

23. Intervenção na escola: a comunidade como sujeito da mudança

23. School intervention: the community as subject of change

Recebido em: 19 de abril de 2011

Aprovado em: 27 de junho de 2011

Julio Gomes Almeida

Doutor em Educação pela Faculdade de Educação da USP, supervisor escolar da Rede Pública Municipal de São Paulo e professor do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Cidade de São Paulo. *E-mail:* gomes_almeida@uol.com.br

Resumo

Este artigo reflete sobre dados de uma pesquisa que buscou verificar até que ponto é possível um diretor de escola realizar intervenção na unidade onde atua. Para efeito do referido estudo, a palavra intervenção foi definida como a participação do diretor na dinâmica vivenciada pelos grupos que interagem no cotidiano escolar. O referido estudo realizou-se em uma escola da rede pública municipal durante a implantação do Projeto Escola Aberta. Tratou-se de uma pesquisa qualitativa na qual se assumiu como procedimento de coleta de dados a análise documental, completada por meio de entrevistas semiestruturadas com educadores e pessoas da comunidade. Além disso, recorreu-se à reflexão sobre a própria prática do diretor que, além de pesquisador, assumiu também o lugar de sujeito da pesquisa. Concluiu-se que a implantação do Projeto Escola Aberta pode ser vista como um processo de intervenção e que, embora não se possa considerar que este foi realizado pelo diretor isoladamente, ele desempenhou papel importante pois promoveu a inclusão de outros sujeitos na gestão da escola,

contribuindo à efetivação de um movimento de mudança que envolveu os diversos segmentos da comunidade escolar.

Palavras-chave

Intervenção. Mudança. Escola. Comunidade. Cultura escolar.

Abstract

This article analyses results of the research that tries to measure how far a school principal is able to intervene in the school within his responsibility. For this work we must define the word intervention as the participation of the principal in the dynamic of interaction of the community in everyday school life. This study took place during the implantation of the project Open School. It reflects a qualitative research in which we assumed as procedure of data collection documental analyses, complemented by semi-structured interview with the educators and the community. Among these, it took in credit the reflections about the practice of the principal, which has assumed a subject role in this research. In conclusion the implantation of the Project Open School can be seen as a process of intervention in which the principal, although he is not able to perform the change himself, he plays an important role in order to promote the integration of other subjects in the school administration, promoting a movement of change that involves the different groups in the school community.

Key words

Intervention. Change. School. Community. School cultures.

Este artigo é uma reflexão sobre dados de uma pesquisa que buscou compreender em que medida é possível a realização de intervenção na escola por aquele que, nesta mesma escola, exerce o cargo de diretor. Intervenção foi inicialmente definida como a participação do diretor na dinâmica vivenciada pelos grupos no cotidiano da escola. A pesquisa foi realizada em uma escola de ensino fundamental da rede pública municipal de São Paulo, situada na zona leste, periferia da cidade, na região de São Mateus, pelo próprio diretor da unidade escolar em função da realização da sua tese de doutoramento, defendida em abril de 2003 na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

Tratou-se de uma pesquisa de cunho qualitativo, na qual se assumiu como procedimento metodológico a análise documental realizada por

meio de uma revisão da literatura referente aos processos de gestão e intervenção em um grupo social organizado. Como instrumento de coleta de dados recorreu-se a entrevistas com educadores da unidade escolar e à reflexão sobre a própria prática do diretor que, além de pesquisador, assumiu também o lugar de sujeito da pesquisa. Com objetivo de conferir maior objetividade e credibilidade ao trabalho buscou-se submeter o discurso do pesquisador ao crivo da intersubjetividade, com a construção do discurso a partir da abstração de informações obtidas por meio do constante diálogo com a comunidade escolar e com a comunidade acadêmica, o que permitiu a construção de um discurso a partir da inter-relação com outras pessoas. Neste sentido, foi essencial a predominância do olhar do pesquisador sobre o do diretor, na medida em que a intenção era compreender os problemas práticos e imediatos, relacionados à situação de intervenção. Com isso, procurou-se tornar um aspecto positivo, no desenvolvimento da pesquisa, a permanência do pesquisador no cargo de diretor, como indica o trecho seguinte:

Assim, durante o desenvolvimento da pesquisa, permaneci no exercício do cargo de diretor. As exigências práticas decorrentes, sobretudo do processo de abertura da escola, não poderiam ser descartadas, devido à própria dinâmica que se estabeleceu. A condição de diretor em exercício foi um aspecto favorável, pois garantiu a possibilidade de ver a escola de um lugar privilegiado, que permite acesso às informações com um olhar diferente (ALMEIDA, 2003, p.26).

O papel social da escola tem sido tema de muitas discussões, estudos e mesmo de elaboração de projetos e políticas por parte de gestores de unidades e sistemas educacionais. Esse movimento em torno da escola, e seu papel social, expressa um questionamento ao modelo de escola consolidado com base em princípios que têm nas chamadas “promessas da modernidade” seus pilares de sustentação. Tal modelo de escola tem sido relacionado com a produção e a reprodução da desigualdade social, apontada como o maior problema que a humanidade vem enfrentando.

Por isso o encontro de alternativa a este modelo vem se tornando também objeto de estudos e de investimento. Assim, a intervenção no atual modelo de escola pode ser considerada uma possibilidade concreta de criação de condições para a efetivação de mudanças na medida

em que pode institucionalizar práticas que valorizem a dimensão insti-
tuínte do cotidiano escolar.

Considerar a intervenção como possibilidade de gestão da escola implica discutir a relação entre as práticas institucionais e os princípios e objetivos que orientam o trabalho pedagógico. Neste sentido é necessário verificar em que condições propostas, como autonomia da escola, gestão democrática, escola aberta, inclusão e equidade social, dentre outras, podem ser assumidas por um modelo de escola com tão larga tradição de atuação a serviço da dominação. A permanência do pesquisador na condição de diretor da escola durante a realização da pesquisa facilitou acesso aos dados, mas exigiu que fosse privilegiado o lugar de pesquisador no momento de lidar com esses dados. Posicionar-se privilegiando a condição de pesquisador permitiu ao diretor olhar para a escola de um lugar de onde era possível ver as instituições que organizam o seu cotidiano a certa distância e promover situações nas quais estas instituições pudessem ser problematizadas.

Com a identificação destas instituições foi possível compreender os discursos e os rituais da escola à luz de teorias que buscaram entender o cotidiano das organizações considerando não apenas o polo técnico racional das interações grupais, mas também o polo fantasmático, isto é, o polo das vivências cotidianas (PAULA CARVALHO, 1990). Desta forma, vale destacar a valorização da relação recursiva entre dois corpos: de um lado, uma reflexão teórica em torno da noção de intervenção e da noção de organização e, de outro, a reflexão sobre a própria prática na qual se buscou valorizar as vivências cotidianas que ilustraram os diversos conceitos estudados, bem como identificar e estudar algumas questões que vêm inquietando os educadores que atuam na escola.

Definir a noção de intervenção emergiu como o primeiro desafio no processo de realização da pesquisa. As primeiras leituras acerca do tema levaram à constatação de que a palavra intervenção não era uma palavra aceita com tranquilidade no ideário educacional brasileiro, o que gerava restrições ao seu emprego em muitas situações, como constatada Almeida (2003):

As restrições ao emprego da palavra intervenção parecem uma decorrência do ranço autoritário que as ditaduras conseguiram plasmar nesta palavra. Em diversos momentos de nossa história, situações de intervenção foram promovidas como forma de plantar nas instituições

um agente externo com a incumbência de eliminar a desordem, isto é, de estabelecer a ordem do grupo que acabava de assumir o poder. Assim, a intervenção significava estabelecer a “ordem totalitária” (Balandier, 1997a), que se materializava na eliminação do diferente que era considerado a própria encarnação do mal. Neste sentido, a intervenção nunca foi uma solicitação do grupo, mas sempre foi motivada por um agente externo (ALMEIDA, 2003, p.31).

Nesta perspectiva a palavra intervenção está relacionada ao autoritarismo que se outorga o direito de escolher o que é bom para o outro. Esta noção de intervenção não poderia orientar o modelo de intervenção cuja possibilidade de realização na escola pretendia investigar. Contudo, os estudos relativos ao tema mostraram que a realização da intervenção em um grupo social organizado já tinha sido objeto de estudo de várias correntes teóricas oriundas tanto da Pedagogia Institucional quanto da Psicologia, recebendo contribuições importantes de ambas perspectivas. Buscou-se, desta forma, estudar a questão da intervenção considerando os trabalhos de autores relacionados a estas correntes teóricas.

As contribuições da psicologia

Com relação à contribuição das correntes oriundas da psicologia, mais especificamente da psicossociologia e da psicanálise, vale destacar as noções de indivíduo e grupo e também de inconsciente individual e grupal. Para reflexão sobre tais noções buscamos apoio nos estudos de Enriquez (1987), Kães (1988) e Anzieu (1993), que realizaram importantes experiências de intervenção

Foi possível perceber que o conhecimento sobre o indivíduo e sobre os mecanismos de constituição e funcionamento dos grupos foram essenciais nos processos de intervenção desenvolvidos a partir das matrizes teóricas oriundas da psicologia. Segundo Enriquez (1997), o pequeno grupo é o lugar privilegiado para compreensão dos fenômenos coletivos, o que torna o estudo dos seus mecanismos de constituição e funcionamento importantes no processo de implementação de mudanças organizacionais. Um aspecto evidenciado nesta fase da pesquisa foi a necessidade de considerar os grupos informais no processo de intervenção. Referindo-se à importância dos grupos informais no cotidiano das organizações, Almeida (2003) assim se manifesta:

Os grupos informais mostram que a luta contra a dominação social não é privilégio apenas das direções sindicais. A luta não se expressa apenas nas grandes manifestações de massa. A luta contra a dominação social se expressa também em uma batalha cotidiana articulada com criatividade, astúcia e espontaneidade. Esses grupos possibilitam a progressiva tomada de consciência na medida em que se inserem no vivido, e no qual as pessoas assumem riscos umas diante das outras. Esta luta não impede outras formas de combate, pois a batalha é cotidiana, as pessoas se comunicam (ALMEIDA, 2003 p. 31).

A citação acima apresenta um primeiro aspecto a ser considerado no processo de intervenção na escola, que é a atenção aos grupos informais. A escola, em nosso sistema educacional, tem sido uma organização burocrática na qual se verifica uma supervalorização das situações formais. Neste contexto, as relações cotidianas acabam sendo reduzidas aos aspectos que podem ser imediatamente racionalizados, ficando fora os aspectos das vivências que fogem ao controle da burocracia.

Considerando ainda as contribuições da psicossociologia e da psicanálise, vale destacar a importância de considerar-se o inconsciente individual e grupal no processo de intervenção. Neste sentido, seria necessária a criação de mecanismos que permitissem a emergência de conceitos e preconceitos subjacentes aos modos de pensar, sentir e agir dos sujeitos que se relacionam no cotidiano da escola. Surge aqui um questionamento à realização da intervenção na escola por aquele que a dirige: o diretor tem a competência para lidar com os aspectos inconscientes dos indivíduos e dos grupos que lidera? Ao referir-se à possibilidade de realização da intervenção na escola por parte de seu diretor, a partir das contribuições da psicossociologia e da psicanálise, Almeida (2003) assim se manifesta:

Em suma, percebo que nestas posições teóricas – psicanálise e psicossociologia – a noção de intervenção tem papel central e reveste-se de características específicas, exigindo um especialista para executá-la. A consequência maior deste fato é a sua inaplicabilidade na escola, pelo diretor, no entanto, é inegável sua contribuição para a formação dos educadores, tanto que Paula Carvalho (1991) incorpora estas noções na sua proposta teórica de Culturanálise de Grupos (ALMEIDA, 2003, p. 59).

Assim, é possível concluir que tal intervenção, conforme preconizado por psicossociólogos e psicanalistas, não pode ser realizada pelo diretor de escola, na unidade por ele dirigida. Contudo, não se pode negar que o conhecimento destas noções muito pode ajudá-lo a perceber os fenômenos relacionados à formação e ao funcionamento dos grupos e tirar disso bom proveito no processo de gestão.

As contribuições da pedagogia

Com relação às contribuições da pedagogia destacam-se as noções de heterogestão, institucionalidade, mediação, não diretividade, entre outras. Neste caso, foi encontrado apoio teórico nas ideias de Michel Lobrot (s/d), Carl Rogers (1978) e René Lourau (1996). Esses estudos teóricos dos campos da pedagogia institucional e da psicologia contribuíram, se não para esclarecer o conceito de forma definitiva, pelo menos para discutir a realização da intervenção na organização escolar por aquele que nela ocupa um cargo de direção, considerando perspectivas diferentes.

A compreensão da intervenção a partir das contribuições da pedagogia institucional pode ser entendida a partir do estudo dos movimentos institucionalistas franceses que, na década de 60, surgiram como expressão da antiordem e da contra-ordem, com forte questionamento ao modelo de organização até então dominante.

Educadores de várias tendências foram mobilizados em um movimento de recusa ao exercício do poder e na perspectiva de consolidação de uma educação para a liberdade. Dentre estas tendências, vale destacar a não diretividade, que teve em Carl Rogers (1978) a sua expressão máxima, e a Pedagogia Institucional que tem em Michel Lobrot (s.d.) o seu representante mais expressivo. Tais teorias foram fortemente influenciadas pelos estudos de Freud, sobretudo seus estudos sobre o processo de formação das neuroses, como mostra o trecho seguinte:

A análise do processo de formação das neuroses muito contribui por possibilitar a descoberta de fenômenos como a transferência e outras manifestações do inconsciente. Estes estudos também evidenciaram que a ação dos pais e professores podem contribuir para a formação de um adulto doente ou capaz de autogovernar se exercerem, respectivamente, uma prática repressiva e libertadora (ALMEIDA, 2003, p.60).

As teorias e as práticas não diretivas propõem uma escola centrada na cooperação voluntária e na autodisciplina na qual não há lugar para a coerção. Neste modelo de escola, a disciplina resulta do exercício da autonomia, e não da imposição externa. Esta postura é também assumida pela Pedagogia Institucional, que tinha como uma das principais bandeiras a liberação da palavra e do instituinte. Desta forma, a pedagogia institucional reforçava o caráter indeterminado da mediação simbólica que se constituía em veículo da diferença e possibilitava o acolhimento “*álea, a indeterminação, o risco, o acaso, a desordem, a crise como constitutivo da natureza humana (...)*” (PAULA CARVALHO, 1990, p. 106, citado por ALMEIDA, 2003, p.63).

Segundo Balandier (1997a), os movimentos institucionalistas, ao reforçar o indeterminado, possibilitam o imaginário da conflitualidade no lugar do imaginário da ordem vinculado ao fenômeno da dominação inscrito nas instituições totais e possibilita transgressões dos limites propostos pelo projeto de dominação. As pedagogias não diretivas surgem do esgotamento dos modelos de organização que busca estabelecer uma cultura marcada pelo culto ao formalismo.

As contribuições dos pedagogos e, sobretudo, as contribuições das correntes oriundas da psicologia ampliaram o conhecimento sobre os mecanismos de constituição e funcionamento dos grupos. Contudo, a pesquisa deixa claro que este conhecimento não conduz diretamente à não diretividade. Neste sentido, no lugar de perguntar-se como constituir grupos, o educador deve buscar compreender como os grupos se constituem. Na condição de lugar onde os grupos se constituem e realizam diferentes trocas, a escola configura-se como um espaço onde experiências não diretivas podem ser desenvolvidas como recurso pedagógico e de formação continuada.

A pesquisa permitiu perceber que as experiências de intervenção desenvolvidas por sociólogos, psicólogos, pedagogos, psicanalistas foram realizadas em condições diferentes daquelas que envolvem o exercício do cargo de diretor de escola. Assim, assumir a responsabilidade de intervir na escola na perspectiva de uma destas correntes parece não ser um caminho indicado para o diretor de escola.

Organização escolar: um lugar de intervenção?

Embora intervir na escola, quer na perspectiva da psicologia quer

na da pedagogia institucional, se apresentasse como algo não recomendado ao diretor, haveria uma perspectiva por meio da qual a realização da intervenção por esse profissional fosse possível? Quais seriam os mecanismos e as condições necessárias para intervenção na escola?

A gestão municipal que se iniciava trazia entre suas propostas para a educação a ideia de abrir a escola nos finais de semana, por meio do Projeto Escola Aberta¹. Pelo que o projeto apresentava como objetivos, parecia complementar ao projeto da escola de modo que foi aprovada pelo Conselho de Escola a adesão ao projeto oficial. A adesão da escola ao projeto implicaria no recebimento de recursos adicionais tais como equipamentos para montagem da rádio, cursos para alunos e professores interessados no desenvolvimento do projeto, possibilidade de pagamento a pessoas da própria comunidade para desenvolverem oficinas, entre outras iniciativas que valorizavam a inclusão e os saberes locais.

Com a implantação do Projeto Escola Aberta, as crianças e adolescentes, que antes pulavam o muro para brincar na quadra da escola nos finais de semana, passaram a encontrar os portões abertos, a terem sanitários disponíveis e água potável para beberem e se refrescarem. A escola tornou-se um espaço agradável e as crianças começaram a se envolver com atividades culturais e de lazer. O projeto possibilitou, além do acesso às dependências da escola, o encontro de atividades como capoeira, pintura, cinema, esporte, aulas de computação, entre outras. Referindo-se ao projeto Escola Aberta, Almeida (2005) destaca seus objetivos:

Este projeto tinha como objetivo, entre outros, contribuir para a efetivação daquilo que preconiza o Estatuto da Criança e do Adolescente em seu artigo quinto: “Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência crueldade ou opressão, será punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão aos seus direitos fundamentais” (ALMEIDA, 2005, p. 21).

Tal projeto possibilitou o retorno de várias crianças à escola. O retorno dessas crianças, por um lado, trouxe uma melhora sensível na

¹ O projeto Escola Aberta foi proposto às escolas da rede municipal de São Paulo no início da gestão Marta Suplicy como alternativa de luta contra a violência na escola. Consistia na abertura das escolas nos finais de semana para atividades esportivas culturais e de lazer. Na escola pesquisada, ele ganhou contornos específicos e promoveu discussão de diversos temas presentes na dinâmica vivenciada pela escola tais como inclusão social, educação contextualizada, gestão democrática, formação de educadores, rede social etc.

qualidade de vida de algumas delas e dos professores que passaram a conviver com elas em momentos organizados sem as formalidades da sala de aula e, por outro, contribuiu para a emergência de vários conflitos no cotidiano da escola. Situações conflituosas, inerentes ao processo educativo, ali foram intensificadas, sobretudo porque muitas daquelas crianças haviam sido excluídas da escola por ação ou omissão de educadores. Alguns adolescentes mantinham relação pouco amistosa com colegas e educadores que, de alguma forma, estavam envolvidos no seu processo de exclusão. Dentre os adolescentes que retornaram, alguns se encontravam em liberdade assistida por determinação judicial, o que potencializou ainda mais o conflito, devido ao preconceito relacionado às crianças e adolescentes em conflito com a lei.

O projeto Escola Aberta, como foi se configurando na escola, trouxe vários elementos convergentes com o que preconizavam os teóricos da Psicologia e da Pedagogia Institucional, que o pesquisador vinha estudando em função da elaboração de sua tese de doutoramento. Essa constatação o levou à proposição da criação de um grupo de estudos com objetivo de entender as questões que emergiam do cotidiano à luz de ideias relacionadas a estas perspectivas teóricas.

O grupo constituiu-se para atender à necessidade de criação de um espaço para tematização das práticas cotidianas da unidade e como meio para identificação de condições necessárias para que a unidade educacional se consolidasse como ambiente de formação voltado para o desenvolvimento da comunidade em que a organização educacional estava inserida, assumindo um papel social diferente daquele que tradicionalmente a escola tem assumido.

Esse grupo de estudos, que começou discutindo os mecanismos de constituição e funcionamento dos grupos, foi cada vez mais se constituindo em espaço de reflexão sobre os problemas da escola e se tornando capaz de atribuir significado às vivências cotidianas. Constituiu-se em aliado importante do projeto, na medida em que se mostrou capaz de dialogar com outros sujeitos internos e externos.

O grupo havia se constituído com o objetivo inicial de compreender a organização escolar em seus aspectos legais e normativos e também a maneira como estas normas e leis se incorporam ao seu cotidiano passou a se preocupar com a pesquisa como elemento fundamental do processo de formação. Uma particularidade do grupo é o fato de

ser aberto a todos os profissionais da unidade independente da função exercida. (ALMEIDA & NHOQUE, 2006, p. 327).

A constituição deste grupo evidenciou a organização escolar como espaço de formação no qual a aprendizagem ocorre por meio daquilo que se planeja, executa e avalia formalmente; por meio dos rituais que organizam o planejamento, execução e avaliação do ensino e da aprendizagem e por meio das trocas materiais e simbólicas que se estabelecem entre os grupos que interagem no seu cotidiano. A unidade educacional nem sempre conta em seu cotidiano com um sujeito capaz de inserir nas discussões cotidianas discussão sobre a relação entre os processos formativos que se estabelecem sob orientação da escola. O grupo de estudos foi aos poucos se consolidando como um sujeito capaz de cumprir esta tarefa e passou a interferir de forma concreta na gestão da escola. Um ponto importante destas discussões foi a problematização da coerência entre aquilo que se registra nos documentos oficiais e o que efetivamente é realizado. A constituição de um juízo de valor claro sobre temas importantes para o trabalho escolar caracterizou o grupo como um sujeito que, embora ligado aos aspectos instituintes da dinâmica da escola, dominava cada vez mais os mecanismos da dimensão instituída.

As reflexões iniciadas no grupo chegavam rapidamente aos diversos espaços da escola, provocando a articulação de outros grupos que vinham apoiar ou se contrapor às propostas, fazendo do Conselho de Escola um espaço onde se realizava importantes debates e se tomava decisões coletivas. Esta situação possibilitou a emergência de alguns temas presentes na cultura escolar. Um destes temas foi a prática de convocação das famílias que ocorria apenas para comunicar dificuldades de aprendizagem ou indisciplina das crianças. A reflexão sobre essa prática levou o Conselho de Escola a decisões interessantes como determinar que não se podia convocar os responsáveis apenas para falar mal de seus filhos. A convocação dos responsáveis passou a ser aceita apenas para discutir como a escola poderia ajudar os responsáveis no cuidado e na educação dos filhos. A escola passou a oferecer aos responsáveis a possibilidade de voltar a estudar, o que se revelou uma alternativa de inclusão social também para a família do jovem. Neste sentido, é importante atentar para o que diz Silva (2001):

Porém, para os dirigentes da rede escolar, responsáveis pela totalidade ou por parte regional do sistema, se realmente buscam a democratização da sociedade, não basta atender aos que ativamente procuram a escola; é necessário ir em busca da demanda passiva, como gesto demonstrativo da vontade política de atender a todos, gesto que sinaliza para todos os integrantes do sistema educacional que o objetivo é realmente atender a todos. (SILVA, 2001, p. 9)

Essa situação ampliou a presença da comunidade na escola, que aos poucos foi se constituindo como amiga, embora os mecanismos de exclusão reprimidos pela força da nova proposta continuassem operantes no universo organizacional onde as ações aconteciam na sombra. A entrada da comunidade na escola foi bem aceita pelos grupos internos, sobretudo enquanto se caracterizava como uma aliada na luta contra as propostas de inclusão e abertura da escola, assumidas pela direção ou como ajuda para controlar os alunos indisciplinados. Quando a comunidade começou a compreender os mecanismos de funcionamento da escola, promoveu a emergência de questões tais como: Quem se beneficia com a forma como a escola está organizada? Que relação existe entre a indisciplina dos alunos e a qualidade da aula? As pessoas que trabalham na escola cumprem com suas obrigações? Os pais que começaram a participar foram aos poucos percebendo que a escola tinha outros problemas além da inclusão e da abertura e passaram a solicitar explicações cada vez mais incômodas. A presença da comunidade na escola questionava privilégios estabelecidos, exigia mudanças que implicavam em abrir não apenas os portões, mas também os núcleos de poder que se consolidaram ao longo da história da escola.

A comunidade começou a interferir de fato nas decisões e a se constituir em uma ameaça ao que estava estabelecido. Então começou um movimento no sentido de limitar seu espaço dentro da escola. Neste momento foi possível perceber um movimento interno no sentido de resolver os problemas sem a ajuda da comunidade. Essa atitude de alguns grupos internos veio acompanhada de pequenas hostilizações que levaram os pais a se sentirem como intrusos no ambiente. Assim, mesmo os pais que “já estavam tomando gosto pela coisa da participação foram se sentindo sem espaço dentro da escola (ALMEIDA, 2005, p. 59).

O processo de abertura contribuiu bastante para que na escola se estabelecesse um processo de formação continuada por meio da reflexão sobre a prática dos educadores e da comunidade, levou a escola a refletir sobre a situação dos profissionais e usuários, a procurar envolvê-los em projetos específicos e a repensar sua organização curricular de modo a questionar o ciclo de produção e reprodução da desigualdade social até então ignorado ou visto como natural.

A violência escolar foi outro tema que emergiu nas discussões e que muito contribuiu para o processo de formação no ambiente escolar. Geralmente se discute a violência, sempre achando que ela está fora e que a escola precisa ser protegida. A escola se protegia por meio da exclusão do adolescente que ela julgava portador desta violência, da colocação de grade em todos os lugares onde fosse possível e da colocação da polícia dentro da escola. O processo permitiu colocar em discussão a escola como produtora e reprodutora de violência, sobretudo da modalidade de violência mais danosa porque menos visível: a violência simbólica. Um dos ganhos do processo parece ter sido refletir sobre a responsabilidade da escola na produção da violência da qual se diz vítima. Outro ganho importante foi perceber que a presença de uma polícia fardada e armada dentro da escola é incompatível com o combate à violência simbólica, sobretudo em um contexto onde a polícia é vista como corrupta e truculenta. A instituição de novas práticas pautadas pelos princípios que orientavam o Projeto Escola Aberta constituiu-se em porta de entrada no universo cultural da escola e permitiu a revelação do caráter político de práticas até então vistas como naturais.

Conclusão

A pesquisa revela que a implantação do projeto pode ser vista como um processo de intervenção, entendida como o estabelecimento de uma dinâmica em que a discussão das práticas cotidianas torna-se um dos corpos formativos que recursivamente se relaciona com as teorias que organizam o campo educacional. A abertura da escola promoveu a entrada de novos sujeitos na sua gestão e, à medida que outros sujeitos passaram a participar da tomada de decisões, o diretor deixa de ser o único responsável pelo sucesso ou fracasso das iniciativas. A instituição de novas práticas e a ampliação do leque de sujeitos envolvidos

na gestão promove mudanças no ambiente escolar, pois desencadeia o movimento no sentido de que sejam repensadas as relações que se estabelecem no seu cotidiano.

Foi possível perceber que, embora haja limites para realização da intervenção na escola por aquele que a dirige, se este flexibiliza o estilo clássico de ser diretor – fundamentado na heterogestão – e passa a gerir as trocas cotidianas, pode encontrar adesões de outros sujeitos que o ajudam a promover mudanças nos modos de pensar, sentir e agir da escola e da comunidade escolar, o que pode ser considerado um processo de intervenção na escola.

A pesquisa permite, então, concluir que, embora não seja provável que o diretor sozinho possa realizar intervenção – em perspectiva democrática – na organização escolar, ele pode desempenhar papel importante na inclusão de outros sujeitos no processo de gestão da escola e, com isso, contribuir para a consolidação de um movimento de mudança na cultura escolar, abrindo espaço inclusive para o seu envolvimento na dinâmica vivenciada pelos grupos.

Referências

- ALMEIDA, Julio Gomes. (2003) *A Intervenção (Im)possível no cotidiano de uma escola: relato do trajeto de um diretor de escola na rede municipal de ensino*. Tese de Doutorado, FEUSP.
- ALMEIDA, Julio Gomes. (2005) *Como se faz escola aberta*. São Paulo: Paulus.
- ALMEIDA, Julio Gomes; NHOQUE, Janete Ribeiro. *Relatos de Vida: uma maneira de compreender a realidade*. In: II CIPA Congresso Internacional sobre Pesquisa (Auto) biográfica, 2006, Salvador. ANAIS II CIPA Congresso Internacional sobre Pesquisa (Auto) biográfica. Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si. Salvador: EDUNEB, 2006.v.1. p. 327-328.
- ANZIEU, Didier (1993). *O grupo e o inconsciente: o imaginário grupal*. Trad. Anette Fuks e Hélio Gurovitz. 2.ed. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- BALANDIER, Georges (1997). *A desordem: elogio do movimento*. Trad. Suzana Martins. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- ENRIQUEZ, Eugene (1997). *A Organização em Análise*. Trad. Francisco da Rocha Filho. Petropolis, RJ: Vozes.

- KAES, Rene (1997). *O grupo e o sujeito do grupo: elementos para uma teoria psicanalítica do grupo*. Trad. José de Souza Mello Werneck. 2.ed. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- LOBROT, Michel (s.d.). *A pedagogia institucional*. Trad. José Gonçalves. Lisboa: Iniciativas Editoriais.
- LOURAU, René (1996). *A análise institucional*. Trad. Mariano Ferreira. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes.
- PAULA CARVALHO, José Carlos de (1990). *Antropologia das organizações e educação: um ensaio holonômico*. Rio de Janeiro, Imago.
- PAULA CARVALHO, José Carlos de (1991). *A culturálise de grupos: posições teóricas e heurísticas em educação e ação cultural*. São Paulo. Ensaio de Titulação – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.
- ROGERS, Carl R. (1978). *Liberdade para aprender*. Trad. Edgar Godói de Matta Machado e Márcio Paulo de Andrade. 4.ed. Belo Horizonte: Interlivros.
- SILVA, Jair Militão. (2001) *Demanda Passiva e equidade em educação: um desafio para os educadores democratas*. In: Revista Renascença de Ensino e Pesquisa, São Paulo, n. 3, p. 9-11, jan/jul. 2001.