

© Dos autores – 2015
rose.299@uol.com.br
margaretebertolo@gmail.com

Editoração: Oikos

Capa: Juliana Nascimento

Imagem da capa: Marina de Almeida Dabul

Revisão: Geraldo Kornödörfer

Arte-final: Jair de Oliveira Carlos

Conselho Editorial:

Antonio Sidekum (Nova Harmonia)

Arthur Blasio Rambo (IHSL)

Avelino da Rosa Oliveira (UFPEL)

Danilo Streck (UNISINOS)

Elcio Cecchetti (UFSC e UNOCHAPECÓ)

Ivoni R. Reimer (PUC Goiás)

Luis H. Dreher (UFJF)

MariLuza Harres (UNISINOS)

Martin N. Dreher (IHSL – MHVSL)

Oneide Bobsin (Faculdades EST)

Raul Fornet-Berancourt (Uni-Bremen e Uni-Aachen/Alemanha)

Rosileny A. dos Santos Schwantes (UNINOVE)

Editora Oikos Ltda.

Rua Paraná, 240 – B. Scharlau

Cx. Postal 1081

93121-970 São Leopoldo/RS

Tel.: (51) 3568.2848 / 3568.7965

contato@oikoseditora.com.br

www.oikoseditora.com.br

O desafio da gestão de uma escola de tempo integral

Simone Sartoro Romano

O presente capítulo tem a intenção de relatar um projeto de intervenção que se iniciou no final do ano de 2011 tendo como objetivo principal o desenvolvimento do trabalho coletivo dos professores e procurou estabelecer o diálogo entre o corpo docente, coordenação pedagógica e direção da escola. Para isso, foram utilizadas as ATPC(s) (Atividades Pedagógicas Coletivas) como espaço de formação continuada, de planejamento do projeto pedagógico da escola, assim como das aulas que foram desenvolvidas com os alunos. Esperava-se, com isso, desenvolver junto ao corpo docente um processo de ação-reflexão-ação como unidade de mudança, desenvolvimento e melhoria das práticas pedagógicas. O projeto de intervenção foi aplicado numa escola da rede estadual de São Paulo que atende alunos em período integral. Um dos objetivos da Escola de Tempo Integral é verticalizar as experiências educativas dos alunos, articulando os conteúdos das diferentes disciplinas. No entanto, observava-se, nesta escola, a falta de integração entre os professores das disciplinas da Base Nacional Comum (período da manhã) e os professores das Oficinas Curriculares (período da tarde). Sabe-se que as mudanças são lentas e demandam longo prazo. No caso deste projeto de intervenção, esperava-se ao final que o mesmo propiciasse mudanças na organização da escola, nas práticas pedagógicas dos professores e na cultura escolar, procurando torná-las mais colaborativas e menos individualistas.

Experiência profissional e a função do diretor

Minha carreira na escola pública teve início no ano de 1989, como professora substituta na disciplina de Ciências¹. No ano seguinte, fo-

¹ Cursei na graduação Ciências com especialização em Matemática.

G393 Gestão escolar: práticas & reflexões / Organizadoras Margarete Bertolo Boccia e Marie Rose Dabul. – São Leopoldo: Oikos, 2015.

176 p.; 16 x 23cm.

ISBN 978-85-7843-513-4

1. Educação. 2. Gestão escolar. 3. Escolas – Organização e administração. 4. Projeto pedagógico – Gestão. 5. Coordenador pedagógico – Diretor – Formação. I. Boccia, Margarete Bertolo. II. Dabul, Marie Rose.

CDU 37

Catálogo na publicação:

Biblioteca Eliete Mari Doncato Brasil – CRB 10/1184

ram-me atribuídas aulas de Matemática no Ensino Fundamental II. No ano de 1991, prestei concurso para professora do Ensino Fundamental I (PEB I)² e me efetivei.

No ano de 2000, como havia cursado pedagogia, fui convidada a assumir a função de vice-diretora. Foi quando a vontade de trabalhar com gestão escolar emergiu. A partir daí, foram quatro anos nessa função, o que me serviu de suporte e aprendizado para ocupar meu cargo atual: diretor de escola.

O início foi muito difícil, pois, antes de assumir o cargo efetivo, era designada. Quando o diretor efetivo retornava à sua escola, imediatamente a Diretoria de Ensino cessava a designação. Dessa forma, ficava cerca de seis meses em cada escola. Quando o trabalho iniciado começava a apresentar resultados, era obrigada a mudar e começar tudo novamente. Foram momentos de desafios, uma vez que cada escola tem sua realidade própria, com seus problemas e suas potencialidades. Porém, essas diversas mudanças me proporcionaram uma intensa experiência, que hoje é de grande valia para o exercício do meu cargo atual.

Em 2001, prestei concurso como diretora e assumi uma escola pública estadual, bastante complexa, pois atendia cerca de 1800 alunos, do Ensino Fundamental I e II, Ensino Médio, além de ser vinculadora de cinco Unidades da Fundação CASA (Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente).

Gerir uma escola com essas características requer bastante dedicação, trabalho, experiência e, acima de tudo, muito comprometimento.

Em 2008, eu me removi para uma escola de 1º ao 5º ano de Ensino Fundamental I, com cerca de 500 alunos e que, por constantes mudanças de diretores, se encontrava com sérios problemas de infraestrutura e de currículo pedagógico. A comunidade do entorno avaliava pessimamente a qualidade do ensino oferecido.

Partindo de um trabalho coletivo da equipe gestora, grupo de professores e funcionários, o quadro foi sendo revertido, os resultados apresentados nas avaliações externas foram melhores, e, por consequência, a comunidade escolar voltou a “confiar” na escola.

² PEB I – (Professor Educação Básica), leciona de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental I na rede estadual de São Paulo.

Cabe ressaltar que em pouco tempo pode-se dissipar a qualidade do trabalho realizado em uma escola; por outro lado, pode-se demorar anos para reverter a situação.

Em 2010, inscrevi-me novamente no processo de remoção para uma escola de outra diretoria de ensino. Naquele momento, as escolas disponíveis para remoção atendiam em regime integral. Sempre tive receio em assumir a direção de uma escola que atendesse neste regime pelas dificuldades relatadas pelos colegas diretores que atuavam nestas escolas.

No entanto, em agosto de 2010, assumi a direção de uma escola estadual localizada na Vila Madalena, bairro nobre de São Paulo, que atende cerca de trezentos alunos do Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano), em período integral.

O perfil socioeconômico dos alunos atendidos é bastante amplo, com famílias pertencentes às classes B e C e D. Muitos alunos residem em bairros distantes ou mesmo em outros municípios como Osasco, Embu ou Taubão da Serra. A escola é rodeada por condomínios de alto padrão onde trabalham muitos pais e mães dos alunos como empregadas domésticas, porteiros, cozinheiras, babás, entre outros. Muitos pais trabalham, também, no hospital das Clínicas.

Na escola, atualmente, existem 15 salas de aula, sendo utilizadas 10 como salas de aulas regulares e 4 salas ambiente (vídeo, informática, leitura, arte, brinquedoteca). Na sala de leitura, é desenvolvida uma parceria com a ONG Reviravolta onde são realizadas atividades de mediação de leitura. A sala de informática é bem equipada e é utilizada nas oficinas curriculares. Já a sala de Arte é utilizada tanto para as aulas regulares quanto para as oficinas, assim como a sala de vídeo.

A escola possui dois pátios, sendo um aberto com uma mangueira que fornece sombra muito agradável para os alunos, e um fechado. Possui uma quadra coberta e um palco onde são realizadas apresentações culturais. A escola tem uma horta que era mantida em parceria com uma empresa e, no momento, se encontra praticamente abandonada.

A escola não oferece o serviço de cantina escolar. Em relação à merenda escolar, são servidas três refeições diárias (café da manhã, almoço, lanche da tarde). Os professores acompanham seus alunos durante o almoço para que eles não deixem de se alimentar para irem brincar.

O espaço da escola atende parcialmente os projetos pedagógicos previstos para a Educação Integral havendo a necessidade de um local para descanso e relaxamento dos alunos, com profissionais capacitados e em números adequados.

A escola possui um diretor, um vice-diretor, um professor coordenador, um gerente escolar, seis agentes de organização escolar e três preparadores de merenda. A limpeza é realizada por duas funcionárias contratadas por uma empresa terceirizada.

Muitos pais deixam seu filho em tempo integral, pois em sua maioria trabalham fora e não têm como dedicar tempo ao cuidado destas crianças durante o dia. Assim, a escola de Tempo Integral, muitas vezes, é vista como um “depósito de crianças”.

Esta visão prejudica o desenvolvimento do trabalho pedagógico, uma vez que muitos pais não veem a necessidade do cumprimento do horário da escola, apresentando atrasos tanto no horário de entrada quanto no horário de saída, cumprindo-os de acordo com as suas exigências profissionais; muitos não compareciam às reuniões delegando à escola toda a responsabilidade pela educação de seus filhos.

A escola é bem conceituada pela comunidade do entorno da escola e o rendimento demonstrado pelos alunos nas avaliações externas tem-se apresentado significativo em relação às médias das escolas da Rede Estadual.

Em relação ao corpo docente da escola, o mesmo é formado por vinte e quatro professores, em sua maioria comprometidos e preocupados com a qualidade do processo educativo. Por se tratar de escola de tempo integral, existem professores PEB-I no período da manhã (disciplinas da Base Nacional Comum) e professores PEB-II no período da tarde (Oficinas Curriculares). Cerca de setenta por cento dos professores PEB-I encontram-se há vários anos na escola criando um clima de pertencimento e comprometimento.

Já a equipe das oficinas curriculares é composta, em sua maioria, por professores contratados e que estão a menos tempo na escola. Além disso, os professores das Oficinas Curriculares são professores especialistas, muitas vezes lecionam ou lecionaram em outros segmentos (Fundamental II e Médio) e normalmente não incorporaram em sua prática elementos pedagógicos fundamentais aos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Apesar dos bons resultados, comparados com a média geral do Estado de São Paulo, existiam fragilidades já apontadas anteriormente que se

sanadas poderiam propiciar resultados ainda melhores, não só em relação ao rendimento escolar, mas, sobretudo, na formação integral dos alunos.

Fundamentação legal, teórica e levantamento das fragilidades da escola

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), promulgada em 1996, em seu Artigo 34, parágrafo 2º prevê que o Ensino Fundamental, a critério dos sistemas de ensino, seja ministrado progressivamente em tempo integral.

Em dezembro de 2005, foi instituído o Projeto da Escola de Tempo Integral na rede Estadual de Ensino de São Paulo por meio da Resolução SEE/89, de 09 de Dezembro de 2005, que estabelece no seu artigo primeiro:

Fica instituído o Projeto Escola de Tempo Integral com o objetivo de prolongar a permanência dos alunos de ensino fundamental na escola pública estadual, de modo a ampliar as possibilidades de aprendizagem, com o enriquecimento do currículo básico, a exploração dos temas transversais e a vivência de situações que favoreçam o aprimoramento pessoal, social e cultural.

As escolas que adotaram a proposta curricular das Escolas de Tempo Integral passaram a funcionar com a jornada de nove horas diárias, composta por disciplinas da Base Nacional Comum e por Oficinas Curriculares.

Segundo as Diretrizes da escola de tempo integral:

[...] está assentada, na sua concepção filosófica, sobre um tripé que a fundamenta. O século XXI representa a Era da Informação e do Conhecimento. Para conduzir as novas gerações rumo a essa magnífica aventura, é necessário que desenvolvamos, junto aos alunos, projetos consistentes e que abor-dem três diferentes categorias de habilidades: cognitiva, social e emocional (2006, p. 5).

Nesse sentido, o desenvolvimento dos conteúdos e das atividades propostas não deveria ser descontextualizado, limitado a “um conhecimento memorizado e vazio” (2006, p. 5).

Cabe, então, destacar a importância do professor desenvolver aulas mais dinâmicas, contextualizadas, que levem em conta os conhecimentos prévios dos alunos, proporcionando uma aprendizagem significativa e com qualidade.

Assim, é imprescindível que:

[...] a organização curricular dessa escola que irá manter o desenvolvimento do currículo básico do ensino fundamental, enriquecendo-o com procedimentos metodológicos inovadores, de modo a revesti-la de uma singularidade que oferecerá novas oportunidades de aprendizagem e se constituirá em uma escola com projeto pedagógico articulado e coerente com os princípios preconizados (2006, p. 13).

Para que esta organização aconteça e atenda aos objetivos a que se propõe, é necessário o envolvimento e o desenvolvimento do trabalho coletivo de todos os profissionais da escola, em especial, os professores da unidade escolar, como bem destaca Imbernon:

Quando os professores trabalham juntos, cada um pode aprender com o outro. Isso os leva a compartilhar evidências e informação e a buscar soluções. A partir daqui os problemas importantes das escolas começam a ser enfrentados com a colaboração entre todos, aumentando as expectativas que favorecem os estudantes e permitindo que os professores refitam sozinhos ou com colegas sobre os problemas que os afetam (2006, p. 59).

Pode-se observar na Escola Estadual, onde foi desenvolvido o projeto de intervenção, a falta de integração entre os professores das disciplinas da Base Nacional Comum (período da manhã) e os professores das Oficinas Curriculares (período da tarde), ocasionando a impressão de que “parecem duas escolas diferentes, uma de manhã e outra à tarde” (Informação oral, pai de aluno).

Apesar de estar prevista nas Diretrizes Gerais da Escola de Tempo Integral (2006) a prescrição de que a escola “deverá ser redimensionada e enriquecida em sua estrutura organizacional com novos espaços e oferecer maior tempo de permanência aos alunos” (p. 11), podia-se perceber que quase não houve alterações nesse sentido. Além disso, a ausência de “procedimentos metodológicos inovadores, [...] com projeto pedagógico articulado e coerente com princípios preconizados” (p. 11), tinha provocado uma rotina de 9 horas baseada em lições escritas, provocando cansaço e desestímulo entre os alunos.

Assim, percebia-se como fragilidade da escola a ausência de articulação no tocante à elaboração e desenvolvimento da Proposta Pedagógica, prevalecendo o individualismo e o imediatismo.

Segundo a coordenadora pedagógica da escola, uma das tentativas para amenizar o problema foi realizar as reuniões de ATPC (Atividades Pedagógicas Coletivas) com todos os professores num único horário. Tal al-

ternativa resultou apenas em momentos de discussões e conflitos que resultaram na divisão das reuniões, ficando organizadas em horários diferentes.

A falta de integração descrita anteriormente resultou em um trabalho pedagógico desarticulado, ocasionando o desenvolvimento de atividades exaustivas, repetitivas, reproduzindo o mesmo modelo de trabalho desenvolvido no período da manhã.

Diante do exposto, apresentou-se, então, a necessidade do desenvolvimento de um projeto de intervenção que estabelecesse ou restabelecesse o diálogo entre o corpo docente. Nas escolas estaduais, existem as ATPC(s), que são constituídas de duas horas semanais e se apresentam como um espaço privilegiado para a organização e articulação do trabalho pedagógico. Assim, as reuniões pedagógicas assim como os encontros das ATPCs representariam um momento propício para resgatar a integração do corpo docente, tendo como foco o trabalho escolar desenvolvido com os alunos.

O primeiro passo foi, inicialmente, ouvir os professores, fazer o diagnóstico de suas necessidades e levantar possíveis sugestões para a superação das fragilidades. A partir deste diagnóstico, foram utilizadas as horas de planejamento e das ATPC(s).

Os encontros das ATPCs, assim como as reuniões de planejamento e pedagógicas, se caracterizaram como um momento propício para resgatar a integração do corpo docente, tendo como foco o trabalho escolar desenvolvido com os alunos. Além disso, a troca de experiências entre os professores PEB-I e PEB-II se constituiu como um mecanismo bastante fértil para propiciar a ressignificação das práticas pedagógicas, visando agregar novos conhecimentos, metodologias, estratégias para o desenvolvimento das aulas voltadas aos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Na literatura, pode-se observar a caracterização de diferentes tipos de cultura docente presente nos contextos escolares. Entre elas, podemos citar Hargreaves (1998), que a dividiu em quatro expressões: o individualismo, a colegialidade forçada, a balcanização e a colaboração.

O individualismo refere-se ao isolamento do professor dentro da sua sala de aula. A colegialidade forçada seria uma imposição externa, formal e burocrática para a realização do trabalho coletivo.

A balcanização resulta na formação de pequenos grupos distintos e isolados entre si, no interior de uma mesma organização escolar. Assim, a balcanização se caracteriza pela formação de pequenos grupos de profes-

res no interior da escola ('as panelas' ou 'feudos'), isolados entre si, sendo pouco provável que um professor pertença a mais de um grupo ao mesmo tempo.

A colaboração corresponde ao estabelecimento de relações de trabalho coletivo, motivada pelos próprios docentes, partindo de condições propiciadas pela equipe gestora das escolas. A cultura colaborativa difere da colegialidade forçada por sua permanência no tempo, sua espontaneidade, seu caráter público e orientação para o desenvolvimento profissional.

Assim, observava-se na Escola Estadual uma situação de balcanização entre os professores do Ensino Fundamental I (PEB-I) e os professores das Oficinas Curriculares (PEB-II). Observava-se, também, a realização de trabalhos isolados entre os professores das mesmas séries/anos.

A proposta de intervenção foi ao encontro dos objetivos da Escola de Tempo Integral que é verticalizar as experiências educativas dos alunos, articulando os conteúdos das diferentes disciplinas, procurando superar o currículo fragmentado que dificulta a aprendizagem dos alunos além de propiciar o isolamento entre os professores.

Para viabilizar a aprendizagem dos alunos, segundo Padilha (2009), é papel dos educadores criar condições favoráveis de ensino. Para isso, é preciso mostrar aos alunos que aprender pode ser algo prazeroso e desafiador, que faz parte da vida, que exige esforço, no entanto quando isto acontece num clima de satisfação, de amizade, de respeito ao próximo, de alegria na convivência, tudo fica mais fácil. Para que isso aconteça, é preciso que ensinemos os nossos alunos considerando os seus conhecimentos prévios, sua "cultura primeira", suas experiências.

Ainda segundo Padilha,

[...] para que assim o seja, exige-se a adoção de procedimentos e metodologias inovadoras, diferenciadas, mais criativas, que trabalhem com as múltiplas dimensões da nossa humanidade, ainda pouco exploradas num currículo formalista e, na maioria das vezes, meritocrático (2009, p. 12).

Assim, é preciso criar condições de trabalho para o professor, além de investir no desenvolvimento do trabalho coletivo e na formação contínua. De acordo com Gadotti,

[...] é fundamental reafirmar a dignidade e a "boniteza" (Paulo Freire) dessa profissão, diante da desistência, da lamúria, do desânimo e do mal-estar docente, provocado pela exaustão emocional, pela baixa autoestima e pelo pouco reconhecimento social desta profissão. Ao lado do direito do aluno

aprender na escola, está o direito do professor dispor de condições de ensino e do direito de continuar estudando (2009, p. 54).

Segundo Imbernón (2006, p. 76), "há um conjunto de características organizacionais referentes à formação que sempre deve ser levado em conta".

A primeira delas ressalta que a formação requer um clima de comunicação e colaboração incondicional entre os professores, e a organização estável das instituições contribui para atingir os objetivos propostos.

Outra característica é que a avaliação dos resultados da formação deve ser realizada com a participação dos professores de modo que suas opiniões sejam consideradas. Além disso, considera que a formação na escola é mais efetiva quando se aproxima da sua realidade.

E, por último, destaca que os professores só mudam suas crenças e atitudes quando percebem que o novo programa ou prática que estão sendo oferecidos repercutirá na aprendizagem dos alunos.

Imbernón também ressalta a importância da formação realizada na escola:

A formação centrada na escola transforma a instituição educacional em lugar de formação prioritário em relação a outras ações formativas. É mais que uma simples mudança de lugar em que ocorre a formação [...] pretende desenvolver um paradigma colaborativo entre os profissionais de educação (2006, p. 85).

Nesse sentido, a escola é vista como um locus privilegiado para que a formação em horário de serviço aconteça, contribuindo para criar entre seus professores o trabalho colaborativo.

Detalhamento do projeto de intervenção

O projeto de intervenção foi pensado com a intenção de aprimorar o ensino oferecido aos alunos, por meio do desenvolvimento de aulas mais dinâmicas, contextualizadas, que levassem em conta seus conhecimentos prévios, proporcionando uma aprendizagem significativa e com qualidade. Além disso, teve como objetivo estabelecer o diálogo entre o corpo docente, coordenação pedagógica e direção da escola, de modo a propiciar um processo de ação-reflexão-ação como unidade de mudança, desenvolvimento e melhoria das práticas pedagógicas. Assim, pretendeu-se alcançar o forta-

lecimento do corpo docente, evitando o isolamento do professor dentro da sua sala de aula, criando na escola a cultura colaborativa.

Para isso, a equipe gestora da escola procurou propiciar condições que colaborassem para o estabelecimento de relações de trabalho coletivo, por meio da motivação dos próprios docentes.

O projeto de intervenção teve início no final do ano de 2011, com a aplicação de um questionário para os professores com o objetivo de levantar as suas necessidades e possíveis encaminhamentos que levassem ao direcionamento do trabalho coletivo (ANEXO A).

A partir dos dados levantados, foram preparadas pela equipe gestora (diretora, vice e coordenadora pedagógica) as reuniões de planejamento que aconteceram nos dias 30 e 31 de Janeiro de 2012. Durante as reuniões, foi combinado que uma vez por mês aconteceria uma reunião com a participação de todos os professores da escola com o propósito de discutirem, trocarem experiências e planejarem entre seus pares.

As respostas dos questionários apontaram os seguintes resultados:

Em relação à organização da escola, 18 professores apontaram que ela está razoável, 4 que ela está boa e 2 que ela está excelente. Estes dados apontaram um descontentamento referente à organização da escola. Diante do exposto, foram elaboradas coletivamente as normas de gestão e conviência que passaram a ser cumpridas por todos da escola a partir do ano de 2012 (ANEXO B).

Quando questionados sobre as principais dificuldades, foram apontadas a estrutura física (16) e a indisciplina dos alunos (5). Apenas 1 professor apontou a falta de suporte pedagógico. Muitos professores (13) apontaram a falta de parceria com os pais que pode ser causada pelo fato de trabalharem o dia inteiro e não terem possibilidade de acompanhar a vida escolar do seu filho. Para facilitar esta participação, foram definidas com antecedência as datas das reuniões de pais e divulgadas na primeira reunião do ano letivo. As mesmas vêm sendo realizadas sempre às 7h e contam com a participação de todos os professores (manhã e tarde) com o objetivo de facilitar a participação dos pais que tralham fora, de modo que os mesmos não precisassem se afastar tantas horas do seu trabalho e possam, caso seja necessário, conversar com todos os professores do seu filho(a).

Além disso, os pais são recebidos pela diretora, vice-diretora e pela coordenadora pedagógica com uma mesa de café da manhã para que os

mesmos se sintam bem-vindos e acolhidos na escola. São também convidados a participarem do Conselho de Escola e da APM (Associação de Pais e Mestres) para que possam expressar suas opiniões, sugestões, críticas com o intuito de melhorar a escola do seu filho, por meio da gestão democrática e participativa.

Em relação ao trabalho desenvolvido pela direção da escola, 22 professores apontaram aspectos positivos e apenas 2 apontaram aspectos negativos. Entre os aspectos positivos foram apontados: mudanças favoráveis para o ano de 2012, com a melhor organização da escola; a utilização das verbas de forma democrática e transparente; atendimento aos pais junto com o professor, criando um clima de confiança e comprometimento; postura de comprometimento, criando uma diretriz para a escola como um todo; definição e aplicação das normas disciplinares para alunos propiciando a organização para a realização do trabalho pedagógico em sala de aula. O aspecto negativo apontado foi: falta de articulação com o grupo.

Desde que assumi a direção desta escola, o grupo da escola (professores e funcionários) solicitou providências em relação à organização da escola e em relação à realização de um trabalho coletivo. Tais solicitações têm sido atendidas, na medida do possível, com o desenvolvimento deste presente projeto de intervenção.

Em relação ao atendimento da secretaria e sobre a vida funcional, 15 professores avaliaram o atendimento como suficiente e 9 apontaram como suficiente em parte. A partir do ano de 2012, foi designada uma funcionária para o atendimento de professores e funcionários assim como para a organização da vida funcional dos mesmos.

Em relação à sua atuação como educador durante o ano letivo de 2011, 23 professores atribuíram a nota 5 e apenas 1 atribuiu a nota 4. Tal dado pode indicar satisfação dos professores na realização do seu trabalho, enquanto educadores.

A respeito do trabalho desenvolvido com a Coordenação Pedagógica, 22 apontaram aspectos positivos e apenas 2, aspectos positivos e negativos.

Entre as sugestões, foram apontadas: a necessidade das pautas das ATPCs com assuntos claros e definidos. A partir do ano de 2012, vem sendo realizada semanalmente uma reunião com a diretora, vice-diretora e com a coordenadora pedagógica para a definição das pautas das ATPCs. Além disso, em toda ATPC, um professor redige a ata da reunião com o objetivo de registrar tudo que foi discutido e definido em cada reunião.

Foi também sugerida a discussão, com antecedência, de projetos que serão realizados durante o ano. Como dito anteriormente, a organização das pautas das ATPCs com antecedência colabora para a melhor organização, inclusive dos projetos que acontecem durante o ano.

Os professores solicitaram, também, a destinação de um espaço nas ATPCs para a troca de experiências e momentos de formação. A partir do ano de 2012, as ATPC(s) passaram a ser organizadas em duas horas consecutivas, o que têm contribuído para a otimização das horas destinadas aos encontros de formação que são realizados na própria escola.

A formação continuada do professor, desenvolvida na escola, pode ser vista como instrumento de mudanças de concepções e práticas docentes podendo criar condições para sua atuação no cotidiano escolar e, por consequência, refletir na aprendizagem dos alunos.

Para que esta organização acontecesse e atendesse aos objetivos a que se propõe, foi necessário o envolvimento e o desenvolvimento do trabalho coletivo de todos os profissionais da escola, em especial, dos professores da unidade escolar.

Ao final do desenvolvimento deste projeto de intervenção, esperava-se que a equipe escolar estivesse trabalhando de forma colaborativa por meio do diálogo entre todo o corpo docente, incluindo a direção da escola, coordenação, funcionários, pais e alunos.

Considerações finais

Este projeto de intervenção foi desenvolvido durante o ano de 2012. Ao final do ano, o mesmo foi reavaliado, sendo realizadas as alterações que se fizeram necessárias.

No início, houve resistência por parte de alguns pais em relação ao combinado. No entanto, com o passar do tempo, as mudanças na gestão da escola passaram a apresentar melhores resultados organizacionais melhorando substancialmente o atendimento prestado. É importante destacar que o afinamento da equipe escolar foi fundamental para a implantação e desenvolvimento das mudanças propostas.

Desenvolver mudanças dentro de uma instituição que apresenta algumas práticas cristalizadas é um desafio para qualquer diretor quando assume uma escola. Aprendi que cada um constrói seu estilo de gestão, e esse

trabalho se dá a cada ano, ou seja, ele não acontece de uma hora para outra. Requer persistência, sendo imprescindível conhecer e ouvir a sua comunidade escolar.

Diante de um desafio ou questionamento, sempre me faço a seguinte pergunta: esta decisão ou ação beneficiará os nossos alunos? A resposta positiva sinaliza que estamos no caminho certo.

No ano de 2015, vamos iniciar outro projeto: Programa de Ensino Integral. Acredito que Educação deva ser assim, permeada de mudanças e desafios.

Para isso, é preciso ter à frente um diretor que não esteja acomodado, mas aberto às mudanças, que busque alcançar patamares cada vez mais elevados de qualidade oferecido, buscando, por que não, excelência em gestão e em ensino.

Referências

- BRASIL. Lei n.º 9394 de 20 de Dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial União, Brasília, DF, 23 de dez. 1996.
- GADOTTI, Moacir. *Educação Integral no Brasil: inovações em processo*. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.
- HARGREAVES, Andy. *Os Professores em Tempos de Mudança: O Trabalho e a Cultura dos professores na Idade Pós-Moderna*. Alfragide, Portugal: Mc Graw Hill, 1998.
- IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- PADILHA, Paulo Roberto. Educar em todos os cantos. In: GADOTTI, Moacir. *Educação Integral no Brasil: inovações em processo*. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009. p. 7-20.
- PARO, Vítor Henrique. *Gestão democrática da escola pública*. São Paulo: Editora Ática, 2005.
- SÃO PAULO (Estado). Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas - CENP. 2ª versão preliminar das Diretrizes Gerais sobre a Escola de Tempo Integral, 2006.
- SÃO PAULO (Estado). Resolução SE 89, de 9-12-2005. Dispõe sobre o Projeto Escola de Tempo Integral. Diário Oficial do Estado de São Paulo, São Paulo, SP, 10 dez. 2005.