

Construir elos entre instituições: um olhar fenomenológico para um projeto educativo de articulação

Heloísa Szymanski¹ – PUC-SP

Maria Tereza Antonia Cardia – PUC-SP

Suzana Filizola Brasiliense Carneiro – PUC-SP (CNPq)

Resumo

Este estudo teve por objetivo compreender o processo de construção das articulações entre instituições educativas participantes de um projeto que visa oferecer atendimento em tempo integral às crianças e adolescentes de um bairro de baixa renda de São Paulo. Coordenado por um grupo de pesquisadores de uma universidade paulistana, representantes das instituições se reúnem em encontros reflexivos mensais, orientados pela proposta dialógica de Paulo Freire.

Trata-se de um estudo de base fenomenológica e a análise dos dados foi feita segundo Martins e Bicudo. A compreensão que se desvelou aos pesquisadores foi fundamentada na analítica do sentido de Critelli. A análise de dois encontros revelou que as ações de articulação seguem diferentes direções, ora num sentido para fora dos muros das instituições, ora para dentro. Os encontros reflexivos constituíram uma oportunidade de prática de diálogo, uma situação de troca e aprendizagem, que envolve conflitos e a busca de solução para os mesmos. A abertura decorrente do processo de articulação possibilita a aproximação de grupos que não partilham dos mesmos princípios o que representa um desafio. O diálogo é condição essencial para a articulação. Embora movida pela intenção de articulação e diálogo a escola ainda tende a estabelecer ações unidirecionais em relação às famílias. Nesse sentido, a articulação foi compreendida como um processo constante de aprendizagem.

Palavras-chave: articulação e diálogo, comunidade de aprendizagem, fenomenologia e educação

Abstract

This study was created to understand the process of building the mechanisms of linkage between educating institutions that are part of a project that tries to offer full time assistance to children and teenagers from a low income neighborhood in Sao Paulo. The institutions' representatives have monthly reflective meetings, coordinated by a group of researchers from a university in Sao Paulo, following Paulo Freire's *dialogical* proposition.

The study has a phenomenological approach and the analysis of the data was made according to Martins and Bicudo. The comprehension revealed to the researchers had its fundamentals on Critelli. Two meetings that were analyzed revealed that the linkage actions follow different directions, sometimes toward the outside of the institutions' walls, sometimes toward its inside. The reflective meetings were part of an opportunity of practicing dialogue, a situation of exchange and learning, involving conflicts and search for its problem solving. The process of linkage creates an opening that makes possible the approach of groups that do not share the same principles, which represents a challenge. The dialogue is an essential condition for linkage. Although moved by the intention of linkage and dialogue, schools still tend to establish unidirectional actions towards the families. The linkage was then understood as a constant process of learning.

Keywords: linkage and dialogue, learning community, phenomenology and education

¹ Heloísa Szymanski
Suzana F.B. Carneiro
M. Tereza A. Cardia

Email: hszymanski@uol.com.br
Email: sf.carneiro@uol.com.br
Email: matecardia@superig.com.br

AGRADECIMENTOS

Somos muito gratas aos participantes do grupo de pesquisa que colaboraram na descrição e análise dos encontros e no levantamento bibliográfico: Fernanda S. Franco, Gilberto F. Barreiros, Marcela P. Ronca, Marcos E. F. Marinho, Mariam Vezneyan, Renata C. S. Andrade e Sandra M. Ferraz.

O presente estudo foi desenvolvido no âmbito de um projeto de articulação entre instituições educacionais que atuam em uma comunidade da periferia da zona norte de São Paulo coordenado por um grupo de pesquisa de uma universidade particular paulistana que atua na região há vários anos. O projeto iniciou em fevereiro de 2009, dando continuidade a uma investigação sobre práticas dialógicas na escola e nas famílias e a aproximação entre essas duas instituições educativas.

O atual projeto visa à construção de propostas articuladas entre instituições educativas, de modo a prestar atendimento em tempo integral para crianças e adolescentes da região. Realiza encontros reflexivos mensais entre gestores de uma escola municipal (EMEF), de um Centro de Educação Infantil (CEI), de um Centro da Criança e do Adolescente e da Associação Comunitária do bairro, além de docente universitário (coordenador) e pós-graduandos do grupo de pesquisa acima referido.

Este estudo teve por objetivo compreender o processo construtivo destas propostas articuladas e o sentido que se desvelou para os pesquisadores. Para tanto, será feita uma análise compreensiva de dois encontros ocorridos em 2009 utilizando como referencial metodológico a abordagem fenomenológica.

Segundo esta perspectiva, o pesquisador busca recuperar o contato ingênuo com o mundo, atento à experiência e à sua descrição cuidadosa, deixando em suspenso as afirmações da atitude natural. A ciência oferece explicações que não substituem, de modo algum, o mundo percebido. Merleau-Ponty (2006) afirma que para pensar a própria ciência com rigor é preciso “*primeiramente despertar essa experiência do mundo da qual ela é a expressão segunda*” (p. 3).

Conforme AmatuZZi (2009), a atitude fenomenológica contrapõe-se à atitude natural e envolve a redução dos juízos de valor, a abstenção de julgamentos da realidade ao considerar a experiência. Husserl, precursor da fenomenologia, cunhou a expressão “*voltar às coisas mesmas*”, que “deve ser entendida como uma volta ao que aparece na experiência quando adotamos a atitude fenomenológica” (AMATUZZI, 2009, p. 95).

Para Struchiner (2007), a fenomenologia pode ser considerada um novo modo de ver o mundo, uma atitude cuja principal finalidade é apreender o *mundo da experiência*, voltando às “coisas-mesmas”. Para tanto, deixam-se de lado as teorias sobre as coisas para olhar as próprias coisas. “*O que existe, o que é real, é aquilo que eu experiencio.*” (STRUCHINER, 2007, p.4). A fenomenologia nos convida a debruçar sobre a experiência vivida, tal que o “mundo-da-vida” (*lebenswelt*)² se revele a nós. Propõe que reaprendamos a ver o mundo, buscando um olhar inocente e rigoroso. Segundo a autora, esse olhar fenomenológico diz respeito à inocência descritiva, ou seja, trabalhar de mãos vazias, sem instrumentos ou parâmetros, descrevendo aquilo que se manifesta “*sem medo de dizer obviedades*”, aberto à pluralidade dos modos de evidência.

Neste estudo entendemos que a possibilidade de articulação ocorre em um contexto de diálogo no sentido freireano do termo. O diálogo se dá entre os homens e pressupõe a utilização da palavra – *pronunciar* o mundo torna possível modificá-lo. Diálogo não é uma imposição, mas um ato de criação conjunta. A palavra autêntica reúne as dimensões de ação e reflexão, pois de acordo com Freire, “*não há palavra verdadeira que não seja práxis*”. (FREIRE, 2002, p. 77).

A partir dessa perspectiva buscaremos compreender o processo construtivo das propostas articuladas entre as instituições educativas envolvidas no projeto. Debruçaremos-nos sobre o relato dos participantes, procurando entrar em contato com o fenômeno em uma situação concreta para ter acesso à experiência vivida, como sugere AmatuZZi (2009).

² Expressão introduzida por Husserl.

A seguir, apresentamos a descrição dos passos metodológicos utilizados nos procedimentos de coleta e análise dos relatos dos participantes.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS OU CAMINHOS PARA A MANIFESTAÇÃO DO FENÔMENO

Este estudo teve origem em dois encontros reflexivos realizados no âmbito do projeto de articulação. Segundo Szymanski (2010), o encontro reflexivo tem como princípio a troca interpessoal dialógica. Busca-se horizontalidade nas relações e participação efetiva dos envolvidos, criando um ambiente de construção conjunta de conhecimento. O caráter reflexivo permite a contínua troca de compreensão dos conteúdos discutidos entre os participantes e a elaboração de sínteses ao longo do encontro.

A compreensão do processo construtivo de propostas articuladas entre as instituições deu-se a partir da análise compreensiva dos registros dos pesquisadores. A seguir apresentamos uma breve descrição dos mesmos.

OS ENCONTROS

O primeiro encontro ocorreu em 24 de junho, no centro comunitário do bairro reunindo 11 pessoas, entre representantes da CEI, da EMEF, do Centro Comunitário e da Universidade. No início, divulgaram informes. O diretor da EMEF falou sobre a festa junina que contou com a participação das famílias e de instituições do projeto, agradecendo a ajuda na divulgação e venda dos convites. Discutiu-se a presença do *funk* na festa, que invadiu a quadra no intervalo entre as danças. As famílias pensaram que a escola havia apoiado esta iniciativa, o que não ocorreria. Ficou decidido que a direção da escola enviaria uma carta às famílias esclarecendo a situação. Falou-se também sobre a audiência que o diretor da EMEF teve com o subprefeito para pedir a limpeza do terreno baldio ao lado da escola, da qual participaram representantes da escola, familiares dos alunos e outros moradores do bairro.

Em seguida, discutiu-se sobre a relação com uma nova instituição que havia se aproximado dos participantes do projeto. Alguns foram convidados para uma reunião com esta instituição, cujos coordenadores apresentaram uma proposta fechada e se posicionaram de forma rígida, impossibilitando a escuta e o diálogo. O líder comunitário comenta que pessoas dessa instituição convidaram seu filho, de 14 anos, para participar de uma reunião, sem conversar com nenhum responsável. Outros relatam que não respondem aos e-mails e há uma dificuldade de comunicação. Fica decidido que não os procurarão mais.

A seguir, cada um expressou o que o animava a participar do projeto de articulação. As motivações incluíam buscar uma escola pública de qualidade e a noção de diálogo como fundamental para essa qualidade; as mudanças percebidas no filho a partir da maior participação do pai na escola; o desejo de construir uma escola humanista na perspectiva freireana. Concluíram que o intercâmbio entre as instituições trouxe ganho pessoal e institucional e, portanto, ganho educativo sendo o próprio grupo apontado como uma situação educativa. Foi comentado que não aprendemos sozinhos e que quando a escola se abre para as famílias e para a comunidade, ocorre um processo de formação e aprendizagem para os envolvidos. Relacionaram as ações de articulação e agendaram uma reunião de avaliação.

O segundo encontro ocorreu em 12 de agosto, na casa do diretor da EMEF e reuniu 12 participantes. Foram retomados os objetivos do projeto, feita a descrição das ações realizadas e a avaliação da repercussão no projeto pedagógico.

Falou-se da rede de diálogo que se abriu entre a CEI e a EMEF com o Projeto Travessia; da busca de canais de diálogo da escola com a comunidade e as famílias, e da necessidade destas compreenderem os objetivos e as práticas da escola; e da busca por uma educação em tempo integral dentro dos princípios do diálogo.

Relataram que com o projeto se sentem mais fortes como instituição e mais seguros de estarem cumprindo sua razão de existir, ou seja, “*realizando a construção de redes fortes sem as quais a educação não prospera*” (líder comunitário). Reconheceram que a rede está agindo num contexto maior de direitos humanos e não apenas na educação, que tem um papel importante no acompanhamento das crianças e no apoio mútuo das instituições. Casos que a

escola não resolve sozinha, a rede pode ajudar e é importante ir à casa dos alunos conhecer sua realidade.

Com base nessas reflexões, o grupo formula a ação de articulação como:

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

Passaremos a seguir à descrição dos procedimentos de análise utilizados.

PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

Segundo AmatuZZi (2009), para realizar a análise fenomenológica, os registros obtidos a partir do relato da experiência são transformados em narrativas, a partir das quais o pesquisador exerce seu olhar analítico. De acordo com Martins e Bicudo (1989, p. 95; 98-104), o pesquisador lê o texto cuidadosamente e procura imergir no material, tentando colocar-se no lugar de quem viveu a experiência. Relê o texto tantas vezes quantas necessárias para por em evidência partes da descrição que ajudam a responder suas interrogações, identificando as unidades de significado – “discriminações espontaneamente percebidas nas descrições dos sujeitos, quando o pesquisador assume uma atitude psicológica e a certeza de que o texto é um exemplo do fenômeno pesquisado.” (MARTINS e BICUDO, 1989, p.99). Essas unidades são organizadas reagrupando os constitutivos relevantes e por meio da reflexão as expressões cotidianas do participante são transformadas em linguagem psicológica. Por fim, o pesquisador elabora uma síntese integrando todos os *insights* possibilitados pelas unidades de significado, resultando numa descrição consistente do fenômeno, em que todas estejam consideradas, mesmo que de maneira implícita.

Mais recentemente, Szymanski (2004) introduz o conceito de constelação, considerando que os fenômenos estudados, tais como as constelações celestes, apresentam um universo de possibilidades de agrupamento. A constelação diz respeito “à compreensão que temos do que se nos desvela.” Após identificar as unidades de significado, por meio de aglutinações, o pesquisador chega a constelações e vai agregando as que tenham aspectos em comum até as constelações centrais, com maior grau de abrangência. As constelações centrais fundamentam a elaboração da síntese que, então, é submetida a uma análise do sentido. (SZYMANSKI, 2006).

No trabalho de análise deste estudo foram feitas leituras de cada encontro em separado, buscando-se esclarecer detalhes e complementar informação. Trechos com idéias que diziam respeito às mesmas questões foram coloridos com grifa-texto, utilizando cor diferente para cada tema. Em seguida, os trechos foram reagrupados de acordo com as cores. Foram atribuídos nomes para esses agrupamentos, escolhidos de modo a explicitar as ideias centrais e foi feita uma breve descrição do que constituía cada um deles. Dessa forma chegou-se às constelações.

Em seguida, foi feita uma análise de cada agrupamento e voltou-se a fazer uso das cores para diferenciar registro do encontro, análise, e considerações teóricas que contribuíssem para a compreensão da constelação. Por fim, foi organizado um documento para apresentar aos participantes da pesquisa, contendo uma descrição das constelações com exemplificação de fala e uma breve interpretação.

Apresentaremos a seguir o resultado dessa análise a partir da descrição das constelações que se nos desvelaram.

ANÁLISE, OU, O QUE SE MOSTROU

A análise a seguir é fruto da compreensão das pesquisadoras e não tem a pretensão de esgotar o assunto ou apontar para conclusões definitivas. Isto por entendermos, conforme Hannah Arendt, “que a compreensão é interminável e, portanto, não pode produzir resultados

finais” (ARENDT, 1993, p.39). Segundo a autora, compreender é a maneira especificamente humana de estar vivo, de reconciliar-se com o mundo sempre estranho à nossa singularidade. Sendo assim, cada retorno ao material de análise nos possibilita uma nova compreensão, da mesma forma que cada novo leitor apontará para novas compreensões.

A análise das pesquisadoras resultou na configuração de cinco constelações, das quais apresentaremos as três que dizem respeito ao tema deste trabalho — a articulação, a saber: 1) O que anima a participar do projeto, 2) Ações de articulação e propostas e 3) Conquistas e desafios da articulação.

A primeira constelação – “O que anima a participar do projeto” - expressa os motivos que levaram os integrantes do projeto a permanecer no mesmo. Os relatos revelam a expectativa de que sua participação contribua para a construção de uma escola pública de qualidade, que seja articulada com a família e a comunidade, que dê voz à criança, possibilitando o diálogo e a elaboração conjunta do projeto político pedagógico. Esta ideia traz implícito o conceito de comunidade de aprendizagem:

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

Os relatos mostram que o que os anima a participar do projeto é a possibilidade de troca e aprendizagem conjunta e contínua. Na expressão “*não aprendemos sozinhos, com vários olhares temos uma compreensão melhor do fenômeno*”, vemos que os anima a percepção dos benefícios da experiência de estar juntos, de que com a troca há aprendizagem e que o diálogo é um aliado na construção de um projeto conjunto.

A afirmação “*é formador para todos da escola quando a escola se abre para as famílias e para a comunidade*”, mostra aquilo que Torres chama de mudança de paradigma da educação — não apenas as crianças aprendem, mas todas as pessoas envolvidas nesse processo dialógico: adultos, famílias, professores, gestores e pesquisadores, bem como a ideia de que todos os agentes envolvidos são promotores de mudança e são, portanto, educadores.

A segunda constelação, denominada “Ações de articulação e propostas”, reúne as iniciativas relatadas nos encontros. Dentre elas, há o grupo de estudos para discutir a passagem das crianças da CEI para EMEF composto por professores e coordenadores pedagógicos de ambas as instituições, além de estagiários do curso de psicologia da universidade. Há também encontros entre as coordenadoras pedagógicas da CEI e da EMEF para discussão do projeto pedagógico e um projeto cujo objetivo é promover ações com as crianças para a cultura de paz, envolvendo todas as instituições do projeto e outras do bairro.

A EMEF convidou moradores da comunidade para irem juntos à subprefeitura pleitear melhorias para o entorno da escola numa ação que indica a prática da cidadania e o cuidado com o meio. O modo como a ação se deu e os resultados obtidos mostraram o poder mobilizador da escola na comunidade. Essa ação está alinhada com a proposta de Gohn (2003), que as escolas se transformem em centros de referência civilizatória nos bairros onde se localizam. A autora defende a participação da sociedade civil na esfera pública local como forma de propiciar uma educação de qualidade para todos.

Outra iniciativa da EMEF foi a realização da festa junina com o objetivo de criar espaços de convivência entre escola, família e comunidade. Com o imprevisto do *funk*, que “*invadiu a quadra em um momento de intervalo entre uma dança e outra*” (diretor da EMEF) houve um mal entendido, pois “*as pessoas reclamaram e acharam que fazia parte do planejamento da escola*” (líder comunitário). Durante o encontro o diretor da EMEF tomou conhecimento do que as famílias estavam pensando, ou seja, o projeto de articulação mostra sua importância ao possibilitar à equipe gestora da EMEF a reparação de uma falha de comunicação com as famílias. Este incidente nos permite apontar também, para o fato de que abrir as portas da escola para a comunidade significou abrir-se para tudo o que nela existe, ou seja, o que agrada e o que não agrada.

Ainda em relação às famílias, a EMEF está implantando um projeto onde serão realizados encontros com o objetivo de expor os princípios que regem a escola. Para uma primeira reunião foram convocados os familiares das crianças que, segundo a equipe gestora, apresentam “*manifestações de violência*”. Alguns participantes do projeto expressaram a necessidade da escola se abrir para aceitar ajuda de fora e de ir até as famílias conhecer a sua realidade antes de propor algum tipo de intervenção.

“A escola sozinha não consegue resolver estes casos. A rede ajuda: família, escola, educação complementar... A escola esteve solitária durante tanto tempo para resolver tudo que não aproveita a ajuda que pode ter. Temos que ir à casa das crianças consideradas ‘difíceis’.” (docente da universidade).

A EMEF conta ainda com três projetos que envolvem os alunos. São eles: um projeto de articulação com a escola de samba da região, que utiliza a quadra da EMEF para seus ensaios e oferece oficinas de percussão; um trabalho de literatura suburbana com um grupo de jovens do bairro e um convênio com o telecentro que oferece aulas de computação.

Estas ações ilustram o que Guará (2003) aponta como uma necessidade para a melhoria da educação no Brasil — a construção de novas estruturas para sustentar o sistema educativo. Segundo a autora, existem muitas ações entre as diferentes instâncias, mas falta articulação entre elas. Em sua visão, o caminho para a construção dessa articulação depende de um trabalho conjunto que considere o potencial de cada uma delas, valorizando as suas especificidades numa postura de cooperação, sem rivalização.

Essas práticas de articulação entre instituições apontam também para o que Afonso (2001) entende por Comunidade de Aprendizagem. Segundo a autora, o que move a comunidade de aprendizagem é a equipe, que assume agir e aprender coletivamente, numa ação de diálogo e reflexão.

Em relação à CEI, houve uma ação de articulação com as famílias que foi as visitas domiciliares realizadas pelas professoras. Em resposta à essa iniciativa, temos o depoimento do líder comunitário cujo filho estuda na CEI e para quem foi muito importante ver o “*diretor como amigo do pai*”. Isto mudou a relação da criança com a escola.

Faria Filho (2000) relata que nos séculos XIX e XX, já se falava em visita domiciliar. “*Além de trazer os pais até a escola, é preciso que a escola vá até as famílias, que as conheça*”. O autor relata a fala de um professor presente em uma revista mineira da época:

“A nossa escola ativa será aquela, cujo professor conheça cada um de seus alunos; a família do menino; o ambiente familiar; a casa de residência; suas condições higiênicas; grau de inteligência do aluno; qual o seu caráter; se tem boa alimentação; a que horas deita e levanta; se dorme em quarto arejado; se fuma ou se tem outro vício; se é feliz ou infeliz (...).” (FARIA FILHO, 2000, p. 48).

O depoimento revela um sentido higienista e de controle da escola em relação à família, vigente no século passado e, ainda observável em algumas iniciativas atuais. Este sentido se contrapõe à proposta de visitas domiciliares da CEI que buscou um trabalho pautado no diálogo e na troca entre as duas instituições.

A terceira constelação – “Conquistas e desafios da articulação” - mostra as dificuldades e avanços decorrentes da tentativa de construir ações articuladas. Dentre as dificuldades, podemos citar a ausência de diálogo por parte de uma instituição que não compartilhava dos mesmos princípios que regem o projeto. “*Eles não respondem os e-mails*” (líder comunitário).

Conforme o relato, pessoas dessa instituição se apresentaram com propostas fechadas, sem oferecer aos participantes a possibilidade de diálogo. A atitude de convidar adolescentes sem consultar os responsáveis, aliada ao não retorno às várias tentativas de contato dos participantes fez com que a equipe do projeto desistisse de um trabalho conjunto. Esta experiência nos mostra que a articulação fica impossibilitada com instituições que não compartilham da proposta dialógica.

A segunda dificuldade diz respeito à relação entre a escola e as famílias. Embora o ideal aspirado seja o da construção de relações dialógicas, a escola enfatiza a necessidade de transmitir os seus valores para as famílias, estabelecendo com elas um movimento unidirecional do saber.

“Os pais precisam compreender os objetivos, as práticas da escola. Pais e mães estão distantes dos valores da escola. Como trabalhar com os pais os valores da escola?” (diretor da EMEF).

Percebemos que a escola não se pergunta sobre os valores próprios das famílias que atende, mas acredita que elas precisam conhecer os seus valores. Essa postura ilustra aquilo que Paulo Freire chama de “concepção bancária da educação”:

Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. (FREIRE, 2000, p. 58)

Com relação às conquistas, algumas pessoas começaram a participar do projeto sem acreditar que seria possível estabelecer a articulação que existe hoje. Um participante disse que *“no início não acreditou no projeto, mas viveu e viu que é possível e é bom”* (professora da CEI), exemplificando esta situação. O novo transmite medo, resistência, mas ao sair de seu espaço institucional, os horizontes se ampliam e começam a aparecer os benefícios do compartilhar a prática educativa.

O projeto de articulação resultou em ações concretas de melhoria para as instituições e ao mesmo tempo na transformação das pessoas envolvidas (educadores, crianças, famílias). O relato acima mostra o quanto a experiência mudou o olhar daquela pessoa que possuía um julgamento prévio de baixa expectativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Voltamos aqui à nossa questão inicial: como se dá o processo de construção de propostas articuladas entre as instituições do projeto e que sentido se desvelou para os pesquisadores?

Ao nos perguntarmos sobre o sentido, tomamos como referência Critelli (2007) que o aborda enquanto direção. Segundo a autora, sentido diz respeito à projeção do ser na direção intuída para a realização de sua autenticidade. Ele não é palpável, mas *“se aloja nas tramas cotidianas de se viver no mundo”* (CRITELLI, 2007, p.141). Sendo assim, é pela trama, pela interação entre os homens e por suas ações no mundo que os sentidos (os modos de cuidar do ser) se nos desvelam. Revisitando a análise, percebemos que os encontros reflexivos foram uma oportunidade de prática de diálogo, experimentado em uma situação que se configurou como de troca e aprendizagem.

O mal entendido ocorrido entre os gestores da escola e as famílias devido à presença do *funk* na festa junina da EMEF e a decisão de enviar uma carta aos familiares esclarecendo a situação, revela que o diálogo envolve conflitos e a busca de solução para os mesmos. Revela também que a abertura decorrente do processo de articulação permite a aproximação de grupos que não partilham dos mesmos princípios e lidar com esse fato é um desafio. Além do *funk*, outro exemplo foi o da instituição que apareceu com propostas fechadas. Nesse caso, a postura da instituição revelou que o diálogo é condição essencial para a articulação.

Um dos sentidos que se abriu para os participantes do projeto animando-os a continuarem seu percurso de articulação, foi justamente a experiência de diálogo e a aprendizagem dela decorrente. Percebem a importância de trabalhar de maneira integrada, relatam que este apoio mútuo tem contribuído para que o trabalho educativo e o acompanhamento das crianças sejam mais consistentes e efetivos. Experimentaram que a troca

amplia o olhar e fortalece a escola, as demais instituições e a cada um pessoalmente, de forma que os próprios encontros se configuraram como uma situação educativa.

Ao nos voltarmos para as ações de articulação, percebemos que elas seguem diferentes direções. Há momentos em que as ações têm um sentido de sair dos muros das instituições, apontando para projetos amplos e integrados, e momentos em que elas se direcionam para dentro da instituição. Neste caso, a referência é a instituição e a articulação ocorre regida pelos seus princípios. Exemplos do primeiro sentido de deslocamento são o Projeto Travessia e a própria ação de ir à subprefeitura, enquanto a ação da EMEF em relação às famílias com o objetivo de trazê-las para dentro da escola e apresentar a elas os seus valores ilustra o segundo sentido. Embora movidos pela intenção de articulação e diálogo, o sentido desvelado na ação foi o de uma imposição da escola em relação aos pais — a escola oferece um saber e os pais o recebem de forma passiva.

Os participantes reconhecem que construir ações articuladas exige uma aprendizagem. Segundo Gohn (2004, p.50):

O poder local de uma comunidade e as possibilidades emancipatórias e civilizatórias da escola não existem *a priori*, não são inatas. Esses poderes têm que ser organizados, adensados em função de objetivos que respeitem as culturas e diversidades locais, que criem laços de pertencimento e identidade sociocultural e política. Forças sociais se constroem em processos, por meio das relações compartilhadas, pactuadas, interativas.

A importância dada ao estabelecimento de redes de participação e a ideia de processo, que requer investimento, estão presentes e se revelam na constatação de um participante do grupo: “*Temos ainda um longo caminho de aprendizagem sobre articulação!*” (participante do grupo).

BIBLIOGRAFIA

AFONSO, A. P. Comunidade de aprendizagem: um modelo para a gestão da aprendizagem. *Actas da II Conferência Internacional Challenges* 2001. <http://www.nonio.uminho.pt/documentos/actas/actchal2001/048Ana%20Afonso%20427-432.pdf>

AMATUZZI, M. M. Psicologia fenomenológica: uma aproximação teórica humanista. *Estud. psicol.* (Campinas), Campinas, v. 26, n. 1, mar. 2009. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103166X2009000100010&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 10/08/2009. doi: 10.1590/S0103-166X2009000100010.

ARENDT, H. Compreensão e política. In: _____. *A dignidade da política*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1993.

CRITELLI, D. M. *Analítica de sentido: uma aproximação do real de orientação fenomenológica*. São Paulo: Brasiliense, 2007.

FARIA FILHO, L. M. de. Para entender a relação família-escola: uma contribuição da escola da educação. *São Paulo em perspectiva*, 14 (2) 2000, p. 44-50.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 33ª. ed. Rio: Paz e Terra, 2002.

GOHN, M. G. M. A educação não-formal e a relação escola-comunidade. *Eccos – Revista Científica Uninove*. V.6, n. 2, p. 39-65, 2004.

GUARÁ, I. M. F. R. Educação, proteção social e muitos lugares para aprender. *Muitos lugares para aprender*. São Paulo: Cenpec/Fundação Itaú Social/ Unicef, p. 33-44, 2003.

MARTINS, J.; BICUDO, M. A. V. *A pesquisa qualitativa em psicologia: fundamentos e recursos básicos*. São Paulo: Moraes, 1989.

MERLEAU-PONTY, M. *Fenomenologia da percepção*. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

STRUCHINER, C. D. Fenomenologia: de volta ao mundo-da-vida. *Revista de Abordagem Gestáltica*, v. 13, n.2 Goiânia, dez 2007.

SZYMANSKY, Heloisa. A prática reflexiva em pesquisas com famílias de baixa renda. *Seminário Internacional de Pesquisa e Estudos Qualitativos*, 2., 2004, Bauru. Anais eletrônicos. São Paulo: Sociedade de Estudos e Pesquisa Qualitativa, 2004. Disponível em: <<http://www.sepq.org.br/Isipeq/anais/pdf/gt1/06.pdf>> Acesso em: 5 mar. 2010.

_____. Práticas educativas familiares e o sentido da constituição identitária. *Paideia*, Ribeirão Preto, v. 16, n. 33, p. 81-90, 2006.

_____. A constituição de um ambiente de ensino e aprendizagem: acompanhando um projeto de alfabetização (2010, no prelo).

TORRES, R. M. A educação em função do desenvolvimento local e da aprendizagem. In: *Muitos lugares para aprender*. São Paulo: Cenpec/Fundação Itaú Social/ Unicef, p. 81-89, 2003.