é comum. [...] o mundo tem milhões de vidas e cada vida é **diferente**. Quando acaba uma vida, nunca vai ter uma igual, então temos que aproveitar.

Julia: Então cada um é diferente, é isso?

Iago: É, não vai ter nenhuma vida igual.

(Oficina 1º ano³³, Escola da Luz)

Muitas pessoas juntas, o que é comum entre elas e as suas diferenças, foram pontos relevantes apresentados pelas crianças que serão aprofundados nas categorias ao longo deste capítulo, que trará as quatro oficinas realizadas nas duas escolas: Escola da Luz e Escola da Ciranda. Inicialmente, o planejamento era

³¹ Os nomes das crianças foram substituídos por nomes fictícios.

³² As crianças do 4º ano das duas escolas estão na faixa etária dos 9 e 10 anos de idade.

³³ As crianças do 1º ano das duas escolas estão na faixa etária dos 6 e 7 anos de idade.

realizar apenas duas oficinas, uma em cada escola, com as turmas do 1º ano do Ensino Fundamental I. Entretanto, como apresentado no capítulo 3, ao ouvir os relatos dos adultos sobre a diferença na compreensão do conceito de comunidade em relação à faixa etária das crianças, o caminho ensaiado foi desviado e direcionado também ao encontro das mais velhas, do 4º ano do Ensino Fundamental I.

As quatro oficinas foram realizadas entre os meses de setembro e novembro de 2022. Cada oficina teve, aproximadamente, 40 minutos de duração. Segue o quadro com as turmas participantes, por escolas, além de informações sobre a quantidade de crianças e sua faixa etária.

Quadro 2. Turmas participantes das oficinas, por escola.

Escola	Turma	Quantidade de crianças	Idade	Data da oficina
Escola da Ciranda	1º ano	18 crianças	Entre 6 e 7 anos	Outubro/2022
Escola da Ciranda	4º ano	14 crianças	Entre 9 e 10 anos	Novembro/2022
Escola da Luz	1º ano	17 crianças	Entre 6 e 7 anos	Setembro/2022
Escola da Luz	4º ano	15 crianças	Entre 9 e 10 anos	Outubro/2022

Fonte: CAMPOS, J. Banco de Dados Oficinas Tese “Educação, diálogo, responsabilidade: o que contam adultos e crianças sobre a vida em comunidade?”, 2022.

As duas instituições tiveram grande interesse na pesquisa após sua apresentação, antes da entrada no campo. A possibilidade de realizar esses encontros com as crianças foi conversada com os diretores pedagógicos durante suas entrevistas individuais e muito aceita por eles, com admiração, animação e interesse. O planejamento dos encontros foi compartilhado com as coordenadoras e professoras e as duas escolas foram cuidadosas e me apresentaram logo no início de cada oficina para as crianças, tendo respeito por mim e por elas. Antes de apresentar os relatos do campo, vale descrever como foram feitas as oficinas em cada turma, contextualizá-las e apresentar suas propostas.

4.1

As oficinas

As quatro oficinas tiveram como ponto de encontro a literatura como disparador. Dimensão estética para acionar a sensibilidade, produzir porosidade e ampliar os olhares das crianças. Fazer com que a dobra de suas perspectivas transbordassem a partir da arte. “Arte não como um acréscimo à educação, mas como fundamento, como elemento constitutivo.” (Silva, 2014a, p.11)

Segundo Queirós (2012, p.86), “a literatura é uma das possibilidades que encontramos para confirmar a vida como possível e razoável, pelo que existe nela de conhecido e ainda por conhecer.” Dessa forma, abre-se espaço para a interação entre crianças e adultos pensando juntos na compreensão das narrativas apresentadas, palavras contadas, histórias inventadas.

Desse modo, é possível partir do entendimento de que a leitura literária, por sua natureza dialógica, é lugar de relações entre adultos e crianças, onde é possível diálogos que comportem ir além da superfície dos textos. (Mattos, 2013, p.4)

Nas turmas de 1º ano a proposta incluiu a leitura do livro “O rato e a montanha” de Antonio Gramsci (2019) com ilustração de Laia Domènech. Nas turmas do 4º ano, lemos juntos alguns verbetes do livro “Casa das estrelas: o universo contado pelas crianças” de Javier Naranjo (2013) com ilustração de Lara Sabatier. A leitura abriu espaço para eu me conectar às crianças, conhecer suas histórias a partir dos relatos que surgiam entre e após as leituras, perceber os ditos e não ditos provocados nesse momento. Acionar a presença em cada criança e fazer com que elas compartilhassem como foram afetadas.

A educação como obra de arte leva em consideração as singularidades, os implícitos, os não ditos, o que está por trás do pensamento [...]. A educação como obra de arte busca o extraordinário do momento que considera o ser humano como um ser que se ultrapassa. (Silva, 2014a, p.11)

Segundo Kramer (2011), a leitura levada pelo sujeito para além do dado imediato permite pensar, ser crítico da situação, relacionar o antes e o depois, entender a história, ser parte dela, continuá-la, modificá-la. É uma reflexão sentida, rastros que são deixados para além do momento vivido. A dimensão da literatura nas oficinas procurou marcar a experiência das crianças em relação ao conceito de comunidade. A partir da literatura, o que as crianças lembravam? Sobre o que pensavam? Para onde iam? Para onde me levavam?

Levar algo da leitura para além do seu tempo, para além do momento mesmo em que se realiza: aqui reside a dimensão de experiência. Trata-se de uma leitura que produz uma reflexão sentida de um coração informado sobre aspectos essenciais da vida humana; leitura compartilhada daqui que a gente pensa, sente ou vive. Leitura que provoca a ação de pensar e sentir criticamente as coisas da vida e da morte, os afetos e suas dificuldades, os medos, sabores e dissabores. (Kramer, 2011, p.40)

A proposta da oficina era que as crianças entrassem em “estado de poesia” nas palavras de Silva (2014b, p. 105) e levassem aquele momento com elas, além de deixarem suas percepções genuínas.

Educação como obra de arte não é uma domesticação da alma; é um cuidar da alma, que se propõe a essa ampliação do espírito, a buscar o extraordinário de cada um. O uso da razão vai até certo ponto, além do qual entra em estado de poesia - o olhar que não é reto, mas diagonal. (Silva, 2014b, p.105)

A partir da literatura e das propostas das oficinas, as crianças fizeram o movimento de rememorar. Resgatar situações vividas em que ouviram a palavra comunidade, pensar no que fazem quando estão com o outro, o que gostam de fazer em grupo, o que lembram quando falamos essa palavra. Músicas, filmes, programas de televisão, passeios, foram lembrados pelas crianças e sua experiência compartilhada.

Retomando Benjamin (1993, 2012a), a rememoração e o resgate de histórias provoca uma nova relação com a cultura e a tradição. Ao rememorar, vemos o presente de outra maneira, com olhar crítico, e temos a possibilidade de mudar o futuro. A rememoração é relevante, conecta, preenche, vincula, faz com que se conheça mais da história do outro e, com isso, do mundo. É porque a possibilidade de ter experiência está em declínio, segundo Benjamin (1993, 2012a), que a arte de narrar entra em extinção (Ibidem, 1993, p.205). Ela se torna uma experiência na medida em que ela é capaz de ser narrada. Portanto, rememorar é ir ao encontro de histórias veladas. Virá-las ao avesso. Ver os pontos que saltam da costura firme, os desvios causados pelas linhas que tomaram outro caminho. É preciso partilhar para, assim, deixar marcas. É preciso contar, rememorar, para que a história oficial não atropela as histórias individuais, para que essas não sejam esquecidas e possam ser tecidas no coletivo. Enraizadas, marcadas, registradas, preservadas.

Rever o passado permite colocar o presente numa situação crítica e mesmo mudar o futuro. Pela rememoração, na linguagem e na narrativa, resgata-se o poder de ser no presente, no passado e no futuro, tecendo a história, não mais como

cronologia, mas como processo de recriação do significado. [...] Lembrar então é refazer, reconstruir, repensar as experiências do passado, processo que se relaciona à história e à cultura, pois a memória de cada um se liga à memória do grupo e a laços de coletividade. (Kramer, 1995, p.155)

Nas oficinas, as crianças construíram laços de coletividade ao partilhar com o grupo as histórias que lembraram em nossa conversa sobre comunidade. A partir do resgate, recriamos, reconstruímos e repensamos as experiências de cada uma. Fernanda, 7 anos, estudante da turma de 1º ano da Escola da Ciranda conta: “Tem um **shopping** pequeno perto da minha casa, lá tem **cinema** e **teatro**. Eu fui uma vez no teatro da Elza Soares, mas ela já morreu. Aí eu lembrei do shopping e do teatro quando você disse comunidade.” Nesse momento, outras crianças interromperam Fernanda lembrando que elas participaram também desse passeio. “Ah, eu fui junto do João e Flávia aqui da sala. Fizemos um passeio lá. Era tipo uma galeria.”

Na mesma turma, ao mostrar o livro “O rato e a montanha”, Carina, 7 anos, relatou que lembrou de um filme: “O título desse livro [O rato e a montanha] me lembrou o nome de um **filme** que é “Um menino chamado Natal”, porque tem um menino que gostava de camundongo. O menino é amigo dele.” Passeios com outras crianças, filmes já vistos antes, lugares com muitas pessoas em que as crianças já passaram, foram lembrados durante a oficina. A experiência de cada uma foi contada com entusiasmo, em sintonia com o desejo delas de contribuir com a pesquisa e partilhar o que fazem em outros espaços para além da escola.

Davi, 7 anos, estudante do 1º ano da Escola da Luz conta que já jogou um jogo que fala sobre comunidade, mas não conseguiu lembrar o nome. Em seguida, Renata, 6 anos, da mesma turma, conta: “Um dia eu estava indo para uma viagem muito demorada, aí eu perguntei para minha mãe se dava para conectar o celular no carro e escolhermos uma música. Escolhemos uma **música** que falava comunidade.”

A música também fez Valentina, 9 anos, do 4º ano da Escola da Luz, se vincular ao tema da comunidade. Ao final da oficina com a sua turma, ela veio ao meu encontro, no cantinho da sala, e disse bem baixinho:

Julia, quando você falou comunidade, eu lembrei dessa **música** porque fala dos **direitos** dos brasileiros. **Todo mundo tem os mesmos direitos** e isso me lembra comunidade. [Valentina me mostra a letra da música “E vamos à Luta” de

Gonzaguinha que estava no livro didático da matéria de Estudos Sociais] E um dia passou na televisão essa música quando um jogador levantava o outro que caiu no chão. (Valentina, 9 anos, Oficina 4º ano, Escola da Luz)

Momento arrebatador. Olhei para a letra que Valentina mostrou e a parte que diz “Que não tá na saudade e constrói a manhã desejada” logo me enlaçou.

Eu acredito é na rapaziada
 Que segue em frente e segura o rojão
 Eu ponho fé é na fé da moçada
 Que não foge da fera e enfrenta o leão
 Eu vou à luta com essa juventude
 Que não corre da raia a troco de nada
 Eu vou no bloco dessa mocidade
 Que não tá na saudade e constrói
 A manhã desejada³⁴

A mocidade que inventa uma nova manhã e constrói na fé as relações, que se posiciona e coloca as suas indagações, que deseja um mundo diferente, que atua nas brechas e subverte a ordem, que desvela, mostra, revela, potencializa o detalhe, permite ser revelado o desconhecido, se desloca para a novidade, essa mocidade faz parte da presente pesquisa, é ouvida e incluída.

“Com a criança o gênero humano começa a cada instante.” Realmente está no seio do próprio ser do homem o poder de sempre recomeçar. Ao lado do “instinto de autor”, como denomina a necessidade de sempre estar na origem de cada coisa, Buber distinguiu em cada homem a necessidade de diálogo. (Zuben, 1977a, p.43)

Uma comunidade em que as pessoas têm os mesmos direitos, como fala Valentina, é desejo cheio de fé que vem com força em suas palavras. Para ela, comunidade é isso, entretecer os desejos de todos e fazer com que desfrutem dos mesmos direitos, entremear o que é de cada um, suas necessidades, com algo maior, com o que a comunidade constrói como um todo. É resistir, reagir, resgatar. É construir e acreditar.

A profunda esperança e fé no homem presentes em sua obra e em sua vida, incentivaram Buber a lançar, exatamente através da obra e da vida, um apelo que se concretizou como uma voz, um diálogo [...] “Não tenho ensinamentos a transmitir... Tomo aquele que me ouve pela mão e o levo até a janela. Abro-a e aponto para fora. Não tenho ensinamento algum, mas conduzo um diálogo.” (Zuben, 1977a, p.44)

“Eu ponho fé é na fé da moçada” entrelaça o tema da fé nos homens apresentado por Buber (1977, 2009) e Paulo Freire (1981). A possibilidade de

³⁴ Trecho da canção de Gonzaguinha “E vamos à luta”, de 1980.

construir comunidade está estreitamente vinculada à existência da fé nos homens. O diálogo só existe se houver fé, e a comunidade só existe se houver encontro dialógico. Portanto, sem fé não há comunidade.

Não há também, diálogo, se não há uma intensa fé nos homens. Fé no seu poder de fazer e de refazer. De criar e recriar. Fé na sua vocação de Ser Mais, que não é privilégio de alguns eleitos, mas direito dos homens. A fé nos homens é um dado *a priori* do diálogo. Por isto, existe antes mesmo de que ele se instale. O homem dialógico tem fé nos homens antes de encontrar-se frente a frente com eles. [...] Sem esta fé nos homens o diálogo é uma farsa. (Freire, 1981, pp. 95-96)

Fé nos homens: nas crianças e adultos. Fé nos educadores e nos que participam das instituições que têm em sua proposta a educação em comunidade. Valentina, ao mostrar a letra da canção de Gonzaguinha, nos convoca a refletir acerca da abertura presente nestas instituições e os espaços existentes para que a mocidade se reinvente, lute pelos seus direitos e construa abertura para o encontro genuíno, inteiro, recíproco. “[...] é encontro de homens que *pronunciam* o mundo, não deve ser doação do *pronunciar* de uns a outros. É um ato de criação.” (Freire, 1981, p.93)

O educador que propicia a abertura crê na força primitiva que se espalhou e se espelha em todos os seres humanos para crescer dentro de cada um, tornando-se uma figura particular; ele tem fé que este crescimento só necessite em cada momento do auxílio prestado nos encontros, auxílio que também ele é chamado a dar. (Buber, 2009, p. 151)

O educador, segundo Buber (2009), reconhece em cada indivíduo a capacidade de se transformar em uma pessoa singular, única e “portadora de uma especial tarefa do Ser que ela, somente ela pode cumprir.” (p.150). Esse movimento exige confiança. É neste sentido que para Freire (1981, p.96), “Se a fé nos homens é um dado *a priori* do diálogo, a confiança se instaura com ele. A confiança vai fazendo os sujeitos dialógicos cada vez mais companheiros na *pronúncia* do mundo.” É no encontro com o outro que se estabelece a partilha. É na relação recíproca entre indivíduos que se constrói um diálogo verdadeiro. É no pensar crítico que é possível a confiança.

Valentina traz a dimensão do outro no conceito de comunidade. “E um dia passou na televisão essa música quando um jogador **levantava o outro que caiu no chão.**” Comunidade enquanto grupo de pessoas que estão juntas e se ajudam apareceu nas narrativas das crianças e foi trabalhada em uma das categorias

aprofundada neste capítulo - “Quando penso em comunidade lembro de amor”³⁵: comunhão e amorosidade na comunidade. A confiança e abertura para o diálogo acompanham a definição de comunidade enquanto grupo que se ajuda.

Entre rememoração, aposta em novas ideias e construção conjunta das definições, se deu a participação das crianças nas oficinas. A seguir, a apresentação das duas propostas para as turmas é detalhada, antes do aprofundamento da análise das narrativas.

4.1.1

As turmas de 1º ano

A proposta das oficinas com as turmas de 1º ano contou com três momentos. No primeiro, foi feita a apresentação tanto da pesquisadora como da pesquisa, além de uma rodada com o nome de cada criança. Elas iam se apresentando e falando suas idades. Algumas acrescentavam seus apelidos e o que gostavam de fazer. Esse acolhimento inicial foi importante para a nossa aproximação nesta chegada. As professoras que estavam em sala foram fundamentais nesse início, elas me apresentaram e explicaram para a turma rapidamente sobre a pesquisa.

Na Escola da Ciranda, a professora que me recebeu foi a regente, junto da estagiária da turma. Na Escola da Luz, foi a professora responsável pelas aulas de Desenvolvimento Sócio-Emocional, assim chamadas pela escola, junto da professora auxiliar, que acompanha a turma em todas as aulas. As crianças têm um tempo semanal com essa professora de Desenvolvimento Sócio-Emocional, e neste dia a aula foi toda reservada para a minha pesquisa. O mesmo aconteceu com a turma do 4º ano da Escola da Luz.

Todos estavam com etiquetas com seus nomes nas camisas do uniforme, para melhor identificação. As duas turmas, tanto na Escola da Luz como na da Ciranda, iniciaram este momento em uma roda, todos sentados no chão. Fiz a minha apresentação, falei dos gravadores que estariam espalhados pela roda, perguntei como era para eles terem seus relatos gravados e todos concordaram³⁶,

³⁵ Relato de Isis, 6 anos, do 1º ano da Escola da Ciranda.

³⁶ Os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido dos responsáveis e de Assentimento Livre e Esclarecido das crianças seguem anexos à tese. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido foi enviado às famílias pelas escolas antes das oficinas.

assentiram a sua participação na pesquisa. Ficaram animados com a possibilidade de terem suas vozes gravadas, alguns chegavam bem próximo do gravador, falavam alguma coisa e olhavam para mim. Olhar de novidade e surpresa.

Após a minha apresentação e a de cada um, foi dito que eu estava ali para fazer uma pesquisa com eles, que eu precisava saber mais sobre uma palavra e aquele encontro era para pedir ajuda para que contassem o que sabiam sobre ela. “A palavra é comunidade” e, em seguida, as narrativas já foram iniciadas. Estas serão aprofundadas nas categorias deste capítulo.

Após um tempo conversando sobre o que as crianças lembravam a respeito da palavra comunidade, apresentei o livro “O rato e a montanha”³⁷. Logo na apresentação, as crianças notaram que o livro abre na parte de baixo, e não ao lado, como acontece com a maioria dos livros. Isso já foi motivo de admiração. Pontuaram a diferença deste livro para outros que conheciam.



Figura 1 - Capa livro “O rato e a montanha”

³⁷ O livro “O rato e a montanha” foi escrito pelo pensador italiano Antonio Gramsci. O autor fundou, junto de seus companheiros, o Partido Comunista Italiano em 1921, pelo qual Gramsci foi eleito deputado. Em 1926, no governo de Benito Mussolini, Gramsci foi perseguido e acabou sendo preso. Gramsci morreu aos 46 anos, em 1937. Sua saúde piorou devido às más condições do presídio. Lá, o autor escreveu parte de sua obra, além de cartas para a sua esposa e filhos. Foi em uma das cartas, em junho de 1931, que ele contou essa história para a sua esposa Giulia contar a seus filhos. A história deu origem a esse livro. Ao final da carta enviada à Giulia, Gramsci escreve: “Querida Giulia, não deixe de contar esta história e depois me comunique as reações dos meninos. Abraços carinhosos.” (Gramsci, 2019, p.41)



Figura 2 - Livro aberto

A história se passa em um pequeno vilarejo e tudo começa quando um rato rouba o copo de leite de um menino, que dormia. A mãe havia deixado para ele tomar quando acordasse. Quando o menino acorda percebe que não tem seu leite e, então, chora. O rato se desespera e se arrepende ao ver o menino chorar e aí é que tudo começa. Sem pestanejar, o rato sai em busca do leite para o menino. Procura primeiro a cabra pedindo leite, mas ela diz não ter capim para comer e por isso não tem como oferecer leite para o rato. Então, ele vai até o campo pedindo para brotar capim, mas o campo diz que só consegue fazer com que o capim cresça se o rato conseguir água para ele. O rato segue na sua busca e vai até a fonte, que foi arruinada pela guerra e precisa ser reparada. Então, é a vez de ir até o pedreiro para ele consertar a fonte. Entretanto, o pedreiro diz que precisa de pedras. “As pedras vêm das montanhas”, pensou o rato (Gramsci, 2019, p.24) e foi quando o menino andou até a montanha e encontrou uma cena devastadora: suas encostas desmatadas e os rios secos. “Homens de negócio haviam derrubado tudo, e a montanha mostrava suas entranhas sem terra.” (Gramsci, 2019, p.26) E agora?

O rato contou para a montanha toda a sua história desde quando o menino havia ficado sem leite até o momento em que ele chegou ali, na montanha. “E prometeu à montanha que o menino, quando crescesse, replantaria pinheiros, carvalhos e castanheiras. A chuva voltaria a formar riachos e a regar o vale, as terras voltariam a ser férteis.” (Gramsci, 2019, p.30). Foi assim que o rato

convenceu a montanha a lhe dar pedras para que o pedreiro consertasse a fonte. Portanto, a fonte recuperou a água, o campo fez brotar capim e a cabra conseguiu dar o leite. Quando o menino cresceu, ele cumpriu a promessa do rato à montanha, e plantou. “As árvores povoaram de novo as encostas [...] os animais regressaram do bosque. O solo voltou a ser fértil...e a montanha recuperou todo o seu esplendor.” (Gramsci, 2019, p.35). As ilustrações do livro mostram a transformação da paisagem com o crescimento das árvores no pequeno vilarejo.



Figura 3- Página inicial 1



Figura 4 - Página inicial 2



Figura 5 - Página final 1



Figura 6 - Página final 2

As crianças das duas escolas notaram a diferença nas cores das ilustrações:

Ricardo (7 anos): Tinham vários gravetos e uma pedra. Parecem raízes. [...] Antes era só pedra, agora não. A história começou meio triste e depois ficou feliz.

Julia: E como o livro ficou tão colorido?

Marina (6 anos): Eles plantaram.

Vanessa (7 anos): Tudo aconteceu só porque o rato tinha bebido o leite do menino.

Laura (7 anos): Eu acho que ele conseguiu esse leite porque ele foi conversando e pedindo para os outros.

Maria (6 anos): Isso. Com a cabra, montanha, pedreiro... (Oficina 1º ano, Escola da Ciranda)

Davi (7 anos): Agora tudo vai acontecer como o rato precisava [depois que a montanha deu as pedras para o rato] [...] Que lindas as imagens! Nesse livro todo eu ainda não tinha visto um céu azul. Agora ficou diferente! [...] Era tudo feio, quebrado, morto. Agora tá tudo lindo!

Julia: Como que será que ficou assim?

Davi (7 anos): Ele consertou o mundo. Ele plantou.

Iago (7 anos): O livro é muito legal, foi muito divertido!

Julia: Qual parte que vocês mais gostaram?

Renata (6 anos): A última, do céu azul, das árvores.

Julia: E por que ficou tão azul no final?

Mauro (6 anos): O rato conseguiu tudo. A montanha deu a pedra, consertou a fonte, a fonte deu água para regar o capim e a cabra comeu o capim e fez leite.

Julia: O rato não estava sozinho né, pessoal?

Mauro (6 anos): Ele estava com todo mundo! Foi conversando e pedindo para todos. (Oficina 1º ano, Escola da Luz)

As ilustrações também contam histórias. Em “o rato e a montanha”, o vilarejo arborizado, ao final, só foi possível pela ajuda de cada um que participou da busca incessante do rato pelo leite. Ao contar a história, o tom de mistério pairava no ar: “E agora, para onde ele vai?” perguntavam as crianças. Arriscavam possíveis soluções para o rato conseguir o que queria: “Agora ele pode ir na cabra”, falou Fernanda (7 anos) da Escola da Ciranda. Mais tarde ela comenta ao perceber que na fonte não tinha água: “Água ele pode arranjar no oceano! [...] Ah, agora eu entendi tudo! Por isso que o título é o rato e a montanha, porque o rato vai escalar a montanha.” Quando acaba a história, Vanessa (7 anos), da mesma turma e escola que Fernanda, percebe com espanto: “O rato andou tudo isso só para ajudar uma pessoa: o menino! Nossa!”

Ao contar a história, a minha voz foi ganhando outras vozes ao longo da travessia: as das crianças. Seus palpites, soluções, indagações e dúvidas eram potentes e contribuíram para que a leitura se tornasse mais viva. Estavam atentas às ilustrações, comentavam sobre elas, os personagens e ficavam aguardando com ansiedade a próxima página. Segundo Mattos (2013, p.7)

Os leitores colocam em jogo corpo, voz, olhar e imagens que transmitem o texto de corpo inteiro. As mãos gesticulam; a voz alterna entre graves e agudos, expressando sutilezas rítmicas próprias da composição do texto escrito; o olhar carrega as emoções contidas no texto, fixam-se nos ouvintes, absorvendo-os, convidando-os para dentro do texto, das ilustrações.

O livro produz sentido e significados quando partilhado. É criado um ambiente de troca e diálogo, enriquecendo, assim, as compreensões de cada um e alargando repertórios. Ler *com* o outro faz com que ampliemos nossas perspectivas. O que faz de uma leitura uma experiência “é entrar nessa corrente onde a leitura é partilhada e onde, tanto quem lê, quanto quem propiciou a leitura ao escrever, aprendem, crescem, são desafiados.” (Kramer, 2000, p.21). Ainda segundo a autora é preciso “compartilhar sentimentos e reflexões, plantando no ouvinte a coisa narrada, criando um solo comum de interlocutores, uma comunidade, uma coletividade.” (Kramer, 2000, p.21) Criamos, então, uma comunidade para falar de comunidade. O livro reverberou nas crianças e, em seguida, fomos para o momento final da nossa oficina, inspirados pela leitura.

Para o último momento, um papel pardo grande foi aberto no meio da roda no desejo de relembrar o que a turma tinha dito sobre comunidade. Escrevi bem

grande no meio do papel, sendo acompanhada pela leitura das crianças da turma: “Co-mu-ni...ah, comunidade! Sabia que era isso que você ia escrever!” Elas afirmaram. Neste momento, relembramos o que tinha sido dito a respeito da palavra, uma narrativa foi puxando a outra e eu fui colocando as palavras no papel. Eles estavam atentos e repetiam as palavras que eu não tinha conseguido ouvir ou escrever na hora. Algumas crianças chegavam mais pertinho, abraçavam, encostavam em mim, foram carinhosas. Nosso vínculo tinha sido construído ao longo da oficina e aquele era o momento final.

Ao abrir o papel no meio da roda, recebi alguns pedidos: “A gente pode desenhar?”. Não estava no planejamento, mas após a sugestão das crianças da Escola da Luz (onde realizei primeiro esta oficina) acabei desviando do caminho já pensado e incluí o momento do desenho.

Ao me despedir, recebi abraços e beijos e alguns passeios pela sala. Queriam me mostrar os cantos, murais, livros, armários, brinquedos, tudo isso me levando pela mão. Alguns ainda pediram para eu voltar outro dia e se despediram carinhosamente. A turma da Escola da Ciranda logo depois da oficina tinha pátio e a da Escola da Luz, estava na hora da saída.

Seguem as fotografias do momento final em que relembramos o que foi dito sobre comunidade:

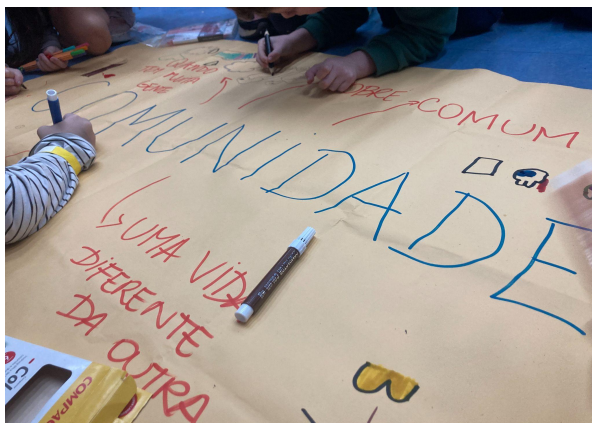


Figura 7 - Papel pardo Escola da Luz 1



Figura 8 - Papel pardo Escola da Luz 2



Figura 9 - Papel pardo Escola da Ciranda 1



Figura 10 - Papel pardo Escola da Ciranda 2³⁸

³⁸ A parte pintada de branco, no lado esquerdo do papel, foi colocada em cima do nome real da escola. Foi necessária essa edição para preservar o nome da instituição.

4.1.2 As turmas de 4º ano

A especificidade de cada faixa etária exigiu um novo projeto de oficina para as turmas de 4º ano. Ao ouvir os relatos dos adultos sobre as diferenças na compreensão do conceito de comunidade em relação à faixa etária, uma nova proposta para a turma mais velha foi pensada e planejada. As oficinas com o 4º ano foram realizadas após as do 1º, já que a decisão em experienciar este momento com eles veio mais tarde. As narrativas e percepção dos adultos ficaram ecoando, reverberando, passeando aqui dentro. Foi quando decidi me aproximar dessas crianças para observar de perto se nas oficinas era possível perceber esta diferença na compreensão do conceito.

Os verbetes do livro “Casa das estrelas: o universo contado pelas crianças” ajudaram nessa travessia. Javier Naranjo, autor colombiano, reuniu, por mais de dez anos, as definições que seus alunos do curso primário (entre 3 e 12 anos), em suas aulas de espanhol, davam para diversas palavras, entre elas: objetos, pessoas e sentimentos. A escola El Triângulo fica em Llanogrande, na zona rural de Rionegro, no estado de Antioquia, Colômbia.



Figura 11- Capa livro “Casa das estrelas”

Iniciei a oficina também fazendo uma apresentação, minha e da pesquisa. Falei sobre os gravadores, todos concordaram e também ficaram entusiasmados com a possibilidade de terem suas vozes gravadas. Alguns falavam pertinho,

diziam seus nomes, idades, as séries e programas que gostavam de assistir e o que gostavam de fazer. Assim como nas turmas do 1º ano, na Escola da Ciranda a turma estava acompanhada pela professora regente e na Escola da Luz pela professora de Desenvolvimento Sócio-Emocional. Nesta escola fui recebida na sala do 4º ano, estavam sentados nas carteiras. Na da Ciranda, estavam em uma roda no chão, na biblioteca. Todos com suas etiquetas para a melhor identificação. Em uma das turmas pediram para a professora fazer uma etiqueta para mim também, fazendo com que eu me sentisse incluída naquele espaço.

Após a apresentação, expliquei um pouquinho da pesquisa pedindo ajuda para eles na definição de uma palavra, mas ainda sem dizer qual era. Antes, mostrei o livro “Casa das estrelas” e fui selecionando algumas definições para ler em voz alta: “Adulto, segundo o Camilo de 8 anos quer dizer criança que cresceu muito. Alegria para a Catalina de 9 anos, quer dizer a força de ser e de sentir. Coração é o que palpita para Leydi de 10 anos.” E as crianças foram adentrando a proposta, pedindo outras definições. Na Escola da Ciranda, elas pediram para ver o livro e passei ele na roda, deixando cada uma ver no seu tempo. Na Escola da Luz elas arriscaram algumas definições:

Daniel (10 anos): Tem futebol aí?

Julia: Aqui não tem, mas você pode inventar.

Daniel (10 anos) Acho que futebol quer dizer delícia! [...] Não, melhor, obra prima!

José (9 anos): Brincadeira para mim é jogar futebol, trocar figurinha, se divertir.

Continuei compartilhando algumas definições do livro. Alguns pediam por mais, diziam que queriam ouvir outras palavras: “Linguagem para a Paulina de 11 anos é falar com uma pessoa sem gritar com ela. Para o Jhonan, de 8 anos, criança é um humano feliz. Já para o Alejandro de 9, é um humano em tamanho pequeno.” Pediam mais palavras... “Sol para o Alejandro, 8 anos, é o que seca a roupa, mas para o Juan Pablo de 7 anos, é o que aquece o mundo.” E assim fomos seguindo com a oficina, lendo alguns verbetes e criando outros.

Em seguida, falei da inspiração desse livro para pensar a oficina com eles, e que o desejo era fazer algo parecido, mas com uma só palavra. Mistério no ar... e a palavra foi lançada: “comunidade”. Em seguida, a sala começou a ser preenchida de relatos, lembranças, definições. Fomos conversando e distribuí uma

folha para cada um da turma pedindo que escrevessem a definição que pensaram. Muitos me pediram para desenhar também e achei boa a ideia.

Ao final da oficina, me devolveram as folhas e partilharam, todos em roda, suas opiniões e percepções. Riqueza de detalhes nas definições e ideias apresentadas, lembranças de trabalho em grupo, pátios e recreios. Passeios, viagens, celebrações que envolviam toda a turma. Isso tudo foi lembrado quando falamos de comunidade.

Ao final, me despedi, agradei, e tivemos uma troca muito carinhosa. A turma da Escola da Ciranda foi para o pátio e da Escola da Luz, almoço.

4.2

“Pela cabeça, pela escola, pelos livros, a gente descobre coisas.”³⁹: a pesquisa com crianças

A pesquisa com crianças e a inspiração do seu olhar atento na constituição do olhar da pesquisadora foi tema apresentado no capítulo 2 desta pesquisa. O olhar da criança inspira, produz fendas, abre brechas, impulsiona fissuras, provoca rachaduras, ocasiona frestas. Ao pesquisar com elas, senti o desvelamento do desconhecido na pele. O desconhecido em mim. Nas oficinas, a dimensão imprevisível do encontro que já tinha acontecido no campo com os adultos, foi algo ainda mais mobilizador. Nas entrevistas com os profissionais e familiares mantive, a maior parte do tempo, o lugar de escuta, fazendo apontamentos, pincelando temas, solicitando maior aprofundamento em algumas narrativas.

Tudo isso exigiu corpo presente, escuta aberta e sensibilidade aguçada. Entretanto, o campo com as crianças me convidava e convocava, durante muitos momentos, para o desvio, me desestabilizava e me tirava do suposto lugar do saber. O que eu havia planejado tinha que ser repensado ali, durante o encontro. Várias crianças falando ao mesmo tempo sendo difícil escutar a contribuição de cada uma; a história lida por mim e entrelaçada com seus comentários e atravessamentos, rompendo o silêncio e prolongando o tempo da oficina; o pedido de desenho na folha das definições da palavra comunidade e no papel pardo, além do desejo de mostrar suas canetinhas coloridas para mim no meio da oficina; as mudanças dos nomes reais em suas etiquetas como forma de brincadeira para me

³⁹ Relato de Denis (6 anos) durante a oficina do 1º ano na Escola da Luz.

confundir. Estes foram alguns momentos que exigiram flexibilidade. Todos esses imprevistos faziam parte da pesquisa, configurava o próprio campo. Com isso, fui devolvendo para as crianças também as minhas incertezas, pedindo ajuda, abrangendo suas sugestões, incluindo os desvios no percurso da pesquisa, fazendo deles campo da tese.

No início da oficina com a turma do 4º ano da Escola da Luz, elas riam e brincavam de inventar novos nomes em suas etiquetas. Quando percebi que era preciso entrar na brincadeira para descobrir seus nomes reais e dar continuidade à oficina, tentei adivinhar, ri com elas e pedi dicas para acertar. Ao perceber que o desafio em descobrir os nomes levaria mais tempo do que a escola reservou naquele dia para a oficina e que aquele era apenas o momento inicial, alterei o planejamento: “Pessoal, então vamos fazer diferente. Na etiqueta coloquem o nome real de vocês, mas na folha que eu vou distribuir, podem colocar além do real, um nome inventado por vocês, um nome fictício. Usem a criatividade”.

Lembrei que em Kramer (2002b) o tema da escolha do nome fictício pelas crianças já havia sido debatido, incluindo os desafios existentes nesse movimento. Entretanto, foi a escolha do nome que deu abertura para o início da oficina e mais uma maneira de fortalecer o vínculo com elas. “Em alguns contextos, diante do grande envolvimento e da integração entre pesquisador e crianças, decidimos pedir para as crianças escolherem os nomes com que queriam aparecer na versão oficial do trabalho.” (Kramer, 2002b, p.47). As crianças toparam a brincadeira e começaram a colocar seus nomes reais nas etiquetas, além de ficarem animadas com a possibilidade de inventarem os seus próprios nomes. Nesse momento, conversaram com as outras crianças e pediram a opinião sobre suas novas identidades. Nomes de políticos entraram na roda, mostrando mais uma vez que as crianças estão inseridas no contexto, participam da nossa cultura e criam, a partir dela, uma outra cultura. Produzem, a partir do mundo dos adultos, os seus mundos, com seus olhares, linguagens e formas de se colocar e partilhar junto de seus pares. Reproduzem interpretativamente o mundo em que vivem.

A socialização é vista mais como um processo reprodutivo do que linear. O processo é reprodutivo na medida em que as crianças não se limitam individualmente a interiorizar a cultura adulta que lhe é externa. Pelo contrário, as crianças tornam-se parte da cultura adulta, isto é, contribuem para a sua reprodução através das negociações com os adultos e da produção criativa de séries de culturas de pares com outras crianças. (Corsaro, 2002, p.113)

Os Estudos da Infância e da Criança, segundo Barbosa (2014, p.648), contribuem na distinção entre as crianças e os adultos, “afirmando um modo qualitativamente diferente de ser e pensar, mas não de inferioridade.” Ainda segundo a autora (2014, p.645), “é certamente possível afirmar a participação das crianças na construção cultural do mundo.” Portanto, as crianças compreendem o que se passa em nosso cotidiano e a partir de suas percepções produzem cultura, provocam mudanças, se engajam, criam, inventam, estão atentas, reproduzindo do jeito delas o mundo em que vivemos.

As eleições presidenciais se aproximavam e este era um tema recorrente em todos os lugares, muitas narrativas contemplavam a disputa entre os candidatos, suas propostas, números que correspondiam a sua candidatura na urna eletrônica e tantas outras informações que estavam na ponta da língua das crianças. Desejavam debater a respeito, falavam sobre em qual candidato acreditavam e alguns elegeram o nome do político de maior identificação para ser seu nome fictício.

Entre desvios e vielas, as oficinas foram acontecendo. Se deram a partir da flexibilidade do encontro, maleabilidade das propostas e narrativas preenchidas de sensibilidade pelo que as crianças traziam, pediam, sugeriam. Escuta aberta e atenta, descoberta de que a rigidez das ideias estava longe de produzir um encontro genuíno, recíproco e inteiro com as crianças. As propostas prontas foram sendo desmanchadas e outras demandas inseridas. Traçou-se um novo percurso.

Pesquisar é como viajar: é se deslocar ao outro; descobrir e se descobrir; transformar e se transformar; permitir-se revelar algo inesperado e ser revelado a partir da relação com o outro que, mais que um objeto de pesquisa, é seu interlocutor e aquele que lhe permite encontrar o desconhecido. (Macedo et. al., 2012, p.91)

Viajamos, percorremos novos cantos, descobrimos outras paisagens: seguimos juntos. No movimento de uma escuta que se abre para o outro, o vínculo acontece. A abertura provocada pelas perspectivas inesperadas das crianças construiu em nós um elo de confiança. À medida em que eu as ouvia e incluía seus posicionamentos, me sentia também ouvida por elas. Ao caminhar ao encontro de um projeto que acredita na expressividade de seus participantes e os

insere na investigação do tema, a pesquisa se torna mais real, verdadeira, genuína, sincera, pulsante, viva.

Ao iniciar as oficinas e apresentar o tema da pesquisa, perguntei antes o que elas compreendiam sobre a palavra pesquisa, “O que é pesquisar para vocês?”. O computador, celular, a internet em geral, foi o que mais apareceu nas respostas das crianças, tanto nas turmas de 1º como nas de 4º ano. Para Bianca, 7 anos, da turma do 1º ano da Escola da Luz, “pesquisa é você pesquisar alguma coisa no **computador** e depois ver. A gente já fez uma pesquisa aqui sobre a aranha, fomos no computador e pesquisamos.” Bianca lembra de uma pesquisa que fizeram na escola, sobre aranhas. Curiosamente, o tema das aranhas apareceu também no relato de Carina, 7 anos, da turma do 1º ano da Escola da Ciranda: “Eu e minha mãe pesquisamos sobre as aranhas caranguejeiras, descobri que tem vários tipos.” Talvez este seja um tema que interesse muitas crianças.

Marina, 6 anos, do 1ª ano da Escola da Ciranda fala que pesquisa “é tipo pesquisar na **internet**”, Danilo, 7 anos, do 1º ano da Escola da Luz, segue neste mesmo caminho e diz que “a pesquisa pode ser no **celular**”. Renata, 6 anos, da mesma turma, complementa: “pode ser pelo **tablet** também, Danilo.” Na turma de 4º ano da Escola da Luz, José, 9 anos, se refere à pesquisa como “uma coisa que a gente **aprende** pesquisando no **google**.” Ana, 10 anos, da mesma turma que José, também fala da internet como lugar de pesquisa, porém, além disso, traz o livro como fonte de investigação: “Quando você **não sabe de alguma coisa e quer saber** você pesquisa, você procura sobre isso na **internet**, no **livro**.” Mauro, 6 anos, do 1º ano da Escola da Luz também traz o livro quando falamos de lugares em que podemos pesquisar. Além dele, Denis, de 6 anos, da mesma turma, diz que “pela **cabeça**, pela **escola**, pelos **livros**, a gente **descobre** coisas.” Denis traz a dimensão da relação com o outro na descoberta de coisas novas. A partilha, a troca de ideias, o que aprendemos na escola, junto com a turma e professores, aparece como relevante no processo da descoberta de algo novo.

Neste sentido, na turma do 4º ano na Escola da Ciranda, Douglas, 9 anos, também traz a dimensão do outro na pesquisa, a descoberta pela conversa com as pessoas que passam em nossas vidas. Para ele: “podemos pesquisar **conversando** com as pessoas que viveram mais tempo, que vieram antes da gente.” Neste momento, falei para ele que eu estava fazendo diferente disso e que queria pesquisar com as crianças, pessoas que vieram depois de mim. Ele riu e mostrou

um sorriso de satisfação em saber que era com ele e com a turma que eu gostaria de conversar.

Descobrir o novo, saber mais sobre algo que não se sabe, investigar, inventar, buscar, aprender, foram algumas das palavras que apareceram nas narrativas das crianças ao conversarmos sobre o ato de pesquisar.

Vanessa (7 anos): É **descobrir** coisas dessa coisa que estamos pesquisando. (1º ano, Escola da Ciranda)

Alice (10 anos): Pesquisa é quando você pesquisa alguma coisa ou queremos **descobrir** alguma coisa. (4º ano, Escola da Ciranda)

Beatriz (10 anos): Pode ser procurar alguma coisa que a gente **não sabe**. (4º ano, Escola da Luz)

Amanda (10 anos): Pesquisa é uma coisa que **você quer saber mais** ou **aprender sobre** e aí você pesquisa e sabe mais sobre essa coisa. Podemos pesquisar na vida. (4º ano, Escola da Luz)

No movimento de criar o novo, investigar o que não sabemos e inventar maneiras de percorrer essa busca, a pesquisa com as crianças se deu como um encontro autêntico. Retomando Freire (1981, p.93), "Encontro de homens que *pronunciam* o mundo, não deve ser doação de *pronunciar* de uns a outros. É um ato de criação." Criando, buscando, inventando, dialogando é possível a descoberta do novo. Ainda para o autor (1981, p.93) "[...] o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação. Por isto, o diálogo é uma exigência existencial." No diálogo, apostamos na busca do que não sabemos, do que vamos aprender, na relação com o outro. "Inventar é encontrar" (Buber, 1977, p.56).

Inventamos juntos as definições da palavra comunidade, construímos, na relação, diferentes maneiras de pensarmos significados para esta palavra. A criança inventa, cria, produz. Faz surgir novas maneiras de ver o que, para nós, aparece sempre da mesma forma. Ronaldo, 7 anos, estudante do 1º ano da Escola da Luz, surpreendeu quando, após ouvirmos vários relatos das crianças a respeito do conceito de comunidade, perguntou: "**E o que você acha que é comunidade, Julia?**"

A pesquisa com crianças nos causa deslocamento, como dito antes, desvelamento do desconhecido na pele. É assumir o lugar do não saber, estar aberto para inventar e criar junto das crianças. "[...] pensar a tarefa da pesquisa como sendo aquela que assume como guia o seu próprio *não saber* e se lança ao

desafio de construir, no processo de pesquisa, as escolhas metodológicas necessárias.” (Macedo et al, 2012, p.104).

No campo das ciências humanas, [...] tendo a realidade humana como objeto de estudo, toda investigação pressupõe uma interlocução entre sujeitos. [...] o pesquisador tem clareza de que é ele quem funda o processo de pesquisa, mas, ao mesmo tempo, quem busca a sensibilidade para compreender que, uma vez em presença do outro, é essa interlocução que pautará o trabalho de pesquisa. (Macedo et al, 2012, p.104)

Ronaldo se tornou pesquisador neste momento, trocou de lugar e me indagou, interessado em saber o que eu pensava a respeito do tema. O inusitado aconteceu e o imprevisto deu lugar aos olhares atentos da turma, após a pergunta de Ronaldo. Respondi que ainda não sabia, tinha muitas dúvidas e que justamente queria descobrir com eles. A pesquisadora se coloca no lugar de não saber, no desejo de buscar junto de seus interlocutores outras perspectivas para seu tema.

Tratando-se de encontros com crianças, essa questão se acentua, já que são fatores comuns a recusa, a falta de objetividade nas respostas, o desvio do assunto principal e até mesmo o movimento da contrapergunta, quando a criança reage ao adulto lhe devolvendo a pergunta e fazendo dele o entrevistado sobre o tema que se dedica a investigar. É justo nesse lugar, onde o previsto é posto em xeque e o inusitado cobra uma atenção, que se desnuda uma ressignificação dos lugares sociais ocupados por pesquisador e crianças na pesquisa, onde os lugares de perguntar e responder são deslocados e os rumos, necessariamente, redesenhados. Só experimenta plenamente essa troca de lugares o pesquisador que está disposto a se perder, a trocar as certezas do reto traçado pelos desvios que a imprevisibilidade oferece. (Macedo et al, 2012, p.104)

Foi me perdendo que construí um espaço de diálogo com as crianças: os papéis foram invertidos e fui surpreendida em diversos momentos. Rumos redesenhados. Certeza trocadas. Deixei-me levar pelo caminho construído por elas e com elas, dando contorno e tentando direcionar a proposta da oficina, mas sem deixar de notar os novos percursos que apareciam na travessia. Na presença e interlocução entre pesquisadora e crianças, em comunidade, traçamos diferentes definições das palavras.

A seguir, são apresentadas as quatro categorias pensadas a partir das narrativas e partilhas do campo: (i) “Comunidade para mim são várias coisas juntas”: comunidade como espaço de estar *junto* do outro; (ii) “Nenhuma vida nasceu junto”: diferenças na comunidade; (iii) “Quando penso em comunidade

lembro de amor”: comunhão e amorosidade na comunidade; (iv) “Acho que muitas pessoas aqui podem formar outras comunidades”: o sentido de pertencimento

4.3

“Comunidade para mim são várias coisas juntas.”⁴⁰: comunidade como espaço de estar *junto* do outro

Assim que a palavra comunidade foi falada na turma do 1º ano da Escola da Luz, Davi, 7 anos, rapidamente respondeu: “É um **monte de gente**”. Mauro, 6 anos, seguiu o pensamento de Davi: “Eu acho que comunidade é quando tem **muitas pessoas juntas**.” Denis, 6 anos, acrescentou: “Eu acho que é uma **coisa grande**, que tem **muita gente** e fica com muita **gritaria**.” Lugar confuso e muito cheio foi também mencionado pelas crianças do 1º ano da Escola da Ciranda.

Nas quatro oficinas, comunidade enquanto conjunto de pessoas, ou lugares que reúnem muita gente, animais ou casas, foram citados. A possibilidade de ter muitas pessoas juntas já se configura, para as crianças, uma comunidade. As ruas com muitas casas, lugares que transitam muitas pessoas, estabelecimentos que têm muita gente, são comunidades para elas.

Isis (6 anos): Comunidade é tipo um lugar que tem **muita gente**.

Vanessa (7 anos): Eu lembro de uma **vila**.

Flavia (7 anos): Me lembra **escola**.

Marina (6 anos): **Faculdade** também.

Isis (6 anos): Comunidade é tipo um **bairro que tem muita gente**.

Sandra (6 anos): Eu moro em uma comunidade, uma **favela**, no morro da Formiga. Lá tem **muita gente**. Eu moro perto daqui.

Vanessa (7 anos): Eu lembro de **shopping**, porque normalmente está **lotado**.

(Oficina 1º ano, Escola da Ciranda)

Suas casas e lugares onde moram ou que são comuns a todos também foram chamados de comunidade, mas serão aprofundados como lugar de pertencimento no tópico 4.6. Locais que envolvem muitas pessoas foram considerados comunidades, independentes de quem são essas pessoas e de como elas se relacionam. Crianças das turmas mais novas e mais velhas sintonizaram nessa definição inicialmente e não houve diferenças no que tange a comunidade como conjunto de pessoas ou outras coisas. Na turma do 4º ano da Escola da Luz,

⁴⁰ Relato de Livia, 9 anos, da turma do 4º ano da Escola da Ciranda

segundo Dalton, 9 anos, comunidade “são pessoas que **vivem juntas**, em **conjunto**.” Para Ana, 10 anos “é um **grupo de pessoas**”, no mesmo sentido de Nathalia, 10 anos, que escreve que “comunidade para mim significa um **conjunto de pessoas**.” Seguem os desenhos de Dalton e Nathalia:

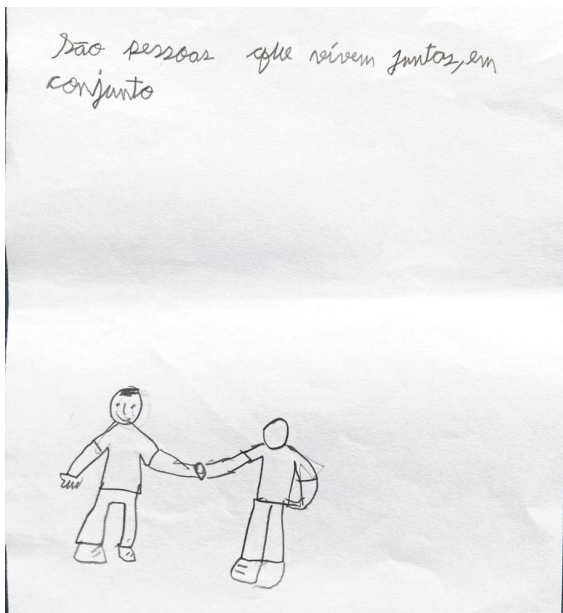


Figura 12 - Desenho Dalton, 4º ano, Escola da Luz

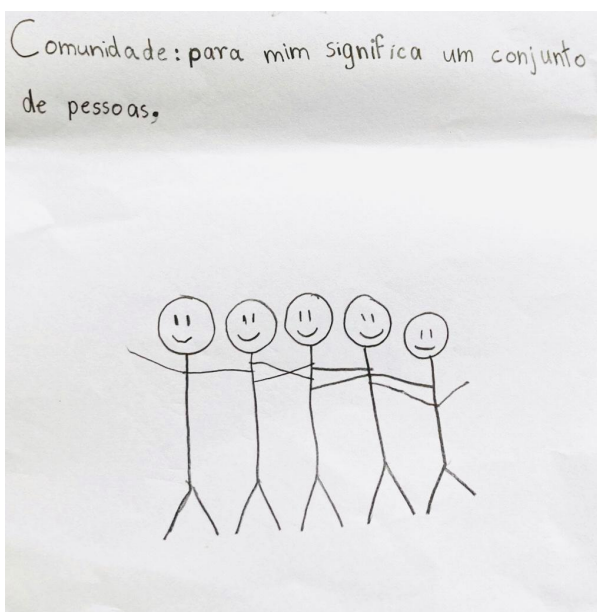


Figura 13 - Desenho Nathalia, 4º ano, Escola da Luz

Vinicius, 10 anos, da mesma turma, escreveu “Para mim, comunidade é um **grupo de pessoas** ou o sinônimo de **favela**” e fez um desenho.



Figura 14 - Desenho Vinícius, 4º ano, Escola da Luz

Ainda na mesma turma, Daniel, 10 anos, também lembrou de **favela**, além de “**pessoas juntas**” quando falamos em comunidade⁴¹. “Lembro da favela da Rocinha quando falamos comunidade”



Figura 15 - Desenho Daniel, 4º ano, Escola da Luz

Favela também apareceu na fala de Guilherme, 9 anos, da turma da mesma faixa etária, mas da Escola da Ciranda, além de Manuela, 9 anos, da sua turma: “Comunidade é sinônimo de **favela**”. Local com muitas casas e muitas pessoas, era essa a explicação das crianças, na maior parte do tempo, quando associavam favela à comunidade. Entretanto, no 1º ano da Escola da Luz, Regina, 6 anos, relata “quando penso em comunidade lembro de **pobre**” e associou o lugar à

⁴¹ A parte pintada de branco, no lado esquerdo do papel, foi colocada em cima do nome real da criança. Foi necessária essa edição para preservar o seu nome.

favela. Mauro, 6 anos, em seguida disse que concordava com Regina, contudo a turma não seguiu nesse caminho e neste momento foram retomando suas lembranças de outros lugares onde ouviram esta palavra. Ao final da oficina, nesta turma - 1º ano na Escola da Luz -, a palavra pobre voltou a aparecer na fala de Bianca, 7 anos, enquanto as crianças desenhavam no papel pardo: “vou desenhar uma casa porque é **comum** a todos.” E ela acrescenta: “todo mundo tem casa, menos os **pobres**.”

O que é **comum** em relação ao conceito de comunidade será aprofundado na categoria 4.6, onde as narrativas serão apresentadas. Entretanto, a palavra comunidade em relação ao conceito de favela aparece não só pela percepção das crianças de ter muitas pessoas ou casas juntas, mas também se coloca com relação à classe social, já que as favelas são também chamadas de comunidade, e se constituem como um lugar de moradia de pessoas, em sua maioria, com menor renda. Bianca, apesar de não associar diretamente favela à pobreza, como Regina, retoma o debate e faz uma relação entre moradia e classe social. Novamente, as crianças mostram que estão inseridas em nossa cultura, compreendem o contexto e o mundo em que vivemos.

Retomando a turma de 4º ano da Escola da Ciranda, Livia, 9 anos, disse que “comunidade [...] são **várias coisas juntas**. Podem ser **pessoas e casas**.” Ela também escreve no papel que distribuí ideias neste sentido e desenha várias pessoas e prédios juntos. O desenho segue abaixo:

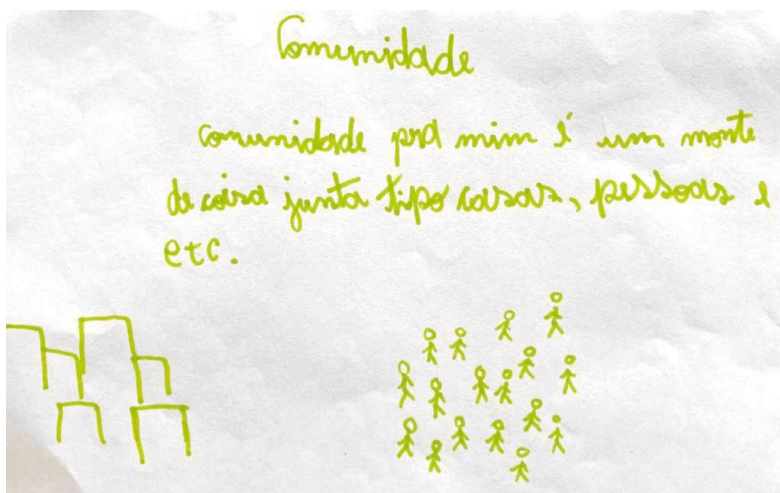


Figura 16 - Desenho Livia, 4º ano, Escola da Ciranda

Alice, 10 anos, concorda com Livia e diz que “podem ser várias casas **juntas**, pessoas ou outras coisas, em **conjunto**.” Já Letícia, 10 anos, traz uma perspectiva diferente quando diz que é um “**conjunto** de pessoas com casas, ruas, que **se conhecem** e que estão **juntas**. tipo uma **sociedade**.” Para Letícia, as pessoas de uma comunidade se conhecem, além de morarem próximas, como já tinha sido dito por outras crianças. As crianças mais velhas, apesar de caminharem na mesma direção das mais novas e apresentarem comunidade como conjunto de pessoas ou lugares que reúnem muita gente, trouxeram uma perspectiva mais detalhada sobre o tamanho das comunidade e as relações entre os que convivem nestes grupos, como, por exemplo, pessoas que se ajudam, categoria que será apresentada mais adiante (tópico 4.5). Na Escola da Ciranda, um debate começou quando refletiram a respeito do tamanho de uma comunidade:

Bernardo (10 anos): Para mim, a nossa turma não é uma comunidade, porque tem que ter 30 pessoas. Se for menos, não é muito uma comunidade.

Alice (10 anos): Comunidade é quantas pessoas quiser, podem ser duas.

Livia (9 anos): Para mim nós não somos uma comunidade, porque para ser uma comunidade precisa ter mais gente do que a nossa turma.

Conversa importante que suscitou dúvidas e gerou boas discussões. Alguns falavam que só pode ser uma comunidade se tiver mais de 20 pessoas, outros aumentavam o número para 25, alguns afirmavam com força que um grupo com menos de 30 pessoas não pode se constituir como uma comunidade. Os conflitos de ideias revelaram o desafio que é definir a palavra comunidade. É em relação ao tamanho do lugar? Ou se refere à quantidade de pessoas? Ou, ainda, a forma com que elas se relacionam? Aliás, a relação entre a turma também foi pauta de bons debates nas duas escolas: como é esta relação?; o que gostam de fazer quando estão juntos?; o que não gostam? Paulo, 9 anos, diz que gosta de **brincar** quando está junto de alguém. Douglas, 9 anos, também segue esse caminho ao falar que gosta de jogar **jogos** de tabuleiro quando está junto das pessoas, principalmente da **família**. A turma, neste momento, partilhou o que preferem fazer quando estão juntos e também o que gostam de fazer quando estão sozinhos. Ler livros e ver vídeos na internet foram apresentados por muitas crianças como ações que gostam de realizar sozinhos. Momento de muita interação entre a turma e boas trocas.

Julia: Tem alguma coisa que vocês só gostam de fazer quando estão juntos?

Rebeca (9 anos): Às vezes **mando mensagem** para os meus amigos.

Leticia (10 anos): O que eu só gosto de fazer quando estou com outras pessoas é descer para o **play** porque descer sozinha é chato.

Manuela (9 anos): Uma coisa que eu gosto de fazer quando estou com alguém é ir ao **cinema**, não gosto de ir sozinha. E ir à **piscina** também, eu sempre chamo alguém, não gosto de ir sozinha. [...] Tem vezes que eu me irrita com meus pais e prefiro ficar sozinha, outras vezes eu estou carente e quero ficar perto deles.

Bernardo (10 anos): Tem dias que eu gosto de ficar com outras pessoas e dias que não.

Leticia (10 anos): Eu gosto de **ligar para as pessoas** quando não consigo estar perto delas.

Rebeca (9 anos): Um dia a gente trocou muitas mensagens (olhando para a Leticia)

Leticia (10 anos): É que o Lula⁴² ganhou nas eleições e eu queria falar com a Rebeca, fiquei feliz.

(Oficina 4º ano, Escola da Ciranda)

A ideia da comunidade enquanto conjunto de pessoas reunidas foi sendo redesenhada durante o nosso encontro como lugar de partilha, relação de troca com o outro, espaço de fazer junto, estar com, escutar, poder falar e ser ouvido. Beatriz, 10 anos, estudante do 4º ano da Escola da Luz, ao final do encontro, escreveu que para ela “comunidade é **união**”. O que no início era apenas “muitas pessoas juntas” foi sendo aprofundado e sentido pelas crianças como algo fundamental em suas vidas, pensando nos laços construídos. Prazer em estar com a turma, lugares que só gostavam de ir junto com alguém, atividades que não faziam sentido sem o outro.

As crianças do 4º ano da Escola da Ciranda relataram momentos de alegria ao dividir uma boa notícia ou ter a companhia e carinho dos pais quando estão mais sensíveis. Além delas, todas, mesmo das outras turmas, mostraram que gostam de estar juntas, reunidas, mesmo que, em alguns momentos, o desejo de estarem sozinhas possa aparecer. Um não exclui o outro. A vontade de ter uma experiência mais individual não despotencializa a partilha coletiva e a vida em comunidade. Essas formas de dizer das crianças parecem tangenciar e se aproximar das reflexões de Buber (1987) e me fazem lembrar do conceito de espaço do “entre-dois”. O autor afirma que uma comunidade só existe quando suas singularidades são preservadas. O espaço do “entre-dois” (Buber, 1987, p.133), é o que faz um grupo se configurar como uma comunidade. Este é o espaço que reúne as ações recíprocas sem fundir uma na outra, é ele que possibilita o espaço público como lugar comum e faz com que não mergulhemos

⁴² Luiz Inácio Lula da Silva foi o candidato que venceu as Eleições Presidenciais em 2022.

em nós mesmos, no privado. Há o espaço de encontro com o outro, o face a face direto, porém há a preservação de algo que é singular, individual, as diversas identidades que constituem a comunidade. “A comunidade exige o espaço comum da ação recíproca” (Buber, 1987, p.133). Retomando Pfeiffer & Daher (2008, p.7) que foram citados no capítulo 2:

A busca da unicidade ocorre na vida do indivíduo com os outros, cada qual buscando seu caminho individual. É justamente a singularidade humana que permite que ele dê e receba do outro. Por mais perfeito que seja e apesar de ser capaz de redimir mundos caídos, o indivíduo é apenas uma parte. Esse é o mistério da humildade: sentir o outro como a si mesmo e a si mesmo como o outro. Quando dois homens se encontram, a luz de cada um deve irradiar uma luz única e de maior intensidade.

Com suas singularidades, as crianças foram expressando o quanto gostam de dividir seus dias com as outras. Na turma de 4º ano da Escola da Luz, eles comentaram que almoçam todos os dias na escola juntos. Daniel, 10 anos, disse que prefere almoçar sozinho em casa porque assiste televisão, mas que brincar prefere junto das outras crianças. José, 9 anos, da mesma turma, disse que também prefere comer sozinho em casa, mas que gosta de passar o recreio junto das outras crianças, brincando. A brincadeira com o outro também apareceu nos relatos da turma do 1º ano da Escola da Luz. Praticamente todas as crianças disseram que o que mais gostam de fazer quando estão juntas é brincar. Segundo Denis, 6 anos, “gosto de jogar um jogo quando estou junto, brincar e correr [...] em todos os momentos!”. Já sozinho ele disse que gosta de jogar vídeo-game, comer e dormir.

A turma de 1º ano da Escola da Ciranda partilhou um momento especial comigo, a proximidade da realização da atividade em que as crianças passam uma noite na escola⁴³. A oficina foi realizada justamente na semana desta atividade em que elas dormem juntas, de sexta para sábado, quando reencontram seus pais para um café da manhã coletivo na instituição. Estavam animados e começaram a dividir suas expectativas, compartilhar os melhores lugares da sala para dormir, as brincadeiras que fariam na escola a noite e o desejo em passar essa experiência junto dos amigos. Dormir na escola pareceu algo importante e que atravessa gerações. Na turma de 4º ano dessa mesma escola, as crianças também relembrou, brevemente, este dia e contaram como foi a experiência,

⁴³ A Escola da Ciranda realiza, anualmente, nas turmas de 1º ano, uma atividade em que as crianças dormem uma noite na escola.

reconhecendo as crianças presentes na turma desde o 1º ano. Algumas crianças lamentaram não estar juntas na realização desse evento por chegarem na escola nos anos seguintes. Na turma do 1º ano a expectativa era alta e dormir revelou-se ali, mais uma experiência que, ao partilhar no coletivo, se tornava mais legal.

Ainda na turma de 1º ano da Escola da Ciranda, o lanche coletivo foi colocado por elas como um momento prazeroso. Entre brincar, nas palavras de Maria, 6 anos, desenhar, no relato de Julio, 6 anos, lanchar juntos foi destaque na fala de Laura, 7 anos, e ecoou, em seguida, nas vozes de várias crianças da turma como algo que gostam muito de fazer juntos. Para Monalisa, 7 anos, “o lanche coletivo é mais legal porque todo mundo fica lanchando e pode dividir o lanche.” Fernanda, 7 anos, complementa: “A gente traz um lanche que dá para todo mundo, que quase todo mundo gosta e dividimos. Às vezes a gente faz aqui o lanche juntos, um dia fizemos panqueca e bolo de fubá.” Flávia, 7 anos, também conta que “mesmo quando não é lanche coletivo, algumas pessoas pegam o lanche da outra. A gente divide lanche todos os dias, mesmo quando não é coletivo.” Algumas crianças logo depois da fala de Flavia, opinam: “mas o lanche coletivo é mais legal.” Fernanda, 7 anos, ao falarmos do lanche coletivo lembra de outro momento que eles passam juntos na escola: “Gosto de pátio coletivo também. A gente escolhe três brincadeiras, por exemplo: pique-baleia, queimado russo, ameba. A professora pergunta e a gente vota, quando um monte de pessoas levanta a mão esse foi o jogo escolhido.

As lembranças de momento em comunidade foram sendo resgatadas e, ao lembrarem de alguma experiência, a turma toda ia retomando as cenas, diálogos, trocas, descobertas que envolviam a turma toda. A comunidade enquanto lugar com várias pessoas ou outras coisas reunidas, foi criando novas ramificações e se tornando mais próxima da vida de cada criança à medida em que traziam para a roda o prazer que é estar **junto** do outro.

4.4

“Nenhuma vida nasceu junto”⁴⁴: diferenças na comunidade

Nas narrativas das crianças, comunidade enquanto “muitas pessoas juntas” foi acompanhada também da perspectiva de que essas pessoas reunidas em uma

⁴⁴ Relato de Davi, 7 anos, do 1º ano da Escola da Luz.

comunidade não são iguais. Estar junto não quer dizer ser igual. Nas palavras de Davi, 7 anos, da turma do 1º ano da Escola da Luz, “nenhuma vida nasceu junto” e portanto, nós somos diferentes. A diversidade apareceu como algo que está presente nas comunidades. O conjunto de pessoas reunidas foi, muitas vezes, complementado pelas falas “pessoas que não são iguais, são diferentes”, “uma vida diferente da outra”, “grupo com pessoas de jeitos diferentes” e, ainda, “pessoas que têm opiniões diferentes”. Foram algumas narrativas que chamaram a atenção para a organização desta categoria.

O conceito de diferença apareceu nas turmas de 1º e 4º anos, sendo algo que transpassa e entretece os relatos das diferentes faixas etárias. No início deste capítulo foi apresentado o relato de Iago, 7 anos, estudante do 1º ano da Escola da Luz, discordando de uma fala de Bianca, 7 anos, da mesma turma em que ela diz que nós somos comuns, dando a entender uma igualdade entre as pessoas. Para Iago, “o mundo não é comum, a gente não é comum. [...] o mundo tem milhões de vidas e cada vida é **diferente**. Quando acaba uma vida, nunca vai ter uma igual.” Ao final da oficina, quando relembramos a nossa conversa sobre comunidade para escrever as ideias no papel pardo, Iago retoma esta narrativa e Davi, 7 anos, acrescenta nova perspectiva:

Iago (7 anos): Falamos que uma vida é **diferente** da outra.

Davi (7 anos): É, nenhuma vida nasceu junto. [...] A gente nasce, a gente é único. Ninguém da família vai nascer igual, a gente pode ser parecido **mas não igual**. Ninguém tem a mesma alma que o outro.

(Oficina 1º ano, Escola da Luz)

Davi aprofunda a questão das diferenças e expressa que já nascemos uns diferentes dos outros pois não nascemos juntos, mesmo na família ninguém vai nascer igual, “a gente pode ser parecido mas não igual”. Mais tarde ele acrescenta: “por exemplo, eu tenho um amigo, ele não vai ter nascido comigo, mas posso considerar ele a nossa família, mesmo não nascendo comigo.” e marca a dimensão da diferença tanto nas amizades como dentro da família, mas aposta que o vínculo existe, mesmo na diferença.

A diferença foi tema que também apareceu na turma do 4º ano na Escola da Ciranda e a diversidade existente dentro da turma foi colocada. Douglas, 9 anos, disse que “a escola é uma comunidade cheia de crianças”, Bernardo, 10

anos, imediatamente respondeu: “Sim Douglas, e ninguém é igual aqui, alguns são pequenos e outros gigantes. Tipo a Camila e a Livia são diferentes [apontando para elas], uma tem cabelo cacheado, outra não. A Camila fala pouco e a Livia muito.” A turma reage ao comentário de Bernardo, alguns concordam sobre as diferenças, porém outros ficam surpresos com a sua opinião sobre Camila. “A Camila fala pouco Bernardo? Acho que não!” Livia, 9 anos, comenta. Bernardo mantém seu posicionamento de forma convicta e diz que tem diferenças na turma deles e essas são algumas delas. Mais tarde, quando as crianças estavam escrevendo e desenhando sobre o que compreendiam de comunidade, Bernardo se aproxima e fala: “Julia, eu desenhei aqui um monte de pessoas e elas são diferentes. Vou fazer umas com braços grandes, outros pequenos, elas são diferentes. Vou desenhar 30 pessoas. Isso é uma comunidade.”

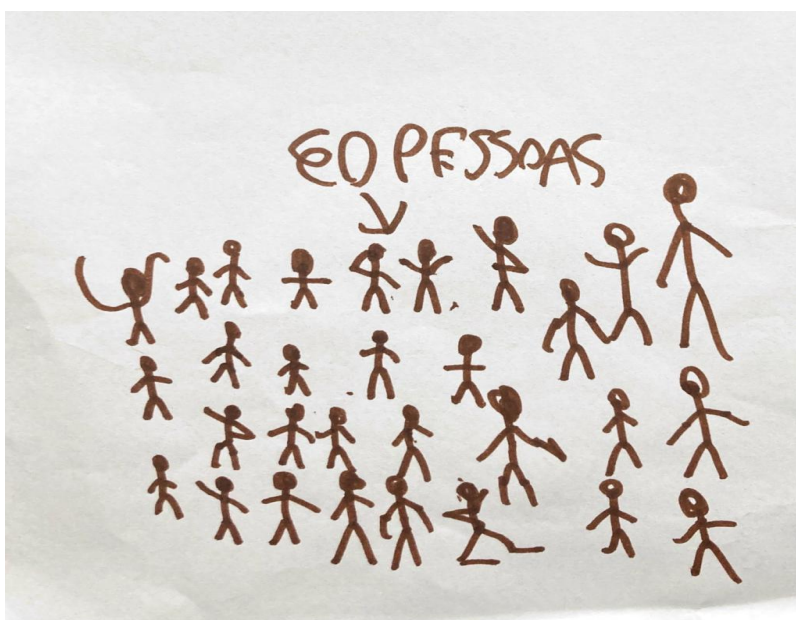


Figura 17 - Desenho Bernardo, 4º ano, Escola da Ciranda

Bernardo, em seu desenho, reforça a diferença como algo que constitui a comunidade, espaço que abarca o que é diverso. Camila, 9 anos, da mesma turma que Bernardo, também coloca a diferença como palavra que se relaciona à comunidade:



Figura 18 - Desenho Camila, 4º ano, Escola da Ciranda

Na turma de mesma faixa etária da Escola da Luz, a diversidade também apareceu no desenho de Joana, 10 anos, que desenha algumas pessoas juntas e escreve “Comunidade, onde há diferenças”.

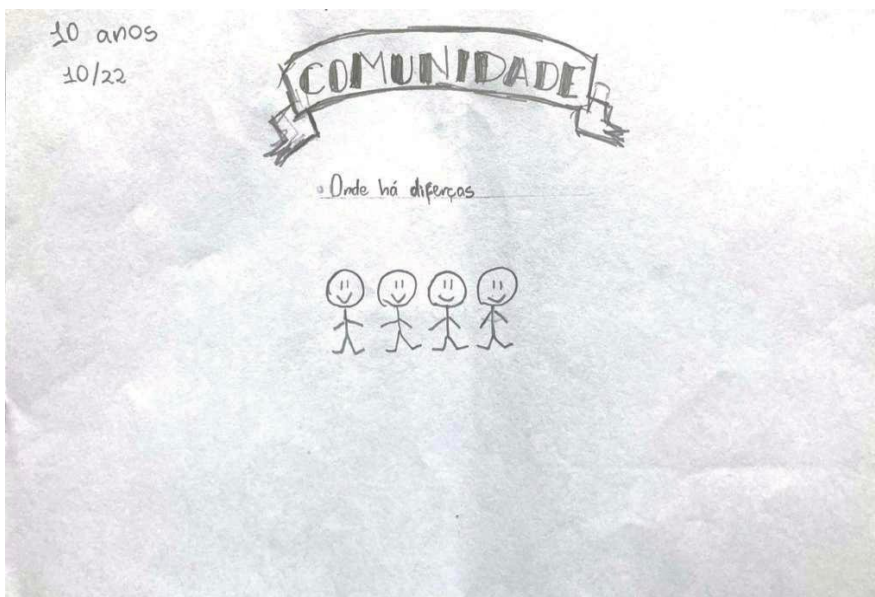


Figura 19 - Desenho Joana, 4º ano, Escola da Luz

Na mesma turma de Joana, “pessoas de cores e religiões diferentes convivendo bem” foi relatado por José, 9 anos, e complementado por Valentina em tom de correção: “Pode ser raça ao invés de cores, José.” As festas religiosas também foi assunto nas narrativas desta turma como lugar com muitas pessoas juntas e que são diferentes em relação às suas religiões. A diferença apareceu

como constitutiva da comunidade, mas também como causa de discordâncias e conflitos. Ainda no 4º ano da Escola da Luz, para Ana, 10 anos, na comunidade tem pessoas com “jeitos diferentes”. Pensamos juntos onde podíamos encontrar essas pessoas que se ajudam⁴⁵, como a turma havia comentado, e que tem jeitos diferentes:

Daniel (10 anos): Podemos encontrar essas pessoas que se ajudam e tem jeitos diferentes nos times de futebol.

Ana (10 anos): Não só no time de futebol, nos outros esportes também.

José (9 anos): O estranho é que a torcida do Flamengo é a única torcida no Brasil que tem duas torcidas organizadas dentro dela, e são duas **comunidades diferentes que não se ajudam**, elas **brigam**. Se separam para brigar. (Oficina 4º ano, Escola da Luz)

José traz a dimensão da diferença enquanto discordância, conflito, brigas, nas palavras das crianças. Discordar sobre alguma coisa e ter opiniões diferentes foi mencionado pelas crianças como algo que acontece nas comunidades, inclusive na turma delas. Quando perguntei sobre a relação da turma, elas falaram que são unidas, mas às vezes brigam. Pontuaram o desafio que é, por exemplo, fazer trabalho em grupo: “Não gostamos, é impossível!”, algumas crianças comentaram. Para Beatriz, 10 anos, “as pessoas não concordam com nada. Não dá pra convencer ninguém.” Daniel, 10 anos, continua: “É difícil decidir porque cada um quer uma coisa diferente.”

Ana, 10 anos, traz novo olhar para o debate, “mas no trabalho em grupo não dá pra fazer tudo o que uma pessoa quer.” Valentina, 9 anos, explica: “é que quando uma pessoa falta e o seu grupo faz um negócio e a outra pessoa não gosta, temos que apagar tudo e fazer de novo.” Ana retoma o que havia dito e insiste em sua percepção de que o trabalho em grupo precisa envolver opiniões e jeitos diferentes: “mas a gente não precisa concordar com tudo sempre, quando você está no trabalho em grupo você quer que tudo seja do seu jeito, e não dá pra ser tudo assim, por isso que tem gente que não gosta de trabalho em grupo.”

Ana é firme em sua colocação e deixa o grupo sem palavras. Realmente a sua observação tem grande relevância, em um trabalho em grupo o desafio está justamente no movimento de tramar a pluralidade de opiniões e perspectivas, dar

⁴⁵ Comunidade enquanto grupo de pessoas que se ajudam será apresentado e aprofundado no tópico 4.5.

conta dos movimentos existentes nesse percurso e das frustrações e desafios nas relações. Ao ouvir as crianças, se fez a necessidade de retomar Buber. O desafio existente nos trabalhos em grupo me lembrou do que o autor fala de comunidade e suas relações. Para ele (1987, p.17), comunidade é “um tipo de vivência em conjunto, uma vida em comum em que os indivíduos se mantêm unidos, apesar dos fatores desagregatórios”. A experiência de dirigir-se-um-ao-outro inclui as tensões, conflitos, abarca a diferença. É exatamente isso que faz dela uma comunidade, o diverso e a possibilidade de existir pessoas que não concordem com as mesmas coisas.

As crianças, além desta turma da Escola da Luz, pontuaram as brigas como pertencentes à convivência delas e que os conflitos faziam parte da vida em comunidade. “Pessoas que se ajudam e que também brigam” apareceu nos relatos e apresentou a percepção de que na comunidade as pessoas, nem sempre, vão se dar bem, mas que mesmo brigando ou discordando podem continuar se gostando. Para Gustavo, 9 anos, do 4º ano da Escola da Ciranda, “acho que comunidade é um mini cidade que as pessoas vivem, **brigam** e **se amam** [...] são pessoas **diferentes**.” Irene, 10 anos, da mesma turma que Gustavo, neste sentido, escreveu “para mim, comunidade são pessoas que **brigam mas são amigos**, que **se ajudam** para quase tudo.” Ainda nesta mesma turma, Douglas, 9 anos, escreve “eu acho que uma comunidade é um conjunto de pessoas que **se amam** mas de vez em quando **brigam**.” e fez um desenho desses dois movimentos, pessoas se amando e também brigando.



Figura 20 - Desenho Douglas, 4º ano, Escola da Ciranda

Amar, se ajudar, brigar, foram palavras muito relatadas na definição das pessoas que integram uma comunidade. Gostar do outro e, às vezes, brigar foi pontuado pelas crianças como movimentos intrínsecos da comunidade. Na turma do 1º ano da Escola da Luz, Ronaldo, 7 anos, diz que a relação deles não é boa sempre, “muitas vezes **brigamos**, tem também as broncas que a professora dá” e Denis, 6 anos, complementa: “é, às vezes é só um pouco de **briga**, a gente **se desentende, mas faz parte**.” O tópico das discordâncias e diferenças entre as crianças da turma ou entre os integrantes de uma comunidade perpassou as diferentes faixas etárias tornando o tema da diversidade presente no campo e importante para a compreensão do conceito de comunidade. Pessoas que se gostam e se ajudam como definição de comunidade e forma de se relacionar dentro dela, será assunto aprofundado na próxima categoria.

4.5

“Quando penso em comunidade lembro de amor”⁴⁶: comunhão e amorosidade na comunidade

As turmas de 4º ano apresentaram mais relatos acerca do movimento de ajudar e se gostar em uma comunidade. As crianças de 1º não mencionaram muito

⁴⁶ Relato de Isis, 6 anos, do 1º ano da Escola da Ciranda.

a relação de ajuda. Talvez seja uma ideia mais complexa que vá ganhando foco e maior compreensão ao longo dos anos. Apesar dos momentos de conflito terem sido colocados pela turma dos mais novos na Escola da Luz, o debate que diz respeito à relação entre as pessoas que participam de uma comunidade realmente teve maior foco entre as crianças mais velhas. Nas turmas de 4º ano, nas duas escolas, a dimensão de ajudar o outro, a amizade, gostar de quem faz parte da mesma comunidade que você, foram questões evidenciadas pelas crianças.

Em nossa roda, ao final do oficina, José, 9 anos, da turma do 4º ano da Escola da Luz, disse que escreveu em seu papel que “comunidade são pessoas que vivem em conjunto e **se ajudam**”. Isabela, 9 anos, da mesma turma, concorda com José quando compartilha com o grupo “Isso, é um conjunto de pessoas que **se ajudam**”. Em seguida pergunto onde podemos achar esses grupos com pessoas que se ajudam e Michele, 10 anos, logo respondeu: “Também penso nas **pessoas se ajudando**. Acho que podemos encontrar na **favela** e na **escola**”, reconhecendo esses espaços como locais que reúnem pessoas que se ajudam e trazendo nova perspectiva na relação de favela com comunidade para além do que tinha sido explorado pelas crianças até então. Na narrativa de Michele, a turma reconhece que as crianças do 4º ano se ajudam. Ana, 10 anos, ao iniciarmos essa conversa diz que lembra de amizade e dos “**amigos** que se ajudam.” Seguem os desenhos e definições de Isabela, Michele e José.

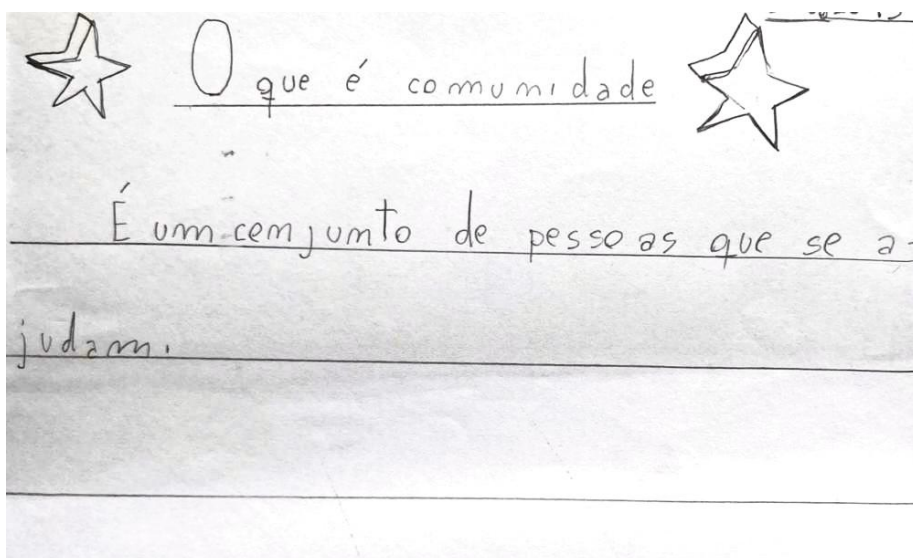


Figura 21 - Desenho Isabela, 4º ano, Escola da Luz



Figura 22 - Desenho Michele, 4º ano, Escola da Luz

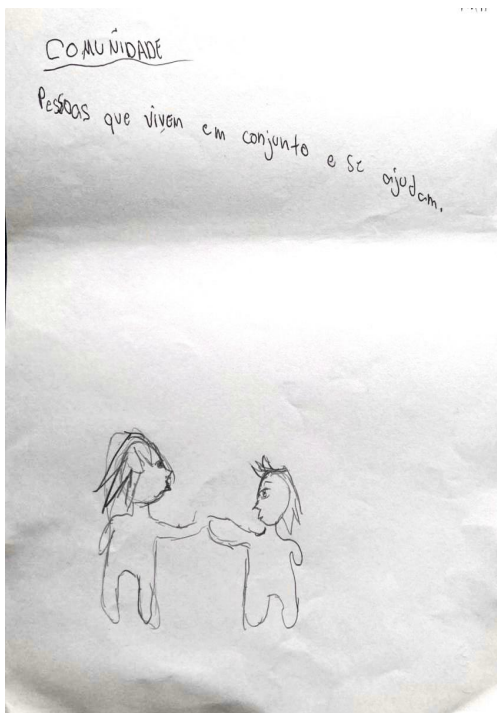


Figura 23 - Desenho José, 4º ano, Escola da Luz

Bruno, 10 anos, da mesma turma de Isabela, Michele e José afirma que “comunidade é um lugar em que **todos ajudam todos** mas não necessariamente uma comunidade é um conjunto de pessoas que fazem uma mesma ação.” Bruno retoma a questão da diferença dentro da comunidade e reforça a ajuda existente nesses grupos. Letícia, 10 anos, da turma do 4º ano da Escola da Ciranda,

expressa outro olhar quando declara que “comunidade é um conjunto de pessoas **diferentes** que **se conhecem ou podem não se conhecer**. Para mim é de pelo menos 24 pessoas, podem ser **amigos ou inimigos**, meninos ou meninas. E **se ajudam**.”

Letícia desconstrói a ideia de que a comunidade comporta apenas amigos, e se aprofunda na análise trazendo a sua observação de que as pessoas não apenas podem discordar, ponto que já tinha sido argumentado pelas crianças, mas também podem ser inimigas ou nem se conhecerem, mas mesmo assim fazem parte de uma comunidade e o sentido de ajudar o outro permanece. Giovana, da mesma turma que Letícia, também fala da ajuda existente em uma comunidade quando esclarece: “são várias pessoas que **se conhecem**, mas **não precisam gostar** ou amar, só **precisam se ajudar**.” Giovana difere da reflexão de Letícia quando afirma que as pessoas de uma mesma comunidade se conhecem, mas sintoniza em sua narrativa quando coloca que não precisam se gostar, mas precisam se ajudar.

A ajuda foi ponto de força e encontro nas narrativas das crianças do 4º ano. Na roda, ao final da oficina na Escola da Ciranda, as crianças falaram que comunidade era um “conjunto de pessoas que **se amam**, mas de vez em quando **brigam**” ou “**amigos que brigam e se ajudam** para quase tudo.” Brigar e se ajudar apareciam, na maioria das vezes, juntos nos relatos das crianças. Como dito antes, a comunidade vai sendo tecida, concebida e construída na trama das tensões, diferenças, conflitos. Apesar de Letícia e Giovana, da Escola da Ciranda, assegurarem que em uma comunidade as pessoas não precisam se gostar ou, ainda, que podem ser inimigas, esse argumento foi pouco comentado pela turma. A maioria das crianças das turmas mais velhas das duas escolas trouxe o sentido de ajudar o outro relacionando ações como amar, adorar, gostar ou ser amigo.

“A amizade é espaço em que a maioria de nós tem seu primeiro vislumbre de amor redentor e comunidade carinhosa.” (hooks, 2020, p.166) A autora reconhece a amizade como espaço de encontro importante para perceber o amor e acessar uma comunidade carinhosa. Assim também aqui, a amizade entre as crianças das turmas e suas interações foram reveladas como formas de relações dentro de uma comunidade, com “cuidado, afeição, reconhecimento, respeito, compromisso e confiança, assim como honestidade e comunicação aberta.” (hooks, 2020, p.47). Dessa forma, segundo a autora, amamos verdadeiramente. A

partir dessas amizades amorosas, experimentamos a “alegria da comunidade num relacionamento em que aprendemos a processar todos os nossos problemas, a lidar com diferenças e conflitos enquanto nos mantemos vinculados.” (hooks, 2020, pp.165-166)

A comunicação aberta debatida por hooks parece se encontrar com as palavras de Freire (1981, pp. 93-94) ao falar de diálogo. Amor é compromisso e responsabilidade com o outro e envolve o encontro dialógico. “Não há diálogo, porém, se não houver um profundo amor ao mundo e aos homens. Não é possível a *pronúncia* do mundo, que é um ato de criação e recriação, se não há amor que a infunda.” O autor continua:

Sendo fundamento do diálogo, o amor é, também, diálogo. [...] o amor é compromisso com os homens. Onde quer que estejam êstes, oprimidos, o ato de amor está em comprometer-se com sua causa. A causa de sua libertação. Mas, êste compromisso, porque amoroso, é dialógico.” (Freire, 1981, pp. 93-94)

Também em hooks, encontramos uma visão de que “o amor verdadeiro é a base de nosso envolvimento [...] com a família, com os amigos, com companheiros.” (hooks, 2020, p.168) Amizade e amor estão enlaçadas nas palavras de hooks e promovem espaço de partilha carinhosa, respeito, cuidado e compromisso com o outro. Uma amizade autêntica, aberta, amorosa, envolve diálogo. “Conversar é uma forma de criar comunidade” (hooks, 2021, p.165) Parece que, ao longo dos encontros nas oficinas, a nossa conversa possibilitou cuidado, reflexão, memorização, olhar sensível, escuta atenta, percepção do novo que não é tão novo assim. As relações entre a turma foram sendo colocadas como acesso para a vida em comunidade, como abertura para pensarmos juntos nesta palavra, para criarmos maneiras de compreendermos o que é e como é estar com o outro. Crianças que se relacionam todos os dias com as outras repensaram suas relações, enxergaram as sutilezas do amor entre os homens e a ajuda que é produzida nesta troca. Parece que ao longo do nosso encontro construímos uma comunidade pois sentimos e falamos de amor.

Isis, 6 anos, da turma do 1º ano da Escola da Ciranda, ao final da oficina, se aproximou e disse: “Julia, quando penso em comunidade lembro de amor” e continuou, “gostei muito da nossa conversa e da atividade que fizemos”. Ao acabar seu relato, Isis me abraça, se despede e segue para o pátio junto da turma.

A fala de Isis reverberou aqui dentro, fui preenchida de cuidado nesta narrativa tão amorosa. Isis falou de comunidade ao falar de amor e falou de amor ao pensar em comunidade. Penso, após ouvir as crianças, que não há comunidade sem amor, pois não há comunidade sem diálogo e o encontro dialógico só acontece se houver “amor profundo ao mundo e aos homens” (Freire, 1981, p.93) e relação de reciprocidade, inteireza, dedicação, disposição, comprometimento, relação que dê sentido à vida, que seja palco de encontros genuínos, vínculos que estabeleçam a comunhão e a relação Eu-Tu:

Os sentimentos, nós o possuímos, o amor acontece. Os sentimentos residem no homem mas o homem habita em seu amor. Isto não é simples metáfora mas a realidade. O amor não está ligado ao Eu de tal modo que o Tu fosse considerado um conteúdo, um objeto: ele se realiza, *entre* o Eu e o Tu. Aquele que desconhece isso, e o desconhece na totalidade de seu ser, não conhece o amor, mesmo que atribua ao amor os sentimentos que vivencia, experimenta, percebe, exprime. O amor é uma força cósmica. Há aquele que habita e contempla no amor, os homens se desligam do seu emaranhado confuso próprio das coisas; bons e maus, sábios e tolos, belos e feios, uns após outros, tornam-se para ele atuais, tornam-se Tu, isto é, seres desprendidos, livres, únicos, ele os encontra cada um face-a-face. A exclusividade ressurgue sempre de um modo maravilhoso; então ele pode agir, ajudar, curar, educar, elevar, salvar. Amor é responsabilidade de um Eu para com um Tu.” (Buber, 1977, p.59)

Para Buber (1977, p.59) o amor acontece e é “responsabilidade de um Eu para com um Tu”. Para hooks (2021, p.11), “o amor é construção cotidiana”, “ética de vida e potência”(p.11), “anuncia a possibilidade de rompermos o ciclo de perpetuação de dores e violências para caminharmos rumo a uma *sociedade amorosa*”. (hooks, 2021, p.10) Para Buber, o amor está no *entre*, se origina na relação e seu oposto não é o ódio e sim a indiferença. Construir cotidianamente, romper o ciclo de violências, não ter olhar indiferente, se responsabilizar. Todos os autores trazem o amor como dimensão atual, no sentido de atuar de forma ativa, se implicar à favor da vida, em direção ao outro, com o outro, de forma amorosa: esse é o acesso para se estar em comunidade:

A possibilidade de convivência com os outros depende da hospitalidade de alguém, esse é o acesso, em meu modo de ver, para a vida em comunidade. Fora da comunidade, a pessoa se sente inexistente e indiferenciada, nascer é acontecer para o amor de alguém, morrer é deixar de ser amada, em outras palavras, de ser significativa para alguém. (Safra, 2004, p.72)

Ao falar de amor, cuidado, ajuda, relação de carinho com as crianças, construímos espaço de encontro genuíno e dialógico: revolucionamos. “Se o desamor é a ordem do dia no mundo contemporâneo, falar de amor pode ser revolucionário.” (hooks, 2021, p.11)

4.6

“Acho que muitas pessoas aqui podem formar outras comunidades”⁴⁷: o sentido de pertencimento

O que é comum entre as pessoas foi ponto muito comentado pelas crianças das duas escolas e das diferentes faixas etárias. Assim como no campo com os adultos, o comum foi palavra expressada para se referir ao que une participantes de uma comunidade. Se os adultos falavam em vínculo, propósito e crenças comuns, as crianças apresentavam lugares que frequentam como locais comuns a outras crianças e mostraram os espaços que se sentem pertencendo. Casas, vilas, ruas, prédios, escola, biblioteca, faculdade, favela, comunidade brasileira, moradia em geral foram algumas palavras que apareceram ao longo de nossos encontros em todas as turmas. No 1º ano da Escola da Luz, Bianca, 7 anos, diz que “comunidade é uma coisa **comum** [...] tipo uma **biblioteca**, ela é comum porque quase **todo mundo vai** nela para estudar sobre o mundo.” Em seguida, Regina, 6 anos, menciona a **escola** como comunidade também por ser lugar que todos frequentam. Na turma da mesma faixa etária da Escola da Ciranda, o nome da turma foi mencionado quando falamos em comunidade, além do nome da escola. Elas falaram que é algo comum a todas as crianças da turma e por isso lembraram ao conversarmos sobre comunidade. Vanessa, 7 anos, segue o diálogo e diz que lembra de uma **vila**. Flavia, 7 anos, fala da **escola** e Marina, 6 anos, lembra de **faculdade**.

A concepção de conjunto de muitas pessoas atravessou o conceito de um lugar **comum** a todos. Para Isis, 6 anos, dessa mesma turma, “comunidade é tipo um **bairro** que tem muita gente.” Foi quando Sandra, 6 anos, relatou: “Eu moro em uma comunidade, uma **favela**, no morro da Formiga. Lá tem muita gente. Eu moro perto daqui.”

⁴⁷ Relato de Douglas, 9 anos, do 4º ano da Escola da Ciranda’

Esse diálogo já foi apresentado no tópico 4.3 mas é retomado com o intuito de articular esses espaços como lugares de pertencimento, além de locais com muitas pessoas. Após a fala de Sandra, todas as crianças começaram a falar onde moram, suas ruas, número dos prédios, bairros, além de lugares que frequentam próximos às suas casas, mostrando que reconhecem seus locais de moradia e as proximidades. Algumas perceberam que moram no mesmo bairro e ficaram felizes com a coincidência. Ricardo, 7 anos, acrescenta um novo olhar quando traz em sua narrativa: “Eu lembro da **colméia** de abelha. Porque tem muitas abelhas e é lá que elas **moram**.” Nem as abelhas ficaram de fora e até a sua moradia - a colméia - foi lembrada pelo Ricardo enquanto partilhávamos sobre comunidade. Maria, 6 anos, continua pensando sobre o conceito de comunidade e concorda com a turma dizendo que “são vários lugares que a gente pode morar”. Julio, 6 anos, fala que comunidade pode ser além de prédio, também “cidades no meio da mata” e Vanessa, 7 anos, talvez inspirada pela narrativa de Ricardo, lembra dos “rios que tem vários peixes e bichos diferentes na floresta”, reconhecendo esse mais um local de moradia dos animais, em que eles se sentem em casa.

Para Larrosa (2002, p.19) “o sujeito da experiência seria algo como um território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos.” Os territórios físicos em que transitam e se identificam as crianças em seu cotidiano se constituem como marcas que afetam o território de passagem do sujeito da experiência, como Larrosa colocou. Todos esses espaços mencionados pelas crianças tocam nelas com algum sentido, seja enquanto lugar que podem chamar de casa ou que participam de suas travessias durante a vida. Ou ainda que sabem que são espaços comuns a muitas pessoas. A superfície sensível das crianças é afetada pelos espaços que passam, pelas cores, cheiros, sons. A criança percebe o mundo à sua volta, guarda memórias dos lugares em que passa e registra como se sente nesses locais.

Inspirada em Correa & Ferreira (2018, p.31), indago: “a criança e o espaço não podem ser tratados tendo o mesmo significado da palavra princípio “Eu-Tu”, da perspectiva Buberiana?” As autoras questionam se a atitude princípio Eu-Tu não poderia ser relacionada com o que acontece entre crianças e os espaços que as atravessam. Os espaços que as crianças trouxeram para as oficinas não seriam,

muitos deles, espaços em que elas se sentem acolhidas, em uma relação de entrega, inteireza, disponibilidade e presença? No sentido de pertencer e sentir-se incluída, cada criança resgatou um lugar e compartilhou com a turma. Partilha de cuidado, amor, entusiasmo, carinho.

Além dos espaços físicos narrados nas oficinas como lugares que lembram a palavra comunidade, outras coisas em comum se mostraram como maneiras de pertencer a uma comunidade. No 4º ano da Escola da Luz, a divisão da sala entre meninos e meninas foi percebida pelas crianças como duas comunidades diferentes. Daniel, 10 anos, afirma: “tem a comunidade das meninas, a sala normalmente é dívida assim, as meninas sentam lá e os meninos aqui. A Michele é das duas.” Ao finalizar seu relato, Daniel aponta para Michele que, apesar de ser menina, estava sentada do lado da sala dos meninos. A possibilidade de participarmos de mais de uma comunidade foi colocada também por Douglas, 9 anos, da turma do 4º ano da escola da Ciranda, “acho que muitas pessoas aqui podem formar outras comunidades. Uma comunidade que está vivendo com outras pessoas.” Douglas chama a atenção para o fato de pertencermos a vários grupos que, segundo ele, podem se configurar outras comunidades. “Nós podemos **participar de mais de uma comunidade**”, ele diz. Neste momento exploro um pouco mais esta ideia de Douglas: “Quais são as outras comunidades que vocês fazem parte?”, pergunto.

Douglas (9 anos): Eu tenho outras duas. Uma turma do judô e do vôlei. E a turma da escola também. Tudo é comunidade.

Camila (9 anos): Comunidade de **casa**.

Douglas (9 anos): A nossa **família**.
(Oficina 4º ano, Escola da Ciranda)

Douglas demonstra outra perspectiva de comunidade quando fala das turmas de judô e vôlei de que participa. Esses são os grupos de que ele faz parte atualmente, além da turma da escola. Segundo Douglas, todos esses grupos são comunidades, têm coisas **em comum**, e ele parece se sentir pertencente a esses grupos. Pessoas se reúnem pelo desejo de querer aprender judô ou vôlei e, pela percepção de Douglas, isso já constitui uma comunidade: estar em um lugar aprendendo as mesmas coisas. Os esportes sintonizam com os times de futebol relatados por algumas crianças, tanto no 4º ano da Escola da Ciranda como também nesta turma da Escola da Luz, ao falarmos sobre comunidade. Para

Valentina, 9 anos, do 4º ano da Escola da Luz, "comunidade são pessoas que andam **juntas, família, times, esportes, casa, escola, turma e pode estar em muitos lugares.**" Valentina mostra o movimento existente na comunidade afirmando que "pode estar em muitos lugares", é dinâmica, real, orgânica, tem mobilidade. A narrativa de Valentina faz lembrar do que Guilherme (2015) discorre sobre o centro vivo da comunidade, apresentado no capítulo 2 desta tese.

Uma comunidade, segundo o autor, é construída sobre um relacionamento recíproco, mas o construtor é o centro vivo e ativo. Esse centro possibilita relações dialógicas, vivas, mútuas, inteiras, relações Eu-Tu. O autor afirma, ainda, que o centro não é fixo e pode se movimentar pela comunidade, tornando outras pessoas construtoras também. A educação dialógica se dá justamente por este motivo, da construção conjunta da comunidade. Retomando a reflexão do espaço como um Tu, mencionado antes, e trazendo esses locais e grupos relatados pelas crianças como lugares de identificação, relação de cuidado, carinho e pertencimento, serão esses lugares centros ativos de uma comunidade? Os espaços também podem auxiliar na construção de comunidades?

A possibilidade da comunidade ser construída pelos participantes e também pela relação entre pessoas e espaços pode se aproximar da ideia de comunidade que as crianças trouxeram em seus relatos. Esportes que têm seus clubes, pertencer a um time de futebol, frequentar uma escola, fazer parte de uma turma... todos esses movimentos dizem respeito às comunidades que participamos e, como as crianças colocaram, podem ser várias. Após ouvi-las, penso que esses lugares, além do sentimento de pertencerem aos espaços ou grupos - como turma do vôlei ou time de futebol - parecem ajudar a construção desses grupos comunitários que são concebidos por todos que participam e experienciam a relação dialógica e recíproca de uma comunidade e sustentam essas experiências. "Quando pessoas se inter-relacionam no diálogo e todos estão integrados num centro ativo, aí surge a comunidade". (Buber, 1987, p.134).

A família também aparece como sendo comunidade, principalmente nas turmas mais velhas das duas escolas. As crianças reconheceram em suas famílias lugares em que as pessoas se ajudam, se amam e é comum a todos. Um grupo "só pode se tornar uma comunidade se houver comunicação honesta entre seus indivíduos." (hooks, 2021, p.164) Além disso, para Buber (1987, p.91):

A família autêntica educa através de sua existência, uma vez que ela é necessariamente a menor célula da comunidade, indispensável para a construção desta comunidade. Uma autêntica comunidade que engloba toda a vida jamais será constituída por indivíduos, mas por células comunitárias. [...] Estas pequenas células são indispensáveis à construção da comunidade e esta célula educa para a comunidade na medida em que ela é realmente uma comunidade.

Portanto, a família, nas palavras das crianças, parece se constituir como lugar de pertencimento, reciprocidade, comunicação honesta e autêntica, encontro dialógico. Além de se constituir como parte importante para a construção de comunidade.

Comunidade como lugar de pertencimento, em que as crianças participam, são incluídas, se identificam. Elas apresentaram locais que carregam suas marcas, permeadas de histórias, memórias, experiência de partilha. São lugares e grupos que parecem ser importantes para elas, cada criança se vincula a um espaço diferente. Como elas mesmas disseram, podemos participar de mais de uma comunidade, ela segue o fluxo das travessias que percorremos e dos laços construídos nessas relações. Há uma pluralidade de comunidades e parece ser justamente por isso que o sentimento de pertencimento aparece pois, apesar de serem locais comuns, não é homogêneo e abarca o diverso. Cada criança, com suas singularidades e particularidades, mencionou comunidades que fazem sentido para elas, que são conectadas com suas bagagens de vida. Elas se sentiram pertencendo aos lugares e grupos que relataram pois perceberam a pluralidade em sua existência. São muitas as comunidades, e elas têm o direito de pertencerem a mais de uma.

Os direitos humanos “podem ser divididos em duas vertentes principais: o direito à vida e o direito ao pertencimento”. Krenak (2021)⁴⁸ afirma que, sobre o direito ao pertencimento, “todo cidadão tem o direito de pertencer a uma comunidade.” Parece que as nossas crianças sabem exercer a sua cidadania, têm conhecimento do direito que cada um tem de pertencer a uma comunidade, de ser respeitado, reconhecido com presença e aceito em sua totalidade.

Valentina, 9 anos, da turma do 4º ano da Escola da Luz, faz ecoar a perspectiva de defesa dos direitos de todos quando declara: “Julia, quando você falou comunidade, eu lembrei dessa **música** porque fala dos **direitos** dos brasileiros. **Todo mundo tem os mesmos direitos** e isso me lembra comunidade.”

⁴⁸ Fala de Ailton Krenak na abertura do 9º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária (CBEU) - UFMG. O Congresso foi realizado virtualmente entre os dias 8 e 11 de março de 2021.

mostrando a letra da música “E vamos à Luta” de Gonzaguinha. Essa narrativa foi apresentada no início deste capítulo e serviu de inspiração para o seu título. Valentina sabe que todos têm direitos e, parece que, esses direitos têm intensa relação com a vida em comunidade, com o pertencimento, partilha amorosa, olhar sensível, afeto, cuidado, respeito, inteireza, reciprocidade, diversidade. A comunidade é direito de todos e sua construção só é possível na relação dialógica, autêntica, responsável e honesta.

“A vida que pulsa”⁴⁹: considerações finais

Pois não somos tocados por um sopro do ar que foi respirado antes? Não existem, nas vozes que escutamos, ecos de vozes que emudeceram? [...] Se assim é, existe um encontro secreto, marcado entre as gerações precedentes e a nossa. (Benjamin, 2012a, p.242)

Chegar ao final de um percurso faz com que o foco do olhar se direcione para trás. Inclinado em ver o que passou para além do presente e o que está por vir, o foco desfoca, desforma, desfigura, distorce. Os olhos, cansados da escrita, mas desejosos na travessia do fim, estão em constante abertura e fechamento. Abre-se na disposição de enxergar o que foi traçado no percurso, fecha-se no arrebatamento de sentir o que já foi transpassado. Esmiuçar os pontos em que abertura e fechamento se encontram é traçar novos caminhos que mostram o que foi partilhado a respeito da palavra comunidade e deixar frestas na construção de novas buscas. A forma de ver, alterada, procura os ecos nas vozes das/dos participantes, desvios presentes, cantinhos obscuros. O olhar que iniciou a pesquisa já não é mais o mesmo, o *sopro do ar que foi respirado antes*, nas palavras de Benjamin, entretece e permeia visando novos contornos.

A vida em comunidade foi debatida por muitas pessoas. 76 foram as/os participantes, entre elas/eles, 12 adultos e 64 crianças. O *encontro secreto* (Benjamin) foi território potente em que as diversas gerações exploraram os diferentes sentidos da vida em comunidade. *A vida que pulsa*, no relato de Lia, coordenadora da Escola da Ciranda, desloca a concepção de comunidade para algo em movimento, que é incessante, persistente, mobilizador. Comunidade se mostrou, nas narrativas dos sujeitos da pesquisa, como lugar que abarca disponibilidade, escuta, mudanças, espaço de estar junto do outro, sentido de pertencimento e amorosidade. Além dos desencontros que incluem potência e dos desafios apresentados, como o não entendimento da proposta de educação em

⁴⁹ Trecho extraído da entrevista com Lia, coordenadora da Escola da Ciranda.

comunidade, o equívoco em querer manter os desejos individuais acima dos da comunidade e a ausência de engajamento de quem participa das escolas.

A escuta para o que as/os participantes entendem da proposta dessas instituições ampliou a visão e sensibilizou o olhar para a busca de espaços e relações comunitárias. Ao longo da pesquisa, o tema chamava ainda mais a atenção: ao ver a palavra escrita em algum lugar, logo me debruçava na leitura; se ouvia alguém falando sobre o tema, me aproximava para tentar escutar. Comunidade fez ainda mais sentido na vida após ouvir tantas narrativas e observar nas oficinas as crianças juntas. Falar do tema para os amigos e familiares era prazeroso.

É chegado o momento de parar, não como um fim, mas como contorno de um corpo que foi tecido, gerado, gestado. O percurso do doutorado, de quatro anos, traz essa dimensão de gerir, criar, sustentar. Autoria, revelação, elaboração, desvelamento. Após a travessia do doutorado é necessário nascimento e abertura, aparição e exposição. Acontecimento.

*Toda vida atual é encontro*⁵⁰. O encontro é uma relação e não experiência, e relação é reciprocidade. O encontro atual, no sentido de atuar, se responsabilizar pelo outro, comprometer-se, estar presente, só acontece se houver reconhecimento mútuo, de si e do outro. Portanto, o encontro com inteireza e disponibilidade é *acontecimento*. Neste sentido, a tese também é *acontecimento*, pois foi tecida de diálogo, escuta, inteireza, reciprocidade, reconhecimento mútuo. Ao ouvir as histórias de cada um/a, as minhas eram também reconhecidas.

A vida acontece, ela *pulsa*, nas palavras de Lia⁵¹. A comunidade também. Permeada de histórias individuais que trazem a singularidade de cada participante, a comunidade se movimenta exatamente nos pontos de encontro e desencontro, as diferenças estão incluídas e são importantes para a sua continuidade e força. Além delas, o desejo de estar junto e o olhar disponível para o outro também se mostraram como fundamentais para o *acontecimento* da comunidade. Nesta parte final da tese, serão compartilhados os caminhos percorridos, os resultados da pesquisa de campo e recomendações às escolas, pensando a respeito de uma educação para a comunidade.

⁵⁰ Buber, 1977

⁵¹ Coordenadora da Escola da Ciranda.

A tese iniciou trazendo as questões da pesquisa e construção de seu percurso. O que se entende por vida em comunidade? A partir de autores que se aproximam da temática e trabalhos já publicados sobre o assunto, foi sendo pensado o conceito de comunidade em que a presente pesquisa se debruçaria. Os diferentes teóricos foram importantes para compor o capítulo inicial, especificamente seu primeiro tópico, porém a pesquisa optou em percorrer os caminhos que se encontram com as obras de Martin Buber, a principal referência da tese. Além dele, Walter Benjamin, Mikhail Bakhtin e alguns autores da Sociologia da Infância foram relevantes para a construção das estratégias teórico-metodológicas e a constituição do olhar de pesquisadora. Também suas grandes contribuições teóricas no campo da pesquisa em ciências humanas estreitaram os vínculos da tese com seus objetivos.

No capítulo referente ao campo com os adultos, foram apresentadas as duas escolas, Escola da Luz e Escola da Ciranda, e seus sujeitos. A disponibilidade para a comunidade e a escuta presente nesses espaços foram pontos importantes nas narrativas dos participantes. O desejo de mudança e a potência da transformação existente nas escolas também foram colocadas por elas/eles, além do desejo de estar junto e o crescimento que permeia estas interações. Os desafios da prática em uma instituição comunitária foram muito debatidos pelos sujeitos da pesquisa e atravessaram diversos relatos: o equívoco causado pelas ideias do que é *meu* e o que é *nosso*; a dificuldade na realização de um encontro genuíno entre família e escola; a insistência de um atendimento individual desconsiderando os desejos da comunidade; a falta de compreensão da proposta dessas escolas; e, a ausência de engajamento de quem participa. Assim, a pesquisa evidenciou o que é real nessas instituições, sem romantizar a vida em comunidade, incluindo as potências desses lugares, mas também seus desafios e, muitas vezes, entraves para a sua realização.

As diferenças de quem experiencia o cotidiano dessas instituições foram apresentadas como “provocação para o olhar do outro”⁵², incluindo o crescimento e força presentes nos desencontros de perspectivas. Por fim, ainda no capítulo do campo com os adultos, as ambiguidades foram reunidas e apresentadas, evidenciando as oscilações existentes nestes espaços e o movimento intensificado por elas.

⁵² Trecho extraído da entrevista com Lia, coordenadora da Escola da Ciranda.

As crianças fecharam os capítulos do campo da pesquisa com relatos preciosos, olhar delicado e sensível. Foram parcerias importantes para uma costura espontânea, viva e real das narrativas acerca da palavra comunidade. Neste capítulo, foram apresentadas inicialmente as propostas das oficinas em cada turma e o que elas entendem sobre pesquisa. Momento de grande troca e escuta. Comunidade enquanto espaço de estar junto do outro e as diferenças existentes nestes grupos foram colocadas por elas. A comunhão e amorosidade presentes em suas narrativas deram um tom ainda mais sensível para a pesquisa e revelaram o olhar atento das crianças, relação de cuidado com o outro e na relação com as escolas. Entretanto, outros lugares, além dessas instituições, também apareceram como importantes em suas travessias, e o sentido de pertencimento foi ponto de encontro em diversos relatos.

O conceito de comunidade foi relacionado tanto pelos adultos como pelas crianças como espaço físico, e também como maneira de estar com o outro, de viver, como movimento que não tem lugar fixo, mas sim travessias e percursos que nós, enquanto pessoas que desejam estar em comunidade, buscamos - assim como em Pena (2015), em sua pesquisa de doutorado: *as entrevistadas se referem ao comunitário ora como um lugar, ora como um modo de viver* (p.147). Comunidade, portanto, é palavra que não remete a uma só coisa. Tem já em sua origem a pluralidade, seu conceito aponta neste sentido, para muitos significados.

Para os adultos, definir comunidade ou vida em comunidade pareceu um desafio. Enquanto falavam de suas práticas nas escolas - nos primeiros blocos de temas perguntados⁵³ - as entrevistas fluíram bem. Relataram com propriedade o que vivem em suas rotinas e compartilharam com certa tranquilidade os dias nas instituições. Ao chegar no último bloco de temas em que eram perguntadas/os acerca do conceito de comunidade de forma mais clara, muitas/os paralisaram: pensavam, elaboravam, ensaiavam narrativas e parecia difícil expressar o que significava para elas/eles uma palavra, mesmo tendo expressado tantas questões que já tinham estreita relação com a comunidade em seus relatos anteriormente. Entretanto, essa parte final era, muitas vezes, a que carregava maior emoção. Talvez pelo tempo em que ficavam refletindo acerca do conceito, talvez por perceberem que tudo que já haviam dito era também sobre vida em comunidade, mesmo sem terem sido questionadas/os claramente sobre ela.

⁵³ Os roteiros de entrevistas com os profissionais e familiares das escolas seguem anexos à tese.

Para as crianças, falar acerca da palavra comunidade pareceu mais fácil. Ao ouvirem *comunidade*, as definições eram lançadas rapidamente, o que vinha à cabeça era logo partilhado comigo e com a turma. Algumas categorias pensadas a partir das entrevistas com os adultos e do campo com as crianças convergiram, como a disponibilidade para o outro, a comunhão e amorosidade na comunidade, o sentido de pertencimento, as diferenças e desencontros que fazem parte nesses grupos e seus conflitos. Nas turmas mais velhas, das crianças de 4º ano, observei que a percepção de que na comunidade as pessoas se ajudam e também brigam foi mais aprofundada, além da possibilidade de transitarmos em várias comunidades. Neste último tema, as crianças incluíram o sentimento de pertencimento em seus relatos, trazendo foco para a relação de estreito laço com alguns espaços, que sentiam ser importantes para si, além da possibilidade de estarem incluídas em mais de uma comunidade.

Entretanto, as oficinas mostraram que, no geral, as crianças mais novas compreendem o sentido de comunidade, estão atentas às diferenças dos que integram esses grupos, reconhecem como lugar e modo de viver no caminho da cooperação, comunhão e disponibilidade, além do que é comum a elas e o desejo em estarem juntas.

Portanto, a percepção dos adultos que participam das instituições de que as crianças maiores compreendem melhor a proposta de educação em comunidade, talvez seja convergente com uma compreensão mais detalhada, aprofundada, que envolve maior complexidade, mas sem desconsiderar que as crianças mais novas já estão sim inseridas nessa proposta, a experienciam, reconhecem a vida em grupo como algo próximo de comunidade.

No capítulo 4, é questionada se a relação entre criança e espaço não pode ser tratada tendo a perspectiva buberiana da atitude princípio Eu-Tu como inspiração. As crianças se mostram acolhidas por estes lugares, em uma relação de inteireza e presença. Para além das crianças, os adultos mostraram-se também em uma relação de reciprocidade e vínculo forte com essas instituições. Não seriam essas escolas e esses espaços, mencionados pelas crianças, um Tu para elas, para os profissionais e familiares? As pessoas que fazem parte dessas propostas não teriam o direito de pertencer a espaços acolhedores como esses? Com presença, inteireza, reciprocidade.

Sofia⁵⁴ e Valentina⁵⁵ relacionam comunidade aos direitos de cada um. Para Sofia:

Quando penso em comunidade aparece a palavra **comum**, o que é comum a todos, o que é **direito** de todos. E que todos têm direito à, que não cabe a um só. [...] Comunidade para mim, então, é estar todo mundo com os seus **direitos garantidos**, que é **comum** a todos.

Valentina, sem saber do relato de Sofia, coordenadora da escola em que estuda, expressa nessa direção a relação entre comunidade e os direitos dos brasileiros:

Julia, quando você falou comunidade, eu lembrei dessa **música** porque fala dos **direitos** dos brasileiros. **Todo mundo tem os mesmos direitos** e isso me lembra comunidade. [Valentina me mostra a letra da música “E vamos à Luta” de Gonzaguinha que estava no livro didático da matéria de Estudos Sociais]

Ter os direitos garantidos, incluindo o pertencimento a uma comunidade, parece sintonizar com a relação Eu-Tu apresentada por Buber. Relação de aceitação em sua totalidade e espaço de escuta sensível, presença inteira, vínculo genuíno, diálogo autêntico. Comunidade foi relacionada por Sofia e Valentina como espaço em que todos têm seus direitos garantidos e que é - ou deveria ser - comum a todos.

A partir dessas conclusões, me parece que as pessoas, nessas instituições, já praticam a vida em comunidade, de alguma maneira. Estão inseridas nas propostas e trazem as suas práticas diárias, as formas com que se relacionam com as outras, o que pensam sobre comunidade. Crianças e adultos, entre eles profissionais e familiares, parecem compreender o projeto em que essas escolas acreditam.

Porém, me questiono se essas pessoas têm espaço para falar sobre a vida em comunidade já que participam de instituições que a defendem. A dificuldade em esclarecer o conceito nas entrevistas com os adultos talvez tenha relação não só com a pluralidade de significados, mas também com a ausência de espaço para partilhar sobre. Comunidade é palavra que aparece em seus relatos, mas será que ela é debatida, esmiuçada, estudada por quem fala sobre ela? Será que ela é pensada de forma conjunta? São partilhadas as inúmeras perspectivas? Divulgados os muitos olhares? Ampliada a visão acerca do tema? Ficam os

⁵⁴ Sofia é coordenadora da Escola da Luz.

⁵⁵ Valentina (9 anos) é estudante do 4º ano da Escola da Luz.

questionamentos a partir do que foi experienciado no campo. Da emoção e também surpresa que surgiam ao expressarem a beleza da proposta da escola e suas práticas, ao perceberem que tudo aquilo que contavam era educação em comunidade e que estava presente em suas vidas.

Talvez seja necessário falar mais sobre comunidade. As crianças, que trouxeram contribuições preciosas no campo, pareciam gostar de partilhar suas definições, escutar o que os outros tinham para dizer. Ao sair de cada oficina, sempre sentia que era preciso de muitas horas para seguirmos conversando sobre os diversos temas que surgiram ao longo do nosso encontro. Falar de comunidade parece ter inspirado as crianças. E falar, compartilhar, contar histórias, é torná-las vivas: marcas que ficam, rastros deixados, vestígios traçados, impressões grifadas.

Ao contar histórias e resgatar memórias, o presente é visto de outra forma, como afirma Benjamin. A criticidade se coloca e há a possibilidade de provocar diferença no futuro. A experiência está em declínio, e isso causa a extinção da arte de narrar. A experiência é aquilo que se enraíza em nós e só pode criar raízes se for transformada em linguagem, mesmo que seja para nós mesmos. Experiência é o que chega e fica, mas para ficar precisa da narrativa. Ela só se torna experiência na medida em que é capaz de ser narrada, partilhada, divulgada. É preciso contar histórias, expor as práticas, relatar o que nos acontece e o que vivemos. Ao não compartilharmos, nossas histórias acompanham a finitude da vivência e não se enraízam como experiência, na coletividade, como diz Benjamin. Elas não permanecem e persistem no tempo.

Ser comunidade é também partilhar o que se faz e o que se entende pelo que se faz. Portanto, contar histórias é preencher a vida de sentido, falar sobre os desejos e o que se faz é potencializar as trocas de experiência e a relação humana. A intensidade da partilha mobiliza uma vida mais real, encarnada no que se sente, no que se vê, no que se sonha. Desejar estar em comunidade, mesmo com os desafios da travessia é movimentá-la. Lutar não só pelos nossos direitos, mas também pelos de quem está conosco, é criar comunidade. Reconhecer isso é percurso ativo para uma vida comunitária. As oscilações presentes nos grupos, as relações de tensão, a vulnerabilidade, sua fragilidade e a possibilidade da comunidade se desmantelar é o que a fortalece, o que faz com que fiquemos atentos e alertas. Torna o nosso desejo de estar com o outro deslocamento necessário para a comunidade continuar.

As alterações presentes na comunidade a partir do contato com o outro e os conflitos do caminho movimentam a comunidade, dão o tom, transformam, mudam a tonalidade, abarcam o que é delicado, fino, suave, complexo, vivo. As contribuições e presença de cada um mobiliza e provoca a tensão das relações, *que é a própria essência do conviver*⁵⁶. São as ambiguidades de cada um que tecem uma rede extensa, maleável, flexível e forte para sustentar a comunidade. Forte, mas não rígida. A força está justamente no encontro do que é diverso. O seu movimento a fortalece. Assim, o que é de cada um se entrelaça e marca a comunidade.

*Comunidade é algo que abrange toda a vida*⁵⁷. A vida vivida, com presença, em sua plenitude, é o que caracteriza a vida em comunidade, com suas oscilações, descontinuidades, movimentos, ambiguidades. O dinamismo marca a comunidade, junto da diferença. O acontecimento precisa ser verdadeiro, autêntico, em que os homens se encontrem mutuamente. A relação de um homem com outro envolve a sua totalidade e não a parte de seu ser, incluindo a sua vida cotidiana e o contexto em que estamos inseridos.

A comunidade é, portanto, a vida que acontece, a vida autêntica, com as relações genuínas, recíprocas, verdadeiras. É a *vida que pulsa*. Incluindo as diferenças que marcam, desestabilizam e desconstroem. As escolas pesquisadas são também mantidas pelo desejo de seus integrantes em estarem juntos, seu anseio pela vida em conjunto, partilha com o outro, consideração da importância de cada um naquele grupo.

As duas escolas têm em sua proposta a educação em comunidade, porém aqui é ampliado o olhar para todas as escolas. Como Rosa⁵⁸ indagou: *Como pode a educação não ser comunitária? Como é uma escola não comunitária? Tem educação sem comunidade?* Afirmo que não. Educação só tem sentido se for preparação para a comunidade. Ainda para Rosa: *A gente constitui a própria identidade em comunidade. [...] Então, a vida em comunidade é a **vida como ela é***. Para Larissa⁵⁹: *Comunidade na escola que eu atuo é a **vida**. [...] Não é só estudar em uma escola comunitária, é **ser comunidade***.

⁵⁶ Buber, 1987

⁵⁷ Buber, 1987

⁵⁸ Coordenadora da Escola da Luz.

⁵⁹ Professora da Escola da Ciranda.

A vida inclui as nossas diferenças, marcas, dores, delícias, sorrisos, frustrações, histórias, memórias. A educação é *preparação para o sentido de comunidade*⁶⁰ e comunidade é a vida como ela é. Assim, não há educação que não seja para a comunidade, que não seja para a vida presente em que vivemos, que não seja para a construção de vínculos inteiros. A escola precisa ser comunidade. As relações existentes precisam fazer sentido e serem desejadas. É necessário que a presença seja presente, que o encontro seja autêntico, a troca genuína, que a reciprocidade exista e o diálogo aconteça. A comunidade é experienciada, aprendida, sentida. Assim, a comunidade *acontece*.

* * *

A partir da pesquisa e das narrativas de adultos e crianças, é possível fazer também algumas recomendações às escolas.

Viver em comunidade, participar de uma proposta que a envolve é também falar sobre isso, acerca do que se vive, experiencia, sente. Após estudar sobre o tema e realizar a pesquisa, concluo que comunidade é algo que se faz vivendo comunidade, se aprende, se exercita. Ao notar que nas escolas pesquisadas falar de comunidade, entre os adultos, pareceu desafiador para os que vivem isso todos os dias, a reflexão acerca da existência de espaços em que a temática é partilhada surgiu. Para aprender comunidade é preciso viver comunidade e falar sobre ela, dividir as práticas diárias, estudar sobre o tema, expor o que cada um entende a respeito de comunidade. E isso vale para todas as escolas, não só as que têm em sua proposta a educação em comunidade. A escola precisa ser comunidade.

Para isso, além de partilhar o que se faz e o que se entende sobre o tema, é preciso falar sobre seu funcionamento, sua gestão, sua forma de participação e tomada de decisões. Nas escolas pesquisadas, a Comissão de Pais, na Escola da Ciranda, foi bastante citada pelos adultos. Já na Escola da Luz, a Diretoria de Pais se mostrou presente nas decisões, mas os profissionais não entendem bem como isso acontece - como mencionado no capítulo 3. As crianças, nas oficinas, não falaram sobre a Comissão ou Diretoria, talvez também não conheçam o seu funcionamento ainda, mas será que em algum momento elas passam a saber mais sobre? Será que é divulgado o seu funcionamento?

⁶⁰ Buber, 1987

A participação das famílias nesta Diretoria/Comissão configura uma gestão mais participativa, em que as decisões são partilhadas por muitos. Apesar de na Escola da Luz o funcionamento da Diretoria de Pais ser pouco conhecido por quem trabalha na instituição, os dois dispositivos parecem contribuir para tornar as escolas mais sensíveis ao que é diverso, com um olhar mais aberto para o que é plural, apesar dos desafios existentes nas relações com as famílias. A dificuldade em abrir mão dos desejos individuais em nome da comunidade parece ser um desafio não só nessas escolas, mas sim no mundo atual, como colocaram as/os entrevistadas/os em suas narrativas no campo. Portanto, a constituição de um grupo de familiares, um Conselho de Pais, parece ser um importante caminho para a construção de uma proposta de educação em comunidade. Nesses dispositivos é preciso pensar na comunidade e não apenas nas demandas individuais.

O vínculo com e entre os professores também é ponto importante para a realização de uma proposta de educação em comunidade. O elo também deve existir na relação entre professores e alunos. Além disso, o corpo docente precisa se vincular entre si, as famílias com os professores também, além do fortalecimento da relação entre professores e alunos. Portanto, todos precisam estar vinculados de alguma forma. Uma escola não pode ser composta de pessoas isoladas. O senso de comunidade só poderá ser experienciado e aprendido se as pessoas que participam das instituições realmente estiverem vinculadas, em uma relação autêntica e respeitosa.

Outro ponto relevante para a construção de uma educação em comunidade é o encontro entre as diferentes faixas etárias e gerações. A interação entre as diferentes idades pode provocar novos questionamentos e ampliação dos repertórios, no olhar e nas perspectivas a respeito da vida em comunidade. Após realizar as oficinas com as crianças de 1º e 4º anos, penso: e se elas pudessem se encontrar para uma nova oficina? Como as crianças mais velhas ouviriam o que as mais novas têm a dizer sobre comunidade? E o contrário? Penso que ao produzir um encontro entre as diferentes idades, novas definições surgiriam e as próprias crianças poderiam aprender muito mais com as outras. Será que no cotidiano das escolas existem espaços para as crianças de diferentes faixas etárias se encontrarem genuinamente? E o corpo docente com os alunos? Ficam os questionamentos, recomendações e sugestões para a maior ampliação destas

ideias, os modos de gestão da instituição, as formas de relação dentro desses espaços e o encontro entre as diferentes gerações.

A educação precisa acontecer em comunidade para que se possa viver em comunidade. As escolas são espaços essenciais para que a vida possa seguir neste sentido mesmo após a travessia escolar. Como saem as pessoas que percorrem essas instituições? O que acontece dentro das escolas está entrelaçado com o que ocorre fora? As crianças tomam conhecimento do que se passa para além dos muros das escolas?

Ao viver uma educação em comunidade nas escolas, é possível multiplicar espaços assim, abrir brechas na dureza da sociedade, provocar fendas, ampliar frestas e pulverizar momentos de encontros verdadeiros. Desatar nós e amplificar fissuras na vida em comunidade é percorrer em direção a um mundo dialógico, respeitoso, com encontros presentes, inteiros e disponíveis para o outro.

* * *

No encontro com os autores, com os sujeitos da pesquisa, com a banca nos exames de qualificação, novos temas surgiram e o desejo em escrever sobre tantos assuntos dentro da temática da comunidade cresceu. Como dito anteriormente, é preciso saber parar, dar contorno ao que foi gestado durante os quatro anos, entretanto a pausa é curta, suficiente para respirar, olhar de fora, perceber o que foi feito, observar os caminhos percorridos e as travessias que iniciam a partir de agora. Alguns temas foram abordados nesta pesquisa, mas estão longe de serem esgotados. Outros, ainda, apenas pincelados, mas seguem aqui como apostas importantes para a continuidade do estudo da vida em comunidade e dos laços entre os que vivem e participam destas propostas. A cada novo assunto, uma nova trama, outros enlaces, novos olhares. Escrever é sempre criar algo novo, revisitando o que já foi visto. Mistura de visitas pelo olhar, leitura, escuta, experiência.

Iniciei a tese pensando nos percursos pessoais que me levaram à escolha do tema. Inicialmente foram eles que me trouxeram aqui, a partir da minha história encontrei tantas outras no campo, com os adultos, com as crianças, na partilha com outros estudantes, professores, orientadora, parceiras/os de estudos. Comecei comigo, me conectei com o que me trouxe aqui, com a/s comunidade/s

que pertença, com os espaços que percorri. Na pesquisa e na escrita o conceito de comunidade foi ampliado, a partir da contribuição dos sujeitos que participaram das entrevistas e oficinas. Comecei comigo, mas não acabei comigo. Parti de mim, mas não tive a mim mesma como fim. *Começar consigo, mas não terminar consigo; partir de si, mas não ter a si mesmo como fim*⁶¹. Encontrei o eu, mas o eu que está em relação, com a comunidade.

Escrever é deixar rastros e marcas que, enraizadas, se perpetuam no mundo. A tese *aconteceu* e agora segue marcada, aberta aguardando novos contornos, caminhos, andanças, encontros...

⁶¹ Buber, 2011, p. 38

6

Referências bibliográficas

AMORIM, M. A contribuição de Mikhail Bakhtin: a tripla articulação ética, estética e epistemológica. In. FREITAS, M. T., JOBIM E SOUZA, S, e KRAMER, S. **Ciências Humanas e pesquisa: leituras de Bakhtin**. São Paulo: Cortez, 2003.

AMORIM, M. Vozes e silêncio no texto em pesquisas em Ciências Humanas. In: **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, n. 116, 7-19, julho 2002.

ANDRADE, A. B. T. de. **O olhar da comunidade sobre uma escola pública de Campinas: a EMEF "Gal Humberto de Sousa Mello"** 01/07/2009 110 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: CENTRO UNIVERSITÁRIO SALESIANO DE SÃO PAULO, Americana.

ARENDT, H. (1958). **A condição humana**. Rio de Janeiro, Forense Universitária: 10ª Ed., 2003

AVNON, Dan. The 'Living Center' of Martin Buber's Political Theory. *Political Theory*, Thousand Oaks, v. 21, n. 1, p. 55-77, 1993.

BAKHTIN, M. (VOLOCHÍNOV) **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2012.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo, Martins Fontes, 1992a.

BAKHTIN, M. Os estudos literários hoje IN: BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p.359-366.

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal** (feita a partir do francês). São Paulo: Martins Fontes, 1992b.

BARBOSA, M. C. S. Culturas infantis: contribuições e reflexões. **Revista Diálogo Educacional**, v. 14, n. 43, p. 645-667, 2014.

BARTHOLO, R. **Você e eu: Martin Buber: presença palavra**. Rio de Janeiro, Garamond, 2001.

BAUMAN, Z. **O mal-estar da pós-modernidade**. Tradução de Mauro Gama e Claudia Martinelli Gama. Rio de Janeiro: J. Zahar Ed., 1998.

BAUMAN, Z. **Modernidade e ambivalência**. Tradução de Marcus Penchel. Rio de Janeiro: J. Zahar Ed., 1999.

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: J. Zahar Ed., 2001.

BAUMAN, Z. **Comunidade: a busca por segurança no mundo atual**. Zahar, 2003.

BAUMAN, Z. **Tempos líquidos**. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: J. Zahar Ed., 2007.

BAUMAN, Z. **Confiança e medo na cidade**. Tradução de Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: J. Zahar Ed., 2009.

BAUMAN, Z. **44 Cartas do mundo líquido moderno**. Tradução de Vera Pereira. Rio de Janeiro: J. Zahar Ed., 2011.

BENJAMIN, W. **Obras Escolhidas I: Magia e Técnica, Arte e Política: Ensaio sobre Literatura e História da Cultura**. Volume I. 5. Ed. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1993.

BENJAMIN, W. **Obras Escolhidas I: Magia e Técnica, Arte e Política: Ensaio sobre Literatura e História da Cultura**. Volume I. 5. Ed. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 2012a.

BENJAMIN, W. **Obras escolhidas II: Rua de Mão Única**. São Paulo, Brasiliense, 2012b.

BENVENISTE, E. **Problèmes de linguistique générale**. Paris: Gallimard, 1966.

BINES, R. K. **Infância, palavra de risco**. Rio de Janeiro: Numa Editora, 2022.

BRANCO, V. A sala de aula na educação de jovens e adultos. **Educar em Revista**, p. 157-170, 2007.

BUBER, M. **Eu e Tu**. Tradução e introdução de Newton Aquiles von Zuben. São Paulo: Moraes, 1977.

BUBER, M. **Da função educadora**. Tradução Moacir Gadotti e Mauro Ângelo Lenzi. Revista Reflexão, Campinas, n.23, p.5-23, maio/ago., 1982.

BUBER, M. **Sobre Comunidade**. Tradução Newton Aquiles Von Zuben. Introdução Marcelo Dascal e Oscar Zimmermann. Campinas, Perspectiva, 1987.

BUBER, M. Discursos sobre Educación. In: BUBER, M. **El camino del ser humano y otros escritos**. Traducción y notas Carlos Díaz. Salamanca, Kadmos, 2003. (1ª Ed. 1936).

BUBER, M. **Do diálogo e do dialógico**. Tradução Marta. E. S. Queiroz e Regina Weinberg. São Paulo: Perspectiva, 2009.

BUBER, M. **O caminho do homem segundo o ensinamento chassídico**. Posfácio de Albrecht Goes. São Paulo, Realizações Ed., 2011. (1ª Ed. 1948)

BUSTAMANTE, V.. Cuidado e desenvolvimento em crianças escolares de Salvador. **Estudos de Psicologia (Campinas)**, v. 30, n. 4, p. 507-515, 2013.

CAMPOS, J. B. **Escavar, contar, partilhar: narrativas, práticas e interações de crianças e adultos na Colônia de férias Kinderland**. Rio de Janeiro, 2018. 136p. Dissertação de Mestrado – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

CARDOSO, L. F. C; SOUZA, J. L. C. de. Viver, aprender e trabalhar: habitus e socialização de crianças em uma comunidade de pescadores da Amazônia. **Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi. Ciências Humanas**, v. 6, n. 1, p. 165-177, 2011.

CARVALHO, C. e SANTOS, M.R.T. Bebês, museus e mediação: da dimensão estética às relações. In: *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 44, n. 4, e89405, 2019.

CARVALHO, C.; LOPES, T. Educação infantil em museus de arte, ciência e história. In: *Educar em Revista*, Curitiba, v. 37, e76182, 2021.

COIMBRA, C., & NASCIMENTO, M. L. D. Análise de implicações: desafiando nossas práticas de saber/poder. In: Geisler, A. RR; Abrahão, AL e Coimbra, C.(Orgs.). **Subjetividade, violência e direitos humanos**: produzindo novos dispositivos na formação em saúde. Niterói: EDUFF, 2008.

CORREA, J.; FERREIRA, R. C.; BARBOSA, S. N. F. (Orientadora). **A relação dialógica entre o espaço e a criança numa perspectiva buberiana**. Rio de Janeiro, 37p. Monografia - Departamento de Educação, PUC-Rio, setembro, 2018.

CORSARO, W. A reprodução interpretativa no brincar ao “faz-de-conta” das crianças. **Educação, sociedade & culturas**, v. 17, p. 113-134, 2002.

CORSARO, W. A Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Educação & Sociedade**, v. 26, n. 91, p. 443-464, 2005.

CORSARO, W. **Sociologia da Infância**. 2.ed. Penso Editora, 2011.

CORSINO, P. **Benjamin e Bakhtin**: outros tempos e novos caminhos para a pesquisa em Educação (mimeo).

DELEUZE, G. O que é um dispositivo. In: **O mistério de Ariana: cinco textos e uma entrevista de Gilles Deleuze**, 83 – 96. Lisboa: Estudo Vega / Passagens, 1996.

DICIONÁRIO ONLINE DE PORTUGUÊS.
<<https://www.dicio.com.br/comunidade/>> Acesso em out. 2020.

EDMUNDO, K. et al. Vulnerabilidade ao HIV em favela do Rio de Janeiro: impacto de uma intervenção territorial. **Revista de Saúde Pública**, v. 41, n. suppl 2, p. 127-134, 2007.

ELIAS, N. A sociedade dos indivíduos. Rio de Janeiro: Zahar. Parte I, 1994.

FERREIRA, A. B. de H. **Minidicionário da língua portuguesa**. Aurélio: o dicionário da língua portuguesa. 3.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

FERREIRA, M. “**A gente aqui o que gosta mais é de brincar com outros meninos!**” – as crianças como actores sociais e a (re)organização social do grupo de pares no quotidiano de um Jardim de Infância. Portugal, 2002. 736p. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Universidade do Porto.

FOURIER, C. OC IV (Oeuvres Complètes VI): **Théorie de l'unité universelle**. Aux Bureaux de la phalange, 1841.

FOURIER, C. OC VII (Oeuvres Complètes VII): **Le nouveau monde amoureux**. Editions Anthropos, 1967.

FREIRE, Madalena. **Educador, educa a dor**. Paz e Terra, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREITAS, M. T. Implicações de ser no mundo e responder aos desafios que a educação nos apresenta. In: **Educação, arte e vida em Bakhtin**. Belo Horizonte, Autêntica, 2013.

FREITAS, M. T.; SOUZA, S. J.; KRAMER, S. (orgs.). **Ciências humanas e pesquisa: Leituras de Mikhail Bakhtin**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2007.

GAGNEBIN, J-M. Infância e pensamento. In: **Sete aulas sobre linguagem, memória e história**. Rio de Janeiro: Imago, 2005.

GAGNEBIN, J. M. O método desviante. **Revista Trópico**, 2006.

GERALDI, J. W. A diferença identifica. A desigualdade deforma. Percursos bakhtinianos de construção ética e estética. In: FREITAS, M.T.; SOUZA, S. J.; KRAMER, S. (orgs.) **Ciências humanas e pesquisa: Leituras de Mikhail Bakhtin**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2007, p. 39-56.

GORDON, H. An Approach to Martin Bubers Educational Writings, **Journal of Jewish Studies**, 29:1, pp. 85–97, 1978.

GRAMSCI, A. **O rato e a montanha**; ilustração Laia Domènech; tradução Luiz Sérgio Henriques. Thaisa Burani. 1.ed. São Paulo: Boitatá, 2019.

GUILHERME, A. Buber, religion and inclusion. **New Perspectives in Philosophy of Education**, London: Bloomsbury, p. 163-182, 2014.

GUILHERME, A. Reflexions on Buber’s ‘living-centre’: Conceiving of the teacher as ‘the builder’and teaching as a ‘situational revelation’. **Studies in Philosophy and Education**, v. 34, n. 3, p. 245-262, 2015.

GUILHERME, A; BECKER, C. A importância de Buber para a educação: repensando as relações eu-tu e eu-isso. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 17, n. 47, p. 147-164, 2019.

GUILHERME, A.; MORGAN, W. J.. Refletindo sobre o Papel do Professor: Buber, Freire e Gur-Ze’ev. **Educação & Realidade**, v. 43, p. 783-798, 2018.

HANH, T. N. **Vivendo Buda**, vivendo Cristo. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.

HOOKS, b. **Tudo sobre o amor**: novas perspectivas. Tradução de Stephanie Borges. São Paulo: Elefante, 2020.

HOOKS, b. **Ensinando comunidade**: uma pedagogia da esperança. Tradução Kenia Cardoso. São Paulo: Elefante, 2021

INGOLD, T. O dédalo e o labirinto: caminhar, imaginar e educar a atenção. **Horizontes Antropológicos**, 21 (44): 21-36, 2015.

JOBIM E SOUZA, S. Walter Benjamin e a infância da linguagem. In: JOBIM e SOUZA, S. e KRAMER, S. (org.) **Política, Cidade, Educação**. 1. ed. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2009, v.1, p.185-203.

KOHAN, W. O. A infância, entre o humano e o inumano. . In: GARCIA, R. L. (Org.) **Diálogos Cotidianos**. Rio de Janeiro. FAPERJ., 2010, p. 195-204.

KONDER, L. **Fourier, o socialismo do prazer**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.

KRAMER, S. Ler, escrever e contar: os professores e suas experiências com livros (a escola produz não leitores?). In: KRAMER, S. **Alfabetização, leitura e escrita**: Formação de professores em curso, p.135-188, 1995.

KRAMER, S. Leitura e escrita como experiência – seu papel na formação de sujeitos sociais. **Revista Presença Pedagógica**, v. 6 n. 31 Jan-Fev., p. 17 – 27, 2000.

KRAMER, S. **Por entre as pedras: Arma e sonho na escola**. 3ª Ed. Ed. Ática, 2002a.

KRAMER, S. Autoria e Autorização: questões éticas na pesquisa com criança. **Cadernos de Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas), n.116, p. 41-59, 2002b.

KRAMER, S. Crianças e adultos em diferentes contextos: desafios de um percurso de pesquisa sobre infância, cultura e formação. IN: SARMENTO, Manuel e GOUVEA, Maria CS. **Estudos da infância educação e práticas sociais**. Petrópolis: Vozes, p.163-189, 2008.

KRAMER, S. (Org). **Retratos de um desafio: crianças e adultos na educação infantil**. São Paulo: Ática, 2009.

KRAMER, S. Infância, educação e crítica da cultura em Walter Benjamin. In: GARCIA, R. L. (Org.) **Diálogos Cotidianos**. Rio de Janeiro. FAPERJ, p. 187-194, 2010.

KRAMER, S. Formação inicial e continuada: do direito dos professores à escrita e à leitura literária. In: FONTOURA, H.; SILVA, M. (Org.). Formação de Professores, Culturas: desafios à PósGraduação em Educação em múltiplas dimensões. Rio de Janeiro, **ANPED Nacional**, p. 37-49, 2011.

KRAMER, S.; JOBIM E SOUZA, Solange. **Histórias de professores: leitura, escrita e pesquisa em educação**, 2003.

KRAMER, S.; SANTOS, T. R. L. dos. Contribuições de Lev Vigotski para a pesquisa com crianças. In: MARCONDES, M. I.; OLIVEIRA, I. A. de; TEIXEIRA, E. (Orgs.) **Abordagens teóricas e construções metodológicas na pesquisa em educação**. Belém do Pará, PA: ABEU/UEPA, 2012, p. 17-36.

KRAMER, S. et al. Encontros e desencontros de crianças e adultos na Educação Infantil: uma análise a partir de Martin Buber. **Pro-Posições** [online]. 2016, vol.27, n.2, pp.135-154. ISSN 1980-6248. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/1980-6248-2014-0113>>, acesso em jan. 2021.

KRAMER, S.; NUNES, M. F.; CAMPOS, J. B. Grupos de Pesquisa na Educação Infantil: contextos e trajetórias. **Zero-a-Seis**, v. 23, n. 44, p. 1382-1403, 2021.

KRENAK, A. **Congresso Brasileiro de Extensão Universitária (CBEU) - UFMG**, 2021. Disponível em:<<https://www.ufmg.br/cbeu/noticia/formamos-um-mutirao-de-pertencimento-a-terra-afirma-ailton-krenak/>>. Acesso em nov. 2022.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Nº 19 (jan/fev/mar/abr), 2002, p. 20-28.

LÖWY, M. **Redenção e utopia: o judaísmo libertário na Europa Central**. Companhia das Letras. São Paulo, 1989. (1ª Ed. 1988)

MACEDO, N. M. R.; SANTOS, N. de O.; FLORES, Renata Lucia Baptista; PEREIRA, Rita Ribes. Encontrar, Compartilhar e Transformar: reflexões sobre a pesquisa-intervenção com crianças In: PEREIRA, Rita Ribes; MACEDO, Nelia Mara Rezende. **Infância em Pesquisa**. Rio de Janeiro: NAU, 2012. p.87-109.

MASSCHELEIN, J. E-ducing the gaze: the idea of a poor pedagogy. **Ethics and Education**, Abingdon, v. 5, n. 1, p. 43-53, 2010.

MATTOS, M. N. de S. S. Leitura literária na creche: o livro entre olhar, corpo e voz. **REUNIÃO NACIONAL DA ANPED**, v. 36, 2013.

MELO, O. de. **Comunidade e psicologia social**. 1999. 275 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1999.

MORGAN, W. J.; GUILHERME, Alexandre. I and Thou: The educational lessons of Martin Buber's dialogue with the conflicts of his times. **Educational Philosophy and Theory**, v. 44, n. 9, p. 979-996, 2012.

MORGAN, W. J.; GUILHERME, Alexandre. **Buber and education: dialogue as conflict resolution**. Routledge, 2013.

NASCIMENTO, A. M.; **Infância e Experiência: ser criança no cotidiano das instituições educacionais**. 193p. Tese de Doutorado – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

NARANJO, J. **Casa das estrelas: o universo contado pelas crianças**. Ilust.: Lara Sabatier. Trad.: Carla Branco. Rio de Janeiro: Foz, 2013.

PEDROSA, C. et. al. (org.). **Indiccionário do contemporâneo**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2018.

PENA, A. “**Para explicar o presente tem que estudar a história do passado**”: narrativas de profissionais de escolas comunitárias de educação infantil da Baixada Fluminense. Rio de Janeiro, 2015. 165p. Tese de Doutorado – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

PENA, A. C. Diálogo, alteridade e agir ético na educação: um encontro entre Martin Buber, Mikhail Bakhtin e Paulo Freire. **Educação e Filosofia**, 31 (62), 751-781, 2017

PENA, A. “Toda vida atual é encontro”: contribuições de Martin Buber para a educação. **Educação**. Porto Alegre, v. 42, n.3, p. 506-513, set. – dez. 2019.

PENA, A. CASTRO, L. e CASTRO e SOUZA, M. “Quem falar vai sentar no chão frio!” – coação, comunhão, liberdade e formação na educação infantil: uma análise a partir da filosofia de Martin Buber. **ENDIPE**, 2014

PEREIRA, B.; SILVA, K.; SOUZA, R. P. de. Um cidadão não nasce grandão. **Saúde e Sociedade**, v. 18, p. 93-95, 2009.

PEREIRA, R. R. Pesquisa *com* crianças. In: PEREIRA, R. R.; MACEDO, N. M. R. **Infância em Pesquisa**. Rio de Janeiro: NAU, 2012. p.60-86.

PFEIFFER, R.; DAHER, G. O hassidismo na visão de Martin Buber. In: Arquivo Maaravi, **Revista Digital de Estudos Judaicos da UFMG**. BH, v. 2, n.3, out 2008.

PINTO, M.; SARMENTO, M. J. (orgs.). **As crianças: contextos e identidades**. Braga, Portugal: Universidade do Minho. Centro de Estudos da Criança/Ed. Bezerra, 1997.

POIRIÉ, F. Emmanuel Lévinas: ensaio e entrevistas. **São Paulo: Perspectivas**, 2007.

PONZIO, A. **A revolução bakhtiniana: o pensamento de Bakhtin e a ideologia contemporânea**. Editora Contexto, 2008.

QUEIRÓS, B. C. de. **Sobre ler, escrever e outros diálogos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

RAMÍREZ IÑIGUEZ, A. A. La educación con sentido comunitario: reflexiones en torno a la formación del profesorado. **Educación**, v. 26, n. 51, p. 79-94, 2017.

ROLNIK, S. À sombra da cidadania: alteridade, homem da ética e reinvenção da democracia. **Na sombra da cidade**. São Paulo: Escuta, p. 141-70, 1995.

ROSENFELD, I.; CARDOSO, M. R. (Orientadora). **Fragmentos de um homem de barro: o golem e o poder de criação da palavra**. Rio de Janeiro, 2021, 104p. Dissertação de Mestrado – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

RUELAS VARGAS, D. La escuela rural de Utawilaya: una educación liberadora desde Puno-Perú 1902. **Revista historia de la educación latinoamericana**, v. 18, n. 27, p. 243-262, 2016.

SAFRA, G. **A po-ética na clínica contemporânea**. 2004.

SARMENTO, M. J. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. (Coord.). **Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação**. Porto: Asa, 2004.

SARMENTO, M. J. Crianças: educação, cultura e cidadania activa. Refletindo em torno de uma proposta de trabalho. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 01, Jan./Jul. 2005. 1, Maio/Ago. 2005.

SCHOLEM, G. G.; DE CAMPOS, H.; GUINSBURG, J. **O Golem, Benjamin, Buber e outros justos: judaica 1**. Perspectiva, 1994.

SILVA, M. C. A. A inspiração. In: CID, L. A.; GENESCA, A. C. **Pró-saber: Imaginação e Conhecimento**. Rio de Janeiro: Pró-Saber, 1ed, 2014a. p.11-12.

SILVA, M. C. A. Educação como obra de arte. In: CID, L. A.; GENESCA, A. C. **Pró-saber: Imaginação e Conhecimento**. Rio de Janeiro: Pró-Saber, 1ed, 2014b. p.105-106.

SIROTA, R. A indeterminação das fronteiras da idade. **Perspectiva**, v. 25, n. 01, p. 41-56, 2007.

SOUZA, S. J.; CARVALHO, C. de S. Ética e pesquisa: o compromisso com o discurso do outro/Ethics and Research: the commitment with the other's discourse. **Revista Polis e Psique**, v. 6, n. 1, p. 98-112, 2016.

TÖNNIES, F. **Community and civil society**: Cambridge University Press, 2001.

TURA, M. L. R. A observação do cotidiano escolar. In: ZAGO, N; CARVALHO, M. P. de; VILELA, R. A. T. **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p.183-206.

ZUBEN, N. A. V. Introdução. In: BUBER, M. **Eu e Tu**. Tradução e introdução de Newton Aquiles von Zuben. São Paulo: Moraes, p. 07-49, 1977a.

ZUBEN, N. A. V. Notas do tradutor. In: BUBER, M. **Eu e Tu**. Tradução e introdução de Newton Aquiles von Zuben. São Paulo: Moraes, p. 141-150, 1977b.

VOOS, J. B. A. **Educação comunitária: novas perspectivas para a orientação educacional**. 201 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1990.

7

Anexos

Anexo A - Roteiros de entrevista - adultos e familiares

Roteiro - Entrevistas com adultos que trabalham na Instituição

Comunicar ao participante no início da entrevista que não é necessário nomear colegas, alunos, pais e professores.

I - Relações com a instituição (o que o/a entrevistado/a compreende da proposta da Instituição e se ele/a tem alguma participação nas decisões).

- O que a/o entrevistada/o sabe sobre a instituição em que atua.
- De que maneira se dá a atuação da gestão da escola.
- Se as famílias participam dessa gestão. Se sim, como. Qual é a sua atuação.
- Gostaria de saber se você se sente participando das decisões da escola. Se sim, como se dá a sua participação.

II - Práticas e cotidiano (se a prática do/a entrevistado/a se relaciona com a proposta da Instituição e como as relações acontecem no cotidiano da instituição).

- Como se dá a sua prática nessa instituição e se ela tem relação com a proposta da instituição.
- A/o entrevistada/o se relaciona com outros profissionais da escola? Quais.
- Como são as relações da/o entrevistada/o com outros profissionais da instituição.
- Se há algo em comum entre esses profissionais.
- Se existem momentos de partilha entre as/os profissionais. Onde; quando; como se dão.

III - Relações com as crianças (como acontecem as relações com as crianças da escola e se elas participam das práticas cotidianas).

- Como são/se dão as relações da/o entrevistada/o com as crianças da escola.
- Se a/o entrevistada/o acha que as crianças compreendem ou não que essa escola é comunitária.

IV - Relações com as famílias/Associação de Pais/Diretoria de Pais (relações das/dos profissionais que atuam diariamente na escola com e as famílias e pais da Associação)

- Como são as relações com as famílias das crianças.
- O que a/o entrevistada/o conhece sobre a Associação/Diretoria de pais.
- Relações da/o entrevistada/o com a Associação/Diretoria de Pais.
- De que maneira a/o entrevistada/o vê a participação das famílias das crianças nas atividades escolares (como atividades curriculares, eventos ou reuniões com os professores)

V - Conceito de comunidade (aprofundar o conceito de comunidade e saber o que o/a entrevistado/a entende por este conceito)

- O que você entende como vida em comunidade.
- O que é comunidade para a/o entrevistada/o.
- O que é comunidade para a escola, no modo de ver do/da entrevistada/o (a/o entrevistada/o percebe diferenças nas relações entre profissionais, com as crianças, entre profissionais e gestores, entre profissionais e familiares que integram a diretoria de pais ou são representantes).

VI – Dados Gerais e dados pessoais da/o entrevistada/o:

Idade

Sexo

Profissão

Escolaridade

Tempo de atuação na profissão

Tempo de trabalho nessa instituição.

Falar um pouco sobre a sua família, suas atividades fora da escola.

Roteiro - Entrevistas com famílias

Comunicar ao participante no início da entrevista que não é necessário nomear alunos, outros pais e professores.

I - Relações com a instituição (o que o/a entrevistado/a compreende da proposta da Instituição e se ele/a tem alguma participação nas decisões).

- O que a/o entrevistada/o sabe sobre a instituição em que o filho/a estuda.
- De que maneira se dá a atuação da gestão da escola.
- Se as famílias participam dessa gestão. Se sim, como. Qual é a sua atuação.
- Gostaria de saber se você se sente participando das decisões da escola. Se sim, como se dá a sua participação.

II – Cotidiano e Relações com as famílias/Associação de Pais/Diretoria de Pais (relações das/dos profissionais que atuam diariamente na escola com e as famílias e pais da Associação)

- Como são as relações com as famílias das crianças.
- O que a/o entrevistada/o conhece sobre a Associação/Diretoria de pais/Comissão.
- Relações da/o entrevistada/o com a Associação/Diretoria de Pais.
- De que maneira a/o entrevistada/o vê a participação das famílias das crianças nas atividades escolares (como atividades curriculares, eventos ou reuniões com os professores)
- A/o entrevistada/o se relaciona com outros profissionais ou famílias da escola? Quais.
- Como são as relações da/o entrevistada/o com outros profissionais da instituição.
- Se há algo em comum entre esses profissionais e famílias.
- Se existem momentos de partilha entre as famílias. Onde; quando; como se dão.

Se a/o entrevistada/o acha que as crianças compreendem ou não que essa escola é comunitária

III - Conceito de comunidade (aprofundar o conceito de comunidade e saber o que o/a entrevistado/a entende por este conceito)

- O que você entende como vida em comunidade.
- O que é comunidade para a/o entrevistada/o.
- O que é comunidade para a escola, no modo de ver do/da entrevistada/o (a/o entrevistada/o percebe diferenças nas relações entre profissionais, com as crianças, entre profissionais e gestores, entre profissionais e familiares que integram a diretoria de pais ou são representantes).

VI – Dados Gerais e dados pessoais da/o entrevistada/o:

Idade

Sexo

Profissão

Escolaridade

Tempo de atuação na profissão

Tempo de trabalho nessa instituição.

Falar um pouco sobre a sua família, suas atividades fora da escola.

Anexo B - Termos aprovados pela Câmara de Ética da PUC-Rio



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO
Programa de Pós-Graduação em Educação

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO | ADULTOS

Prezado/a:

Vimos, por meio deste, convidar-lhe a participar voluntariamente da pesquisa apresentada a seguir.

Pesquisa: “Educação, diálogo, responsabilidade: o que contam crianças e adultos sobre a vida em comunidade?”

Pesquisadora: Doutoranda Julia Baumann Campos - e-mail: juliabaumann8@gmail.com Tel. (21) 998291337 sob a orientação da Professora Dra. Sonia Kramer - sokramer@puc-rio.br - Tel (21) 3527-1818.

Endereço de comunicação com a Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio: Rua Marquês de São Vicente, 225 – Edifício Kennedy, 2º andar. Gávea, Rio de Janeiro, RJ. CEP: 22453-900. Fone: (21) 3527-1618.

Justificativas: A pesquisa pretende dar visibilidade às narrativas e práticas de crianças e adultos que convivem em escolas comunitárias. Compreender essas experiências por meio do olhar e relato de quem convivem diariamente nessas instituições é considerar os que estão sendo pesquisados no âmbito dos atores sociais, ativos, competentes, produtores de cultura e provocadores de mudança nos espaços em quem se inserem.

Objetivos: O objetivo central da pesquisa é conhecer histórias, narrativas, práticas e interações de pessoas que convivem em uma mesma escola comunitária para refletir acerca da questão central: o que é comunidade? A pesquisa busca compreender também as relações existentes entre as diferentes gerações nesses locais.

Metodologia: Para conhecer as histórias, narrativas e interações de pessoas que convivem em uma mesma escola comunitária, serão realizadas entrevistas individuais semiestruturadas com adultos (funcionários das instituições e familiares) e oficinas com as crianças para saber o que os participantes compreendem a respeito do conceito de comunidade. As entrevistas individuais serão realizadas no formato *on-line*, via plataforma *Zoom* ou *Google Meet* e serão gravadas, com a autorização prévia de cada participante. A áudio-gravação servirá, apenas, para fins acadêmicos. As oficinas serão feitas presencialmente e registradas através de áudio-gravação e fotografias. As imagens não serão publicadas sem qualquer prévia autorização do participante e de seu responsável. A observação também será uma estratégia metodológica usada, principalmente durante a visita às escolas na realização das oficinas. Após a gravação, as entrevistas e oficinas serão transcritas. O tempo estimado é de aproximadamente uma hora de duração.

Desconfortos, riscos possíveis e benefícios esperados: Há possibilidade de algum tipo de constrangimento ao relatar as experiências nessas instituições ou falar sobre assuntos da própria



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO
Programa de Pós-Graduação em Educação

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - MENORES DE IDADE

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa

“Educação, diálogo, responsabilidade: o que contam crianças e adultos sobre a vida em comunidade?”

Nesta pesquisa vamos conversar sobre o que você entende quando falamos a palavra comunidade já que a sua escola é uma escola comunitária.

Para isto, vamos ler juntos, uma história, na sua turma. Conversar sobre o que acharam dela e a sua relação com a palavra comunidade. Durante a entrevista você pode falar o que lembrou quando falamos desta palavra, onde já ouviu/leu ela, o que sentiu quando lemos o livro e como foi escutar os colegas da sala. Durante a conversa, iremos fotografar alguns momentos da oficina.

Para participar deste estudo, o seu responsável vai autorizar e assinar um documento que se chama Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e você deve assinar este documento que se chama Termo de Assentimento Livre e Esclarecido, se quiser participar. Você não terá que pagar nada para participar e também pode se recusar a qualquer momento de estar aqui ou pedir para que eu me retire se estiver se sentindo desconfortável. Estou à disposição para tirar todas as suas dúvidas. Se você se recusar a participar, você não será de forma alguma prejudicado por isso. O seu nome real será trocado por um nome fictício, que na verdade é um nome inventado. Só eu saberei que é você quem está dizendo estas informações. Você poderá ver os resultados desta pesquisa quando eu acabar este estudo. Esse material que foi escrito com a ajuda da sua participação na pesquisa não será divulgado sem a sua permissão e a permissão do responsável por você.

_____, fui informado(a) dos objetivos desta pesquisa e tirei as minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei fazer novas perguntas, e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar. Tendo o documento de consentimento do meu responsável já assinado, digo que concordo participar desse estudo.

Rio de Janeiro, _____ de _____ de 20 ____.

 Assinatura do(a) menor

 Julia Baumann Campos, doutoranda.



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO
Programa de Pós-Graduação em Educação

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO | RESPONSÁVEIS

(espaço destinado para registro do nome do menor)

Vimos, por meio deste, convidar seu(sua) filho(a) para participar voluntariamente da pesquisa apresentada a seguir.

Pesquisa: “Educação, diálogo, responsabilidade: o que contam crianças e adultos sobre a vida em comunidade?”

Pesquisadora: Doutoranda Julia Baumann Campos - e-mail: juliabaumann8@gmail.com Tel. (21) 998291337 sob a orientação da Professora Dra. Sonia Kramer - sokramer@puc-rio.br - Tel (21) 3527-1818.

Meio de comunicação com a Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio: Rua Marquês de São Vicente, 225 – Edifício Kennedy, 2º andar. Gávea, Rio de Janeiro, RJ. CEP: 22453-900. Fone: (21) 2527-1618.

Justificativas: A pesquisa pretende dar visibilidade às narrativas e práticas de crianças e adultos que convivem em escolas comunitárias. Compreender essas experiências por meio do olhar e relato de quem convive diariamente nessas instituições é considerar os que estão sendo pesquisados no ato social, ativos, competentes, produtores de cultura e provocadores de mudança nos espaços em quem se inserem.

Objetivos: O objetivo central da pesquisa é conhecer histórias, narrativas, práticas e interações de pessoas que convivem em uma mesma escola comunitária para refletir acerca da questão central: o que é comunidade? A pesquisa busca compreender também as relações existentes entre as diferentes práticas nessas locais.

Metodologia: Para conhecer as histórias, narrativas e interações de pessoas que convivem em uma mesma escola comunitária, serão realizadas entrevistas individuais semiestruturadas com adultos (funcionários das instituições e familiares) e oficinas com as crianças para saber o que os participantes compreendem a respeito do conceito de comunidade. As entrevistas individuais serão realizadas no formato *on-line*, via plataforma *Zoom* ou *Google Meet* e serão gravadas, com a autorização prévia de cada participante. A áudio-gravação servirá, apenas, para fins acadêmicos. As oficinas serão feitas presencialmente e registradas através de áudio-gravação e fotografias. As imagens não serão publicadas sem a prévia autorização do participante e de seu responsável. A observação também será uma estratégia metodológica usada, principalmente durante a visita às escolas na realização das oficinas. Após a gravação, as entrevistas e oficinas serão transcritas. O tempo estimado é de aproximadamente uma hora de duração.

Desconfortos, riscos possíveis e benefícios esperados: Há possibilidade de algum tipo de constrangimento ao relatar as experiências nessas instituições ou falar sobre assuntos da própria história de vida. No entanto, todos os procedimentos levarão este risco em conta, respeitando todos os envolvidos. A participação é voluntária, sendo, portanto, não remunerada. Porém, os

participantes podem se recusar a participar ou se retirar da entrevista ou oficina quando desejarem, ou mesmo solicitar que a pesquisadora se retire do local. Os participantes podem ser beneficiados com esse estudo conhecendo as narrativas dos que fazem parte destas escolas e contribuir com a constituição da história e práticas destas instituições.

Confidencialidade: Os resultados alcançados nesta pesquisa serão divulgados apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos participantes, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação conforme orientação da resolução 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde. Os dados obtidos serão arquivados pelo prazo mínimo de cinco anos e serão utilizados para fins científicos e eu, Julia Baumann Campos, serei a guardiã desse material. Os nomes reais dos participantes serão substituídos por nomes fictícios e caso os nomes de colegas, alunos, pais ou professores forem citados durante a entrevista, comprometo-me a torná-los anônimos. Esse documento está registrado em duas vias e, quando assinadas, uma fica com o (a) responsável do participante e a outra com a pesquisadora.

As dúvidas a respeito da pesquisa podem ser dirigidas a pesquisadora e a professora orientadora. As perguntas relativas às dúvidas éticas, serão respondidas pela Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio, que é a instância da Universidade com a atribuição de analisar do ponto de vista ético os projetos de seus professores, pesquisadores e discentes, quando solicitada.

_____,
 maneira voluntária, livre e esclarecida, concordo que meu(minha) filho(a) participe da pesquisa
 ma identificada. Estou ciente dos objetivos do estudo, dos procedimentos metodológicos, dos
 possíveis desconfortos com o tema, das garantias de confidencialidade e da possibilidade de
 esclarecimentos permanentes sobre os mesmos. Fui informado(a) de que se trata de pesquisa de
 andamento em andamento no Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Rio. Está claro
 a participação de meu (minha) filho(a) é isenta de despesas e que a sua imagem e nome não
 ão publicados sem minha prévia autorização por escrito. Estou de acordo com a áudio-gravação
 oficina a ser cedida para fins de registros acadêmicos. Estou ciente de que, em qualquer fase da
 pesquisa, meu (minha) filho(a) tem a liberdade de recusar a participação ou retirar o consentimento,
 nenhuma penalização ou prejuízo que lhe possam ser imputados e que eu também tenho a
 liberdade de recusar a sua participação em qualquer momento da pesquisa.

[assinatura do responsável]

Julia Baumann Campos, doutoranda.

Nome completo: _____

E-mail: _____ Tel. _____

Rio de Janeiro, ____ de _____ de 202_.