



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE ESTUDOS SOCIAIS APLICADOS
CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM PLANEJAMENTO E POLÍTICAS
PÚBLICAS**

THATIANE FERNANDES DE SOUSA

**O PROJETO PROFESSOR DIRETOR DE TURMA (PPDT) A PARTIR DAS
PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES**

FORTALEZA-CEARÁ

2017

THATIANE FERNANDES DE SOUSA

PROJETO PROFESSOR DIRETOR DE TURMA (PPDT) A PARTIR DAS
PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas do Centro de Estudos Sociais Aplicados da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Planejamento e Políticas Públicas. Área de concentração: Planejamento e Políticas Públicas.

Orientador(a): Prof^a. Dr^a. Lia Machado Fiuza Fialho.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

Universidade Estadual do Ceará

Sistema de Bibliotecas

Sousa, Thatiane Fernandes de.

O projeto professor diretor de turma (PPDT) a partir das percepções dos professores. [recurso eletrônico] / Thatiane Fernandes de Sousa. - 2017.

1 CD-ROM: 4 ¾ pol.

CD-ROM contendo o arquivo no formato PDF do trabalho acadêmico com 118 folhas, acondicionado em caixa de DVD Slim (19 x 14 cm x 7 mm).

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Estadual do Ceará, Centro de Estudos Sociais Aplicados, Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas, Fortaleza, 2017.

Área de concentração: Planejamento e políticas públicas.

Orientação: Prof.^a Dra. Lia Machado Fiuza Fialho.

1. Professor diretor de turma. 2. Evasão. 3. Aprendizagem. 4. Emoção. 5. Política pública. I. Título.

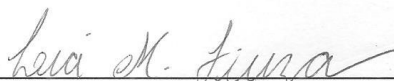
THATIANE FERNANDES DE SOUSA

PROJETO PROFESSOR DIRETOR DE TURMA (PPDT) A PARTIR DAS
PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas do Centro de Estudos Sociais Aplicados da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Planejamento e Políticas Públicas. Área de concentração: Planejamento e Políticas Públicas.

Aprovada em: 20/06/2017

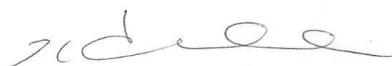
BANCA EXAMINADORA



Prof^a. Dr^a. Lia Machado Fiuza Fialho - Orientadora
Universidade Estadual do Ceará - UECE



Prof^a. Dr^a. Lourdes Rafaella Santos Florêncio
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará- IFCE



Prof. Dr. José Gerardo Vasconcelos
Universidade Federal do Ceará – UFC

À Maria de Fátima, minha mãe, que como toda Maria tem a força e o amor em tudo o que pensa, sente e faz.

AGRADECIMENTOS

Um trabalho acadêmico nunca é feito apenas por duas mãos. Ao longo de todo o processo vários artesãos desenham a obra, mesmo que no final apenas um assine-a. Sendo assim, aproveito para registrar minha gratidão.

A Deus por ter permitido que eu chegasse até aqui, dando a força e a saúde necessárias.

À minha mãe, Maria de Fátima, por ter aberto mão de si por mim.

A todos os meus professores, desde a educação infantil até a pós-graduação, cada um de vocês possui um valor inestimável.

Aos amigos por acreditarem e incentivarem meu crescimento intelectual.

A todos da turma 13, formamos uma família. Jamais esquecerei.

Aos professores da escola na qual este estudo foi realizado. A experiência de vocês enriqueceu minha formação como docente.

À professora Lia Machado Fiuza Fialho que mesmo em meio a todas as demandas acadêmicas, típicas de um professor, aceitou orientar-me apesar das circunstâncias.

Aos professores Rafaella Florêncio, Luciana Gomes (in memória) e Gerardo Vasconcelos por terem contribuído de maneira significativa neste trabalho através de sugestões valiosas.

A todos que de alguma maneira colaboraram para a realização deste sonho.

RESUMO

Esta pesquisa tem como objeto a percepção dos professores diretores de turma em relação ao Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT) na escola Alfa, localizada em Fortaleza (CE). O PPDT foi implantado nas escolas públicas estaduais do Ceará a partir de 2008 e visa reduzir a evasão, melhorar o rendimento escolar e trabalhar junto às emoções dos alunos. O objetivo geral dessa pesquisa é compreender a percepção dos professores sobre o Projeto Professor Diretor de Turma. Metodologicamente utilizou-se abordagem qualitativa e estudo de caso com o uso de entrevista semiestruturada realizadas com sete professores diretores de turmas. Os resultados foram analisados por meio de categorização. Constatou-se que dentre os aspectos que mais prejudicam a ocorrência de melhores resultados do projeto os mais expressivos, na percepção dos professores, são: falta de formação continuada para os professores; pouco tempo para realizar um elevado número de atividades; dificuldade de envolvimento da comunidade escolar em torno do projeto. Os professores consideraram a proposta do projeto relevante para melhorar o relacionamento entre professores e alunos, além de colaborar no trato com as emoções e o disciplinamento deles. No entanto, acreditam que a execução do projeto não ocorre satisfatoriamente no sentido de atingir os objetivos esperados, alguns dos motivos são: falta de tempo para o projeto; pouca participação dos pais; ausência de retorno dos instrumentais aos alunos e professores; excesso de atribuições dadas ao professor.

Palavras-chave: Professor diretor de turma. Evasão. Aprendizagem. Emoção.

ABSTRACT

This research aims at the perception of classroom teachers in relation to the Teacher Project Director (PPDT) at Alfa School, located in Fortaleza (CE). The PPDT was implemented in the state public schools of Ceará from 2008 and aims to reduce dropout, improve school performance and work with the emotions of the students. The general objective of this research is to understand the perception of the teachers about the Project Professor Director of Class. Methodologically, we used a qualitative approach and a case study with the use of a semi-structured interview with seven class directors. The results were analyzed through categorization. It was observed that among the aspects that most affect the occurrence of better project results, the most expressive in the teachers' perception are: lack of continuous training for teachers; little time to carry out a high number of activities; difficulty in involving the school community around the project. The teachers considered the project proposal relevant to improving the relationship between teachers and students, as well as collaborating in dealing with their emotions and disciplining them. However, they believe that the execution of the project does not occur satisfactorily in the sense of achieving the expected objectives, some of the reasons are: lack of time for the project; little participation of the country; absence of return of instruments to students and teachers; attributions given to the teacher.

Keywords: Teacher class director. Perception. Evasion. Learning. Emotion.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 -	Perfil dos professores: idade, sexo, tempo de magistério e vínculo empregatício.....	75
Tabela 2 -	Perfil dos professores: número de escolas, turnos, turmas e alunos.....	77

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	Resumo de ações no campo educacional durante os governos: Tasso Jereissati, Lúcio Alcântara e Cid Gomes.....	37
Figura 2 -	Página inicial do SIGE.....	49
Figura 3-	Página inicial do PPDT no SIGE.....	49

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Gestão educacional durante os governos de Tasso Jereissati (1995-1998; 1999-2002).....	32
Quadro 2 -	Projetos e programas da SEDUC-CE.....	35
Quadro 3 -	Cronologia de implantação do PPDT no Ceará.....	45
Quadro 4 -	Aba “opções” do sistema do PPDT.....	50
Quadro 5 -	Aba “organizadores” do sistema do PPDT.....	51
Quadro 6 -	Aba “instrumentais” do sistema do PPDT.....	52
Quadro 7 -	Aba “portfólio” do sistema do PPDT.....	53
Quadro 8 -	Aba “relatórios” do sistema do PPDT.....	54
Quadro 9 -	Aba “gráficos” do sistema do PPDT.....	55
Quadro 10 -	Alunos matriculados no Ensino Médio da escola Alfa e atendidos pelo PPDT.....	64
Quadro 11 -	Perfil dos professores: área de formação, instituição onde estudou e disciplina que leciona.....	75
Quadro 12	Sugestões para a melhoria do PPDT.....	102

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPAE/CE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação – Seção Ceará
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
CE	Comunidade Europeia
CESA	Centro de Estudos Sociais Aplicados
CREDE	Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação
EEEFM	Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio
EMI	Ensino Médio Integrado
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FMI	Fundo Monetário Internacional
GATT	Acordo Geral sobre Tarifas Aduaneiras e Comércio
GIDE	Gestão Integrada da Escola
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IPECE	Instituto de Pesquisa e Estatística do Ceará
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MARE	Ministério da Administração e Reforma do Estado
OCDE	Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OEA	Organização dos Estados Americanos
OIT	Organização Internacional do Trabalho
OMC	Organização Mundial do Comércio
ONU	Organização das Nações Unidas
Otan	Organização do Tratado do Atlântico Norte
PDE	Plano de Desenvolvimento da Escola
PDT	Professor Diretor de Turma
PNUD	Programas das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPDT	Projeto Professor Diretor de Turma
PPP	Projeto Político Pedagógico
PREAL	Programa de Promoção das Reformas Educativa da América Latina e Caribe

SADRE	Sistema de Acompanhamento e Desempenho da Rotina Escolar
SEDUC-CE	Secretaria de Educação do Ceará
SEFOR	Superintendência das Escolas Estaduais de Fortaleza
SIGE	Sistema Integrado de Gestão Escolar
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	14
2	POLÍTICAS PÚBLICAS, POLÍTICA EDUCACIONAL E NEOLIBERALISMO.....	19
2.1	ESTADO E POLÍTICAS PÚBLICAS.....	19
2.2	POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA E A INTERFACE DO NEOLIBERALISMO.....	22
2.3	REFORMAS EDUCACIONAIS CEARENSES A PARTIR DOS ANOS 90.....	31
3	PPDT: CONHECENDO A TEORIA	39
3.1	PPDT: CONHECENDO O TEXTO NORMATIVO.....	39
3.2	PPDT NO CEARÁ: ORIGEM E FUNCIONAMENTO.....	44
4	METODOLOGIA.....	56
5	PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES ACERCA DO PPDT.....	74
5.1	PERFIL DOS PROFESSORES DIRETORES DE TURMA.....	74
5.2	CATEGORIA 1: O CONHECIMENTO DOS PDT'S ACERCA DO PROJETO.....	77
5.3	CATEGORIA 2: A EXPERIÊNCIA DOS PDT'S COM O PROJETO.....	88
5.4	CATEGORIA 3: DIFICULDADES PERCEBIDAS.....	94
5.5	CATEGORIA 4: ASPECTOS POSITIVOS PERCEBIDOS.....	103
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	108
	REFERÊNCIAS.....	111
	APÊNDICES.....	115
	APÊNDICE A - ROTEIRO DA ENTREVISTA.....	116
	APÊNDICE B –TERMO DE CONSENTIMENTO DE ENTREVISTA.....	117
	ANEXOS.....	118
	ANEXO A – FICHA BIOGRÁFICA DO PPDT.....	119
	ANEXO B - FICHA DE AUTOAVALIAÇÃO GLOBAL.....	120
	ANEXO C - FICHA DE AVALIAÇÃO QUALITATIVA.....	121

1 INTRODUÇÃO

A pesquisa em questão situa-se no campo das Ciências Sociais, compondo o rol de trabalhos do mestrado profissional em Planejamento e Políticas Públicas que funciona no Centro de Estudos Sociais Aplicados (CESA) da Universidade Estadual do Ceará (UECE).

A presente dissertação tem como tema “O Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT) a partir das percepções dos professores”, sendo realizada com os professores diretores de turma da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio (E.E.E.F.M.) Alfa¹, localizada em Fortaleza, no Ceará.

O Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT) foi introduzido nas escolas estaduais do Ceará a partir de 2008, tendo sua ampliação no ano de 2010, com os objetivos de melhorar o aprendizado, reduzir a evasão e a infrequência escolar, além de atuar frente às emoções dos alunos. De acordo com o projeto, cada turma do Ensino Médio tem um professor diretor de turma que acompanha a frequência, o rendimento escolar, a conduta disciplinar e problemas enfrentados dentro e fora da escola.

Este acompanhamento é realizado a partir: do preenchimento formulários (ficha biográfica, mapeamento de sala, autoavaliação, avaliação global), da realização de reuniões, no mínimo, bimestrais; conversas individuais e com a turma; contatos telefônicos com o aluno e/ou a família. Todo o material registrado é compilado em um documento chamado dossiê da turma, no qual é possível encontrar as mais variadas informações sobre os alunos.

Para dedicar-se ao projeto, o professor diretor de turma dispõe de 4 horas/aulas semanais distribuídas da seguinte forma: 1 hora/aula para a construção do dossiê; 1 hora/aula para o atendimento aos alunos; 1 hora/aula para o atendimento de pais/responsáveis; 1 hora/aula destinada à disciplina de formação cidadã.

O objetivo geral do trabalho é compreender a percepção dos professores sobre o projeto professor diretor de turma, para tanto, os objetivos específicos são: discutir o PPDT na interface com as políticas públicas; identificar os PDT's da escola “Alfa”; conhecer as percepções dos PDT's sobre o desenvolvimento do projeto.

¹ O nome verdadeiro da escola será substituído por “Alfa”.

A problematização em questão gira em torno de: como os professores diretores de turma percebem o projeto? Nesse sentido, serão considerados aspectos como: perfil desejado do diretor de turma, carga horária, atividades promovidas, objetivos atingidos, dificuldades enfrentadas.

No que tange as hipóteses, apresentam-se as seguintes: o PPDT turma é visto, pelos professores diretores de turma como uma proposta interessante para atuar no contexto da evasão escolar, do aprendizado e da gestão das emoções dos alunos; não são dadas as condições adequadas para que o projeto ocorra efetivamente na prática, ou seja, a carga horária destinada ao projeto é insuficiente, a estrutura da escola prejudica as atividades, nem sempre o professor que é lotado como PDT tem afinidade com a proposta; a falta de orientações sobre o trabalho do PDT compromete o desempenho do professor, o sistema que recebe as informações do PPDT não facilita o trabalho por requerer muitas informações que geralmente não são utilizadas e que há dificuldade em conseguir.

A justificativa social da pesquisa é a de apresentar a visão dos professores sobre o projeto, já que são eles que agem diretamente no sentido de cumprir os três pilares básicos do projeto: reduzir a evasão escolar, melhorar o aprendizado e educar as emoções dos alunos, trabalhando aspectos ligados ao relacionamento destes nos vários espaços que ocupam (família, escola, igreja, grupo de amigos, trabalho). A partir do conhecimento dessas percepções é possível entender a tensão entre a teoria e a prática do projeto, podendo realizar alterações de percurso no sentido de atingir os objetivos propostos.

Assim, a pesquisa justifica-se pela abordagem de elementos que colaboram para a reflexão em torno dos aspectos mais relevantes que interferem na execução do projeto como, por exemplo, falta de estrutura para o adequado atendimento dos alunos e seus familiares, a falta de identificação com o projeto por parte de professores, o desconhecimento do projeto por parte da comunidade escolar.

Quanto à metodologia da pesquisa, a abordagem é de caráter qualitativo, tendo sido realizada a partir de um estudo de caso que usou como técnica de coleta de dados a entrevista semiestruturada, sendo a análise dos dados obtidos feita por categorização.

A pesquisa qualitativa visa a obtenção de dados descritivos, dando importância aos sujeitos envolvidos no fenômeno estudado, analisando, assim,

discursos, costumes, contextos. Para tratar sobre pesquisa qualitativa contou-se com a contribuição de Godoy (1995) que apresenta esse tipo de abordagem como fundamental para a construção do conhecimento sociológico.

A pesquisa qualitativa foi realizada por meio de um estudo de caso. Yin (2001), Triviños (1987) e Goldenberg (2004) explicam que este é um estudo que busca investigar um contexto específico e que a partir dele é possível obter resultados que, apesar de não serem aplicados como regra geral, podem subsidiar debates, reflexões, elaboração de estratégias e intervenção em situações variadas.

Para coleta de dados foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os 7 (sete) professores diretores de turma da escola Alfa. Gil (2008), Godoy (1995) e Triviños (1987), Goldenberg (2004) e Minayo (2002) apresentam a entrevista semiestruturada como uma opção flexível para o pesquisador direcionar a pesquisa, já que possibilita a organização das perguntas, a partir dos objetivos da pesquisa, mas deixa abertura para o entrevistado e o entrevistador (pesquisador) explorarem os temas abordados.

A entrevista semiestruturada desta pesquisa contou com dois blocos de perguntas. O primeiro bloco tratou de construir um perfil profissional do professor a partir de informações como: formação, tempo de magistério, carga horária de trabalho, vínculo empregatício, número de alunos. O segundo bloco de perguntas, por sua vez, trata de temas relacionados ao PPDT na percepção do professor: a compreensão do projeto, atividades relacionadas, a preparação para ser PDT, a estrutura da escola e a relação com a execução do projeto, tempo de dedicação, perfil do diretor de turma, dificuldades, objetivo, disciplina de formação cidadã.

Os dados coletados com a entrevista semiestruturada serão analisados por meio de categorização. Bardin (1977) expõe a categorização como uma estratégia de organização de elementos diversos inseridos em determinada temática. Nesse caso, a temática é a percepção dos professores diretores de turma à respeito do projeto e os elementos são os dados fornecidos a partir da entrevista semiestruturada.

As entrevistas foram realizadas entre janeiro e abril de 2017, transição entre os anos letivos de 2016 para 2017. Nesse intervalo, houve mudança e entrada de professores diretores de turma, isso explica o porquê de terem sido setes entrevistados, já que a escola possui apenas 5 turmas atendidas pelo projeto.

Apenas dois dos sete professores estavam no projeto em 2016 e continuaram em 2017.

Como resultado das entrevistas, surgiram quatro categorias de análises, são elas: o conhecimento dos PDT's acerca do projeto; a experiência dos PDT's com o projeto; dificuldades percebidas; aspectos positivos percebidos. Além das entrevistas, também foram utilizadas outras fontes: estatísticas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e do Instituto de Pesquisa e Estatísticas do Ceará (IPECE), documentos oficiais - leis e diretrizes da secretaria de educação- e material bibliográfico - teses, dissertações, artigos, livros.

Sobre o embasamento teórico do trabalho, apontam-se alguns autores que deram suporte às discussões. Os conceitos de políticas públicas foram apresentados a partir das ideias de Assunção, Fialho e Lima (2015); Brenner, Amaral e Caldas (2008); Teixeira (2002); Souza (2006), Frigotto (2001); Maués (2003) que apresentam pontos em comum quanto ao entendimento do que seja política pública: ação do Estado diante de uma demanda da sociedade; resultado de um processo de escolha no qual muitas forças agem concomitantemente; não surge de forma espontânea, mas a partir de uma provocação social.

Já para apresentar e discutir o Projeto Professor Diretor de Turma são abordados os seguintes autores: Leite (2015); Cunha (2012); Lima (2014); Monteiro (2015); Aquino (2008); Oliveira (2010); Chaves e Leite (2010). Estes apresentam um breve histórico do projeto desde Portugal até o Ceará, além de seus objetivos, estratégias, funcionamento e demandas.

No que tange a discussão sobre as percepções dos professores diretores de turma, abordaram-se pesquisas de pós-graduação realizadas sobre o PPDT, além da narrativa dos professores e de textos legais. Trabalhos como os de França (2010), Matos (2011), Oliveira (2009), Costa (2014) e Leite (2015), discutem o projeto a partir de várias vertentes: formação de professores, avaliação, gestão, aprendizagem e os desafios. Assim, tais elementos contribuem, em conjunto, para compreender as percepções dos professores em questão.

Tratando-se da organização do trabalho, ele divide-se em seis partes: introdução; políticas públicas, política educacional e neoliberalismo; PPDT: conhecendo a teoria; metodologia da pesquisa; percepção dos professores diretores de turma da escola Alfa; considerações finais.

O primeiro capítulo, a guisa de introdução, traz a baila os elementos: breve apresentação do tema, objetivo da pesquisa, sujeitos da pesquisa, metodologia utilizada, teóricos abordados na discussão e organização do trabalho.

O segundo capítulo – Políticas públicas, política educacional e neoliberalismo – aborda os seguintes assuntos: discussão teórica sobre os conceitos de políticas públicas; a política pública educacional e a interface do neoliberalismo; as reformas educacionais cearenses a partir dos anos 90.

O terceiro capítulo apresenta o projeto professor diretor de turma abordando detalhadamente o seu texto normativo que contém, dentre outros elementos, objetivos, justificativa, atividades e instrumentais do projeto; além de tratar de sua origem e seu funcionamento.

O quarto capítulo é destinado à metodologia do trabalho e faz uma abordagem teórica sobre as escolhas metodológicas realizadas, na seguinte ordem: abordagem da pesquisa (qualitativa); tipo de estudo (estudo de caso); local da pesquisa (E.E.E.F.M. Alfa); sujeitos da pesquisa (professores diretores de turma); técnica de coleta de dados (entrevista semiestruturada); análise dos dados (categorização).

O quinto capítulo apresenta as percepções dos professores diretores de turma da escola estadual Alfa, fomentando as discussões em torno dos aspectos identificados a partir das entrevistas.

O sexto e último capítulo retoma os elementos principais da pesquisa tecendo as considerações finais que revisitam a problemática e os objetivos traçados, além de apresentar resumidamente os resultados obtidos e sua discussão.

2 POLÍTICAS PÚBLICAS, POLÍTICA EDUCACIONAL E NEOLIBERALISMO

Este capítulo é organizado em três seções: na primeira, apresentam-se conceitos de políticas públicas, trata-se de uma discussão teórica em torno do que se entende acerca dessa categoria; em seguida, aborda-se a relação entre política educacional e neoliberalismo; por fim, trata-se das reformas educacionais cearenses a partir dos anos 90.

2.1 ESTADO E POLÍTICAS PÚBLICAS

Antes de iniciar a explanação sobre políticas públicas, faz-se relevante compreender, mesmo que brevemente, o conceito de Estado e a diferença entre este e governo. Segundo Hofling (2001, p.31), o Estado pode ser entendido como “o conjunto de instituições permanentes – como órgãos legislativos, tribunais, exército e outras que não formam um bloco monolítico necessariamente – que possibilitam a ação do governo”. Ainda conforme a mesma autora, governo é “o conjunto de programas e projetos que parte da sociedade (políticos, técnicos, organismos da sociedade civil e outros) que assume e desempenha as funções de Estado por um determinado período”.

Percebe-se que o Estado tem caráter permanente, enquanto governo é momentâneo. Sendo assim, faz-se importante destacar a diferença entre política de Estado e política de governo. A primeira é contínua, assim como o Estado, existe independente do governo que esteja em exercício, já a segunda está atrelada ao governo vigente ou a opção dos governos seguintes permanecerem ou não com ela.

O Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT), por sua vez, faz parte do rol de políticas educacionais do Estado do Ceará, mas é uma política de governo iniciada em 2008, no primeiro mandato do governador Cid Gomes, e em andamento no atual governo de Camilo Santana. Dito isso, a discussão conceitual sobre políticas públicas pode seguir adiante.

Toda política pública é uma decisão, ou seja, até que uma política seja colocada em prática há um processo, muitas vezes longo e conflituoso, que envolveu caminhos possíveis a seguir para resolver problemas, demandas da sociedade. Não sendo possível escolher todos os caminhos, é preciso tomar a

decisão, fazer escolhas. Assim, dificilmente uma política pública será capaz de responder a todas as demandas para as quais foi pensada.

Segundo Assunção, Fialho e Lima (2015),

Podemos entender que o início do processo de formulação das Políticas Públicas decorre das demandas por ações de diversas formas por grupos de interesses distintos, pressionando os governos nas diferentes esferas a fim de aperfeiçoar a aplicação dos recursos financeiros e, em consequência, aperfeiçoar os benefícios, sendo que os aspectos políticos influenciam forte e diretamente na formulação e estruturação das Políticas Públicas. (ASSUNÇÃO; FIALHO; LIMA, 2015, p.125)

Conforme explicam os autores supracitados, a pressão feita por grupos, também chamados de atores, faz a diferença quando da formulação das políticas. Vale ressaltar que os diversos grupos não apresentam o mesmo poder de negociação, sendo esse um dos elementos que fomentam tensões quanto à escolha do caminho a seguir.

Assim, podemos entender “atores” como “grupos que integram o sistema político nos quais as demandas e as reivindicações sociais são apresentadas e trabalham ativamente na execução das ações no sentido de transformá-las em políticas públicas” (ASSUNÇÃO; FIALHO; LIMA, 2015, p.128). Esses atores podem ser categorias profissionais, entidades de defesa de determinado segmento da população (deficientes físicos, atletas, aposentados, etc.), movimentos sociais, sindicatos, organizações não governamentais, enfim, pessoas que coletivamente provocam o poder público a agir diante de um determinado problema social.

Segundo Brenner, Amaral e Caldas (2008), a elaboração de uma política pública tem cinco fases, são elas: formação da agenda; formulação das políticas; processo de tomada de decisão; implementação e avaliação. A formação da agenda acontece a partir do momento que as demandas são identificadas, ou seja, a necessidade da política vem da identificação de um problema e da consequente cobrança para que o mesmo seja solucionado. Assim, a formação da agenda coloca em pauta a demanda existente, levando em consideração o maior número possível de informações sobre o problema. Após a identificação e o estudo do problema, ocorre a segunda fase que é a de formulação de políticas, ou seja, elaborar propostas de soluções para a demanda apresentada; é nessa fase em que os vários atores vão defender suas ideias. Em seguida, ocorre a terceira fase que é a de

tomada de decisão, ou seja, dentre as soluções possíveis é preciso escolher aquela que melhor congrega os atores envolvidos e os recursos disponíveis; é nessa fase que a política começa a ganhar forma mais concreta. A penúltima fase é a de colocar em prática o que está proposto na política, ou seja, articular atores, recursos e instituições em torno da resolução da demanda que desencadeou a elaboração da política pública. A última fase, avaliação, dá um retorno de como a política está sendo executada, é quando se analisa o que está ocorrendo de acordo com o planejado e os ajustes que precisam ser feitos.

Ainda segundo os autores Brenner, Amaral e Caldas (2008), um aspecto importante a ser dito é de que essas fases não são isoladas, mas sim conectadas, relacionadas. As cinco fases estão em comunicação ao longo do processo de elaboração, implementação e avaliação da política pública. Assim, tomar ciência da demanda, elaborar propostas, articular interesses diversos e fazer a escolha do caminho a seguir são elementos que ajudam a construir o conceito de política pública, mas este ainda é bastante complexo e difícil de definir de um jeito único que se aplique indistintamente a várias realidades.

Por isso, adiante, apresenta-se mais uma visão que reforça e complementa as ideias vistas até aqui sobre o que é política pública.

[...] são diretrizes, princípios norteadores de ação do poder público; regras e procedimentos para as relações do poder público e sociedade, mediações entre atores da sociedade e do Estado. São, nesse caso, políticas explicitadas, sistematizadas, ou formuladas em documentos (leis, programas, linhas de financiamento) que orientam ações que normalmente envolvem aplicações de recursos públicos. Nem sempre, porém, há compatibilidade entre as intervenções e declarações de vontade e as ações desenvolvidas. Devem ser consideradas também as “não ações”, as omissões como forma de manifestação de políticas, pois representam opções e orientações dos que ocupam cargos. (TEIXEIRA, 2002, p.3)

O conceito acima discorre, dentre outros aspectos, sobre um fator muito complexo das políticas públicas, que interfere diretamente no cotidiano da sociedade: os agentes públicos que influenciam a efetivação da política a partir de ações próprias, ou seja, a política que está no papel não é, necessariamente, a mesma que irá chegar ao público-alvo.

No PPDT, por exemplo, são elencados diversos objetivos, funções, atribuições, perfis esperados dos professores, metas comportamentais e cognitivas a serem observadas, no entanto, sabe-se que o projeto não é vivenciado da mesma

maneira em todas as escolas, já que cada ambiente escolar tem um contexto próprio e é a partir deste que as pessoas trabalham, estudam e convivem.

Não é possível esperar que a mesma política atinja igualmente todos os envolvidos, muito menos que ela ocorra exatamente como foi pensada, pois, como já vimos, há uma grande teia de interesses, muitas vezes conflitantes, que acompanham a política desde sua gênese até a sua execução e posterior avaliação.

Na tentativa de propor uma síntese do que foi exposto nesse tópico, apresenta-se relevante o conceito elaborado por Souza (2006), no qual mostra a importância da existência de um governo democrático para a formulação de políticas públicas:

Pode-se, então, resumir política pública como o campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, colocar o governo em ação e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente). A formulação de políticas públicas constitui-se no estágio em que os governos democráticos traduzem seus propósitos e plataformas eleitorais em programas e ações que produzirão resultados ou mudanças no mundo real. (SOUZA, 2006, p.26)

As políticas públicas podem, então, ser entendidas como as ações do governo no sentido de trabalhar as demandas da sociedade, tentando articular interesses diversos e equilibrar o que se quer, o que se pode fazer e o que se deve fazer.

2.2 POLÍTICA EDUCACIONAL E A INTERFACE DO NEOLIBERALISMO

Ao falar em interesses diversos, especialmente nos dias correntes, é preciso compreender as políticas públicas dentro de uma complexa engrenagem que vai além das questões locais. Nesse sentido, duas palavras são constantes quando o tema das políticas públicas surge: globalização e neoliberalismo. Ainda que tais construtos não sejam o cerne desta pesquisa, importa tecer alguns esclarecimentos necessários.

O século XXI está presenciando a consolidação de uma face, recente e voraz, do capitalismo moderno: o neoliberalismo. Cada vez mais, percebe-se a interligação entre decisões políticas e suas consequências no campo econômico,

além disso, os países alinhados com os fenômenos da globalização e do neoliberalismo vivem ancorados em diretrizes e orientações de organismos internacionais.

Para entendermos o neoliberalismo, é preciso retomar o liberalismo clássico em seus fundamentos mais relevantes. O livro “A riqueza das nações”, publicado em 1776, foi escrito por Adam Smith e é considerado o marco do liberalismo, nele é defendida a ideia de que a sociedade seria mais racional se houvesse a livre iniciativa que permitiria atitudes econômicas e relações pessoais sem as amarras do Estado. Smith sintetiza bem tal postulado no fragmento a seguir que explicita o que ele entendia por liberalismo:

Assim é que os interesses e os sentimentos privados dos indivíduos os induzem a converter seu capital para as aplicações que, em casos ordinários, são as mais vantajosas para a sociedade [...]. Sem qualquer intervenção da lei, os interesses, os sentimentos privados das pessoas naturalmente as levam a dividir e distribuir o capital de cada sociedade entre todas as diversas aplicações nela efetuadas, na medida do possível, na proporção mais condizente com o interesse de toda a sociedade (SMITH, 1983, p.104).

Segundo o autor, é mais interessante que não haja leis que regulem o capital, ou seja, o Estado deve intervir o mínimo possível no mercado. Diante disso, é percebido que não é possível aplicar as ideias liberais plenamente, pois a atuação do Estado é, em diversas situações, necessária para evitar ou conter cenários desfavoráveis ao próprio mercado como, por exemplo, uma crise econômica. Sendo assim, era preciso rever os rumos da economia mundial e aplicar uma nova maneira de agir no mercado e também, por consequência, na política: o neoliberalismo.

As práticas neoliberais surgem no contexto de fortalecimento das ideias do chamado Estado de bem-estar social, em alta especialmente na Europa e nos Estados Unidos desde o pós-guerra até os anos 80. Segundo Nogueira (2002, p.115),

O termo bem-estar social aparece em finais da década de 40 e início dos anos 50. A vinculação do homem ao entorno social passa a fazer parte da preocupação de acadêmicos e políticos, os quais indicam que o bem-estar não pode ser apreendido unicamente como condição individual, mas também social e dependente de uma intervenção do Estado.

Desse modo, ter bem-estar não é fruto da ação individual apenas, mas de um esforço coletivo que chega até a ação do Estado sobre as necessidades diversas da sociedade. Essa discussão sobre a responsabilidade do Estado na construção do bem-estar social ganha força e no plano internacional “Bem-estar social” passa a ser considerado além do bem-estar econômico, apenas centrado em bens e utilidades, mas acentuando-se o enfoque no bem-estar individual e comunitário, na autonomia e nos componentes de auto-realização” (NOGUEIRA, 2002, p.115).

Em 1978, realizou-se a XIX Conferência do Conselho Internacional de Bem-estar Social, que fortaleceu a noção de bem-estar como uma síntese de satisfações diversas, apresentando os seguintes componentes que integram o bem-estar:

- bem-estar fisiológico e material, compreendendo a alimentação, o vestuário, a habitação etc.;
- a segurança em relação tanto às calamidades naturais, quanto segurança em manter a saúde, trabalho, cuidados na velhice etc;
- saber, considerado não apenas capacidades operacionais, utilitárias, mas também enquanto um elemento espiritual – não material. O saber que possibilita um crescimento cultural e criativo;
- as possibilidades de comunicação humana - o amor, a amizade, a inserção no grupo e na vida comunitária;
- a liberdade de circulação, de expressão e liberdade-autonomia nas diversas atividades;
- trato com respeito e dignidade, com igualdade e equidade.

Em síntese, o Estado de bem estar social percebe-se como responsável por promover ações que possibilitem o bem-estar à sociedade, precisando intervir, inclusive, nas relações produtivas e de mercado, enquanto, o Estado neoliberal reconhece-se como agente que não deve interferir no mercado.

O neoliberalismo surge em meio a essa tentativa de colocar em prática o Estado de bem estar social, ou seja, em resposta a este, estratégias para limitar a ação do Estado na economia, na sociedade e na política são evidenciadas e o poder do mercado amplia-se.

Segundo Moraes (2001, p. 18), o neoliberalismo propaga duas premissas básicas: “privatizar empresas estatais e serviços públicos, por um lado; por outro,

"desregulamentar", ou antes, criar novas regulamentações, um novo quadro legal que diminua a interferência dos poderes públicos sobre os empreendimentos privados". O autor ainda acrescenta exemplos elucidativos de traços neoliberais facilmente identificados na história de países como o Brasil:

- Empresários pressionam o governo contra a política fiscal e a proteção ao trabalhador;
- Articulações políticas de alas conservadoras para conter ações de distribuição de renda, percebendo estas como artifícios paternalistas e clientelistas;
- Pressões do setor privado para conter a atuação do Estado em áreas consideradas apenas de interesse privado;
- Resistência contra regulações em relações comerciais privadas (exemplo: contrato de aluguel);
- Propagação da ideia de que o Estado não deve responsabilizar-se pelo bem-estar dos indivíduos, buscando protegê-lo de toda sorte de acontecimentos maléficos.

Esta última ideia abre margem para a transferência de atividades sociais como educação, saúde e previdência do setor público para o setor privado, ou seja, a privatização. Essas privatizações tornaram-se mais recorrentes no Brasil a partir dos anos 80 e é cada vez maior a pressão feita para que o Estado passe a atuar menos como regulador do mercado.

Os aspectos ligados ao neoliberalismo são direta ou indiretamente limitadores da ação do Estado na intervenção em problemas sociais por meio de políticas públicas, pois interesses econômicos e políticos aglutinam-se cada vez mais, impedindo que demandas importantes da sociedade sejam atendidas.

O século XXI assiste um fenômeno que teve suas raízes ainda no século XVI, com as Grandes Navegações, somar-se ao neoliberalismo e fortificá-lo: a globalização. Segundo Bauman (1999, p. 57):

Esta nova e desconfortável percepção das "coisas fugindo ao controle" é que foi articulada (com pouco benefício para a clareza intelectual) num conceito atualmente na moda: o de globalização. O significado mais profundo transmitido pela ideia da globalização é o do caráter indeterminado, indisciplinado e de autopropulsão dos assuntos mundiais; a ausência de um centro, de um painel de controle, de uma comissão diretora, de um gabinete administrativo.

A sensação de perda de controle, a permanente mudança, a crescente demanda por inovação e atualização, o constante incremento de tecnologias no mundo do trabalho e, na visão social, a fraca ou inexistente atuação do Estado para interferir nos problemas sociais vão ao encontro do que o neoliberalismo defende, ou seja, um mercado livre com forte atuação do setor privado e a pouca intervenção estatal.

Nesse contexto de ascensão do neoliberalismo e da globalização, são criados organismos/instituições que, em decorrência da ampliada integração geoeconômica global, tornaram-se importantes no cenário mundial. Objetivam estabelecer um ordenamento das relações intranacionais de poder e influência política e agem na elaboração e regulação de normas, incentivam acordos entre países e buscam atender objetivos específicos relacionados à razão da existência de cada uma, dentre outras funções. São exemplos de organizações internacionais: Organização das Nações Unidas (ONU); Organização Mundial do Comércio (OMC); Organização do Tratado do Atlântico Norte (Otan); Fundo Monetário Internacional (FMI); Banco Mundial (BM); Organização Internacional do Trabalho (OIT); Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

Os organismos internacionais, especialmente os agentes financeiros, interferem na elaboração, implementação e avaliação de políticas públicas com o objetivo de garantir o retorno não só econômico, mas também político e social do montante investido, além de garantir o alinhamento desses países às diretrizes do capitalismo em perspectiva neoliberal e global.

Nesse sentido, Frigotto (2001) apresenta uma reflexão esclarecedora sobre o posicionamento das políticas públicas na atualidade.

Assim, as políticas públicas surgem no cenário da globalização como forma de regulação social e de ajuste estrutural, como um mecanismo formal (Estado) e informal (sociedade civil) que estruturam o conjunto de setores da vida social, política e econômica, nas dimensões pública e privada e que, no caso específico do Brasil, apontam para uma concepção pública produtivista e mercantilista, procurando desenvolver habilidades e competências definidas pelo mercado, o que possibilitaria a empregabilidade (FRIGOTTO, 2001, p.64).

Os organismos internacionais passaram a determinar metas que devem ser atingidas pelos países, inclusive na educação, com o objetivo de convergi-los em

torno da nova ordem econômica, política e social que tem na globalização e no neoliberalismo a sua base.

Pode-se citar algumas das instituições que têm interferido na definição das políticas educacionais no mundo: Organização dos Estados Americanos (OEA), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Banco Mundial (BM), Comunidade Europeia (CE), Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Programas das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), Programa de Promoção das Reformas Educativa da América Latina e Caribe (PREAL), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF).

Assim, o neoliberalismo vem causando efeitos sobre os rumos sociais, políticos e econômicos de diversos países, tendo como forte aliada a globalização e utilizando-se de organizações internacionais para interferir na ação estatal por meio das políticas públicas introduzidas nas diversas demandas da sociedade.

As políticas educacionais, por sua vez, estão cada vez mais alinhadas com as diretrizes de organismos internacionais, além de sofrerem influência do neoliberalismo e da globalização. Assim, a sociedade caminha, a depender do país, rumo à homogeneização da formação com o intuito de atender às exigências do mercado de trabalho.

Homogeneizar não quer dizer que todos devam receber a mesma formação, mas que adquiram competências, habilidades e comportamentos adequados para exercer funções específicas, assim, um estudante que termina o Ensino Médio no nordeste brasileiro deve ter uma base de conteúdos semelhante àquele de conclui no sul do país.

A ferramenta que possibilita tal fato é o currículo escolar, documento que orienta sobre os conteúdos a serem abordados em cada fase da vida educacional do aluno, garantindo a construção de um conhecimento comum, pelo menos na teoria, em qualquer parte do país. Falar, pois, de currículo escolar é, dentre outros aspectos, falar de política pública, pois muito do que é vivenciado dentro da rotina escolar, inclusive o que é estudado em sala de aula, parte de uma política pública.

A escola, especialmente a pública, vem sendo vista cada vez mais como uma empresa na qual é feita um investimento e que se espera o alcance de um retorno preestabelecido, uma meta. Metas, relatórios, formulários, comparações

entre escolas e alunos, pressão sobre professores e funcionários são rotina nas escolas públicas do Brasil.

Esse tipo de visão homogeneizadora também entende, implicitamente, que todos os alunos, os professores e a comunidade escolar podem atingir as metas estabelecidas de forma igual, ou seja, uma escola localizada em uma área periférica da cidade tem as mesmas condições de atingir as metas que uma escola localizada na área nobre e com boa estrutura. É esperar resultados iguais de contextos diferentes, pois, ainda que se negue tal assertiva, as singularidades regionais não são salientadas nas políticas.

Contudo, é importante evitar o determinismo, ou seja, não é pelo fato de está na periferia que uma escola ou um aluno não podem ter destaque, porém, sabe-se que condições sociais diferentes tendem a gerar resultados também diferentes. Sobre essa visão mercadológica da educação, Maués apresenta a seguinte reflexão.

Nessa concepção de educação, que na realidade é a tradução de um projeto econômico, social, político e ideológico, a escola é equiparada à empresa e nessa lógica deve formar consumidores, em vez de cidadãos. Para o alcance desses objetivos, o papel do professor é fundamental e a sua formação assume uma função central nas políticas educacionais. Esse profissional precisa ser preparado para contribuir com o ajuste da educação às exigências do capital, necessitando para tanto ser formado de acordo com o “pensamento único”, desse receituário ideológico. Os eixos de políticas educacionais apontados neste estudo, tais como a universalização/profissionalização, a formação prática/validação das experiências, a formação contínua e a pedagogia das competências viriam a contribuir para a formação desse “novo” profissional exigido pelo paradigma tecnológico e pelo capital internacional (MAUÉS, 2003, p.24).

Essa percepção mercadológica da educação fica clara em um importante documento da Organização Mundial do Comércio: Acordo Geral sobre Tarifas Aduaneiras e Comércio (GATT). Esse acordo internacional, do qual o Brasil faz parte, juntamente com vários outros países, traz uma lista de serviços que são considerados mercadorias, dentre eles está à educação.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), lei nº 9.394/96, traz no seu artigo 7º a determinação de que é livre a atuação da iniciativa privada na educação desde que haja obediência às normas gerais do sistema nacional de educação, autorização de funcionamento, avaliação da qualidade e capacidade de autofinanciamento.

Nesse contexto, dos anos 90, o Estado brasileiro passou por um processo de reforma que teve como fundamentos o corte em gastos públicos e a privatização. Nos anos 2000, durante os governos Lula e, posteriormente, Dilma, nota-se um aumento nos investimentos públicos e maior atenção dada à educação, a título de exemplificar: expansão e interiorização das universidades e institutos federais; criação da lei do piso do magistério que prevê, dentre outros direitos, carga horária de planejamento; criação do Programa Universidade para Todos que ampliou o acesso ao ensino superior; criação de leis de cotas; ampliação do financiamento estudantil para o ensino superior. Tais programas e projetos permanecem consoantes às determinações das agências internacionais.

A partir de 1995, no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC), teve início a Reforma do Estado com viés neoliberal. Tal reforma trouxe alterações consideráveis, conforme explica Rocha (2015, p.83).

Em vez de ampliar as formas de participação e socializar os meios de decisão política, FHC optou por privatizar ou transferir os bancos públicos regionais e as indústrias estatais para consórcios em que uma burguesia nacional dependente se aliasse a investidores internacionais para garantir oligopólios em território nacional; em vez de aprofundar a CLT e as formas de salário indireto para democratizar o filtro corporativista da herança varguista e consolidar uma guinada socialdemocrata na economia, FHC optou por tentar “flexibilizar” e destruir as mediações políticas entre capital e trabalho; em vez de operar como árbitro no sentido do *WelfareState*, o Estado sob FHC optaria por defender os interesses exclusivos da “iniciativa privada” e deixaria os trabalhadores “flexibilizados” sem poder de negociação econômica e política.

Essas mudanças afetaram não só aspectos das relações produtivas no país, mas influenciaram, a partir de discussões internacionais, a elaboração das políticas sociais (educação, saúde, moradia...). Segundo Costa (2000, p.65),

O Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado colocou que o Estado deve estar fora do setor produtivo e usou do argumento de excesso do Estado na esfera produtiva para justificar a deterioração dos serviços públicos. É a tese de que o Estado tem que cuidar da área social, do bem comum, como se ao desregular a economia, ele aumentasse sua capacidade de gestão na área do desenvolvimento social.

Essas reformas neoliberais ganharam tamanha importância que FHC designou um órgão para cuidar delas. Assim, “a elaboração e a execução da Reforma do Estado ficou inicialmente sob a responsabilidade do Ministério da

Administração e Reforma do Estado (MARE), chefiado pelo ministro Bresser Pereira, mas o ministério foi extinto no início de 1999 e a reforma passou a ficar sob a responsabilidade do Ministério do Orçamento e Gestão” (ROCHA, 2015, p.88).

As políticas públicas educacionais vivenciaram, por sua vez, um desenvolvimento pautado na reorganização institucional visando à descentralização, à autonomia das instituições e à busca pela qualidade, conforme explica Maués.

As políticas educacionais brasileiras, como políticas consentidas pelo governo em relação às exigências dos organismos internacionais, têm colocado destaque na Gestão, na Equidade e Qualidade, no Financiamento e no Aperfeiçoamento Docente. O desenvolvimento dessas políticas tem como objetivos a reorganização institucional e a descentralização da gestão; o fortalecimento da autonomia das escolas (pedagógica, curricular, financeira), a melhoria da equidade e qualidade, as reformas curriculares e o aperfeiçoamento docente (MAUÉS, 2003, p.17)

Assim, nota-se a articulação entre as políticas públicas e o neoliberalismo no mundo contemporâneo. A situação do Brasil não é diferente, ao elaborar, implantar e avaliar as políticas educacionais leva-se em consideração os interesses e exigências de organismos internacionais e as demandas externas. Nesse contexto, a Conferência de Jontien, em 1990, teve como fruto um documento que é norteador e relevante nas discussões do campo educacional a partir daquele momento: a Declaração Mundial sobre educação para todos.

A referida declaração apresenta como objetivos: “satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem”, “expandir o enfoque”, “universalizar o acesso a educação e promover a equidade”, “concentrar a atenção na aprendizagem”, “ampliar os meios e o raio de ação da educação básica”, “propiciar um ambiente adequado à aprendizagem” e “fortalecer as alianças”. Para atingir tais objetivos, a declaração apresenta um plano de ação que envolve diretrizes que vão desde a atuação de cada país até a cooperação em nível internacional.

Este Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem deriva da Declaração Mundial sobre Educação para Todos, adotada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos, da qual participaram representantes de governos, organismos internacionais e bilaterais de desenvolvimento, e organizações não-governamentais. Fundamentado no conhecimento coletivo e no compromisso dos participantes, o Plano de Ação foi concebido como uma referência e um guia para governos, organismos internacionais, instituições de cooperação bilateral, organizações não-governamentais (ONGs), e todos aqueles comprometidos com a meta da educação para todos. Este plano compreende três grandes níveis de ação conjunta:

(i) ação direta em cada país;

- (ii) cooperação entre grupos de países que compartilhem certas características e interesses; e
- (iii) cooperação multilateral e bilateral na comunidade mundial.

Diante do que foi apresentado, é possível notar que o Brasil vem aproximando-se cada vez mais das diretrizes da política neoliberal. Como exemplo podemos citar a redução da interferência do Estado nas relações de mercado; a redução de direitos trabalhistas; privatização de empresas estatais.

Como a educação é um setor estratégico para implantar essas medidas, já que abrange um número elevado de pessoas e pessoas em processo de formação, este foi e é um dos pilares sociais mais atingidos pelas políticas neoliberais, desde o nível global até o local.

2.3 REFORMAS EDUCACIONAIS CEARENSES A PARTIR DOS ANOS 90

O Ceará, por sua vez, não foge dessa linha e também vem orientando suas políticas educacionais a partir de aspectos que vão além das circunstâncias locais e dos interesses internos. A partir de 1995, início do mandato do governador Tasso Jereissati, o Estado passou a alinhar-se com as reformas promovidas a nível federal pelo governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC).

O primeiro governo de Tasso Jereissati foi chamado de “governo Avançando nas Mudanças”(1995-1998) e reorganizou o modelo da gestão educacional a partir das seguintes ações (CEARÁ: PDS/SEDUC 95/98, p. 05):

- As eleições para diretores das unidades escolares;
- A dinamização e, ou, formação das organizações escolares;
- A implantação dos conselhos escolares;
- A capacitação continuada e em serviços dos gestores educacionais, através de metodologias participativas e do ‘aprender fazendo’.

Essas ações continuaram a ser promovidas com a reeleição de Tasso Jereissati, em 1998, e “os princípios norteadores da gestão anterior – sustentabilidade; visão de longo prazo; participação e parceria; descentralização; e qualidade - são ratificados no documento *Consolidando o Novo Ceará. Plano de Desenvolvimento Sustentável – 1999/2002*” (CEARÁ, 2000).

Segundo Ramos, Lira e Soares (2012), as políticas de modernização da educação promovidas durante os dois mandatos de Tasso Jereissati (1995-1988; 1999-2002) podem ser resumidas em três aspectos: modernização dos processos de gestão; ferramentas de suporte à gestão e fortalecimento do controle social. Assim, buscava-se dar maior ênfase a gestão e não mais ao planejamento, como ocorria anteriormente. A seguir, um quadro explicativo dos três aspectos citados.

Quadro 1 - Gestão educacional durante os governos de Tasso Jereissati (1995-1998;1999-2002)

Estratégia de gestão	Ação promovida
Modernização dos processos de gestão	<ul style="list-style-type: none"> • Gestão Integrada da Escola (GIDE) – adotada como ferramenta de planejamento institucional. • Formação continuada de gestores voltada para princípios e práticas empresariais de gestão escolar.
Ferramentas de suporte à gestão	<ul style="list-style-type: none"> • Diretrizes para a educação básica. • Sistema de Acompanhamento e Desempenho da Rotina Escolar (SADRE). • Sistema Integrado de Gestão Educacional (SIGE)
Fortalecimento do controle social	<ul style="list-style-type: none"> • Conselhos escolares. • Grêmios estudantis.

Fonte: Elaborada pela autora

Com o exposto até aqui, é possível notar que as mudanças empreendidas durante o governo Tasso Jereissati, buscavam atualizar o modelo de gestão pública a partir das demandas vivenciadas após o fim do regime militar (1964-1985), além de modernizar o Estado nos moldes ditados pelo neoliberalismo e, para a educação, dar um visão mais empresarial. Ramos, Lira e Soares (2012) ainda acrescenta nesse contexto a transferência de responsabilidades realizada pelo Estado.

Podemos perceber que com a reforma do Estado brasileiro, a política neoliberal adotada resultou, na área educacional, em medidas de

descentralização, no que diz respeito a promoção do serviço público, à gestão e ao financiamento, em que o poder público atribui a outros setores responsabilidades que lhe eram inerentes, como ocorre nas privatizações e na publicização, onde é atribuído ao setor privado e às organizações públicas não estatais responsabilidades inerentes à função do Estado de direito. Dentre os serviços, destaca-se a educação escolar como mercadoria. (RAMOS; LIRA; SOARES, 2012,p. 272)

Assim, de 1995 até 2002, o Ceará passou por uma reestruturação que impactou em vários setores, inclusive na educação, fazendo-a acontecer em torno de uma gestão voltada para o alcance de metas. Em abril de 2002, Tasso Jereissati renuncia e Beni Veras, vice-governador, assume o governo até a conclusão do mandato, que ocorre em 1 de janeiro de 2003 quando o governador eleito, Lúcio Alcântara, assume a chefia do executivo cearense.

Nos idos de 2003/2006 o governo de Lúcio Alcântara, em sintonia com o “Movimento das Escolas Eficazes” e em busca de crescimento positivo de indicadores educacionais, estabelece a Gestão Integrada da Escola- GIDE- como instrumento de planejamento. A GIDE, com foco nos resultados, compila os instrumentos: Projeto Político Pedagógico (PPP), Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) e Programa de Melhoria da Educação Básica (PMDB), visando a racionalizar o trabalho da escola. (RAMOS; LIRA; SOARES, 2012, p.273)

De modo geral, Lúcio Alcântara mantém linha de atuação semelhante a de seu antecessor, buscando focar as políticas educacionais na gestão, não mais no planejamento, e priorizando a gestão para resultados. A prova disso é o fortalecimento da Gestão Integrada da Escola (GIDE), que foi criada durante o governo de Tasso Jereissati e fortalecida no governo de Lúcio Alcântara. Este conclui seu governo em 2006 e no ano seguinte assume o governador eleito Cid Gomes que esteve governador do Ceará por dois períodos: 2007-2010 e 2011-2014.

O PPDT surge logo no primeiro mandato de Cid Gomes e faz-se importante contextualizar esse momento para a melhor compreensão da inserção dele no rol de políticas educacionais do Estado desde 2010. Monteiro (2015), apresenta o que seria a essência do governo Cid Gomes.

De contornos neoliberais o binômio “modernização” e “conservadorismo” tornou-se chavão dessa nova política que se desenha no Ceará, adotando a industrialização como palavra de ordem. Despontam nesse cenário fortes políticas de industrialização e de investimento em infraestrutura para favorecer a cadeia produtiva, vinculada de modo substancial a uma política industrial baseada em incentivos fiscais mantidos pelo governo estadual. (MONTEIRO, 2015, p.51)

As intenções de industrializar e aumentar o investimento em infraestrutura ficam claras antes mesmo de o mandato começar. Em setembro de 2006, período pré-eleitoral, a coligação “Ceará vota para crescer”, que tinha como candidato a governador Cid Gomes, lança suas diretrizes para o plano de governo. Distribuídas em cerca de 50 páginas, o documento “As diretrizes para o plano de governo – Coligação “Ceará vota para crescer” organiza-se em temas.

No campo da educação existiam muitos desafios: aumentar o acesso; melhorar a qualidade; reduzir a taxa de abandono e reprovação, como expõe Monteiro (2015):

No plano educacional, por muitos anos o Estado do Ceará ficou nas últimas posições do ranking nacional, apresentando sérios *déficits* na educação, assim como toda a região Norte e Nordeste do Brasil. Muitos problemas como o acesso, a qualidade, a evasão, o abandono, o analfabetismo funcional foram e continuam sendo marcas na educação cearense. (MONTEIRO, 2015, p.51)

O tema “Ciência, educação e tecnologia” apresentou como objetivo geral “Trabalhar a educação, a ciência, a tecnologia de forma intersetorial como premissa para o novo projeto de desenvolvimento que o Ceara merece”. Nesse sentido, a principal marca dos dois mandatos (2007-2010; 2011-2014) do governo Cid Gomes, no tocante ao Ensino Médio, foi a implantação das escolas estaduais de educação profissionalizante. Até o fim de 2014 o governo do Estado do Ceará adaptou ou construiu 110 escolas de educação profissionalizante em todo o Ceará, segundo entrevista, do então secretário de Educação do Ceará, Maurício Holanda, publicada em matéria do jornal O Povo publicada em janeiro de 2015.

Segundo o secretário, que permanece no cargo desde a gestão de Cid Gomes (Pros), apesar dos cortes de gastos que devem atingir todas as pastas, a secretaria manterá a meta de instalar escolas de tempo integral nos municípios que ainda não têm. Até o final de 2014, Cid inaugurou 110 escolas profissionalizantes. (O POVO, 2015)

Uma das mudanças na educação estadual a partir dessa política de implantação de escolas profissionalizantes foi o aumento significativo de matrículas na rede estadual de ensino, conforme Lima (2014)

Em 2008, com a inauguração das 25 escolas profissionais, a matrícula inicial do EMI [Ensino Médio Integrado] foi de 6.410 alunos em todo o estado. Em 2009, houve um crescimento de quase 100% das matrículas, chegando em 2013 com quase 36 mil estudantes matriculados. (LIMA, 2014, p.38) Até 2013, em números totais, houve um investimento em torno de 645 milhões de reais na rede estadual de educação profissional do Ceará. Deste montante, um pouco mais de 304 milhões advindos do Governo Federal através do Brasil Profissionalizado e cerca de 340 milhões do Governo Estadual. Esse investimento foi priorizado para a oferta de ensino médio integrado à educação profissional aumentando aproximadamente 560% da matrícula no período de cinco anos. Aprofundando os dados sobre a oferta de ensino médio, o quadro abaixo demonstra a evolução da matrícula de EMI no estado do Ceará entre os anos de 2008, ano da implantação das primeiras EEEPs, a 2013, quando temos as informações do último censo escolar. (LIMA, 2014, p.37)

Esse crescimento no número de matrículas representa o aumento do acesso à educação, mas ainda existia, e existe, o problema da qualidade. Nesse sentido, diversas ações foram implementadas.

Na página eletrônica da Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SECUC-CE), há uma seção destinada aos programas e projetos desenvolvidos por esta secretaria, seja por iniciativa própria ou em parceria com outras instâncias governamentais ou instituições, seguem alguns deles:

Quadro 2 - Projetos e programas da SEDUC-CE

NOME	BREVE DESCRIÇÃO	NÍVEL DE ENSINO
Aprendiz na escola	Criado Secretaria da Educação do Ceará e atua tornando possível a execução da Lei da Aprendizagem, que visa criar oportunidades para estudantes do ensino médio vivenciarem o mercado de trabalho.	M
Projeto E-jovem	O Projeto e-Jovem é uma iniciativa do Governo do Estado do Ceará para oferecer formação em Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC) com ênfase no protagonismo juvenil, aos educandos do Ensino Fundamental e Médio e egressos da rede pública estadual.	F/M
Mais Paic	Em 2015, o governador Camilo Santana lançou o MAIS PAIC - Programa de Aprendizagem na Idade Certa. Além da Educação Infantil e do 1º ao 5º ano, passou a atender também do 6º ao 9º ano nas escolas públicas cearenses.	F
Programa escola que protege – Peteca	Objetivo do programa Escola que Protege do Governo Federal/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade-SECAD é prevenir e romper o ciclo da violência contra crianças e adolescentes no Brasil.	F
Programa Mais Educação	O Mais Educação é um Programa Federal que busca aumentar a oferta educativa nas escolas públicas por meio de atividades optativas que foram agrupadas em macrocampos (esporte, reforço escolar...).	F

Projeto Jovem de Futuro	O Jovem de Futuro é um projeto de Gestão Escolar para Resultados da Secretaria de Educação do Ceará (Seduc) em parceria com o Instituto Unibanco que oferece às escolas participantes apoio técnico e financeiro para, em um período de 3 anos (duração do Ensino Médio), melhorar substancialmente seu desempenho. As escolas recebem capacitação, assessoria técnica e R\$ 100/aluno/ano.	M
Projeto Professor Diretor de Turma	Cada turma do Ensino Médio conta com o acompanhamento de um professor que dedica 4 horas semanais para atender os alunos e colaborar com a formação humana, social e cognitiva deles.	M
Aprender pra Valer	O Programa Aprender Pra Valer tem por finalidade a elevação do desempenho acadêmico dos alunos do ensino médio.	M
Parlamento Jovem	O Parlamento Jovem Brasileiro é realizado anualmente e tem por objetivo possibilitar aos alunos de ensino médio de escolas públicas e particulares a vivência do processo democrático, mediante a participação em uma jornada parlamentar na Câmara dos Deputados.	M
Projeto Rumo à Universidade	O projeto Preparação: Rumo à Universidade visa ampliar as oportunidades de acesso dos jovens matriculados na rede pública estadual e egressos às Universidades Públicas.	M
Eu curto a universidade	O Eu Curto a Universidade é um projeto inspirado na experiência popular do Programa de Educação em Células Cooperativas (PRECE). O projeto tem por objetivo estimular estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio da rede pública estadual a buscarem o ingresso no ensino superior por meio do estudo em célula e da metodologia da Aprendizagem Cooperativa.	F/M
Programa atleta na escola	A Secretaria da Educação do Estado do Ceará aderiu ao Programa de Formação Esportiva Escolar (Atleta na Escola), que tem como premissas a democratização do acesso ao esporte, o incentivo da prática esportiva na escola e a identificação e orientação dos talentos escolares.	F/M
Enem chego junto chego bem	As ações desenvolvidas têm como finalidade mobilizar e preparar os estudantes da rede estadual para que possam fazer o Exame com segurança e perspectiva de ingresso no ensino superior.	M

M = Ensino Médio/F = Ensino Fundamental

Fonte: Elaborada pela autora

Dados do IPECE (2015), divulgados em mais uma edição do estudo “Ceará em números”, revela a melhoria da taxa de analfabetismo, por exemplo: em 2009, 2,8 dos jovens entre 15 e 19 anos eram analfabetos, já em 2014, para a mesma faixa etária, esse percentual cai para 1,5. A maioria desses jovens reside na área rural e é do sexo masculino. O mesmo documento diz que a taxa de escolarização no Ensino Médio, em 2014, em Fortaleza girava entre 50,01 e 60,00%, ou seja, apenas pouco mais da metade dos jovens que deveriam estar cursando o Ensino Médio estavam matriculados.

Em 2013, o jornal O Povo publicou matéria com a seguinte manchete “9 em cada 10 alunos no CE saem do 3º ano sem aprender Matemática”. Os dados, de 2011, são do relatório anual de desempenho da educação brasileira produzido pelo movimento Todos Pela Educação e revelam que 90% dos alunos não atingem o aprendizado adequado em Matemática e 76% em Português. O mesmo jornal, em matéria mais recente, de outubro de 2016, apresenta um dado alarmante: 99% das escolas estaduais do Ceará tiveram resultado abaixo da média nacional no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Embora os governos tenham empreendido ações no sentido de mudar este cenário, a melhoria da aprendizagem é uma busca constante na educação do Estado. O quadro abaixo apresenta resumidamente o trajeto da política educacional cearense entre os governos de Tasso Jereissati e Cid Gomes. As informações estão organizadas em três colunas: na primeira encontram-se o período do governo, o nome do governador e o partido ao qual ele estava ligado; na segunda coluna apresentam-se os planos; na terceira encontram-se as ações.

Figura 1 - Resumo de ações no campo educacional durante os governos: Tasso Jereissati, Lúcio Alcântara e Cid Gomes.

1995-1998 Tasso Jereissati- PSDB	Plano de Desenvolvimento Sustentável da Educação. Todos pela educação de qualidade para todos (1995-1998);	Autonomia escolar Criação dos conselhos escolares e eleições diretas para diretores
1999-2002 Tasso Jereissati- PSDB Consolidando o Novo Ceará.	Educação Básica de Qualidade no Ceará Escola do Novo Milênio (BIRD/BM) – (2000);	Programa de Modernização da Educação Básica – PMEB (2001- xxx); Programa Desenvolvimento da Gestão Educacional Cooperativa e Participativa; Planos de Desenvolvimento das Escolas (PDEs)
2003-2006 Lucio Alcântara- PSDB Ceará Vida Melhor	Escola melhor, vida Melhor;	Programa de Modernização e Melhoria nas Escolas (2003); Padrões Básicos de Funcionamentos das Escolas; Planejamento e Coordenação das Políticas Educacionais; Programa de Modernização e Melhoria da Educação Básica (PMMEB), em parceria com a Fundação Brava e o Instituto de Desenvolvimento Gerencial (INDG); Projeto Estadual para o Programa Nacional de Apoio à Modernização da Gestão e do Planejamento dos Estados e do Distrito Federal (PNAGE); Programa de Fortalecimento da Governança;
2007- Cid Gomes-PSB	Realização da Conferência Estadual de Educação para subsidiar o Plano Estadual de Educação; Gestão Estratégica (Elaboração do Plano Estratégico de Tecnologia da Informação);	Projeto de Desenvolvimento do Estado; Instrumento de planejamento da escola: Plametas – planejamento de metas do diretor Intensificação de estudos e projetos de racionalização de gastos corporativos.

Fonte: Santos (2013).

O percurso apresentado até aqui demonstra o incremento na oferta e no acesso à educação, sendo isso o resultado de uma política educacional pautada em dois aspectos que basearam os governos cearenses a partir dos anos 90: modernização e industrialização.

Para modernizar e industrializar o Estado era preciso, segundo o que defendia o governo, qualificar a população para as novas exigências do mercado de trabalho e isso se dava por meio da educação, daí o investimento maciço em escolas profissionalizantes que ofertam, além do ensino regular, cursos técnicos profissionalizantes de acordo com a demanda de mercado existente em cada região do Ceará.

Em detrimento dessas ações, o abandono, a evasão e a baixa aprendizagem, ainda são alguns dos problemas enfrentados pelo Ensino Médio no Ceará e o PPDT surge com a proposta de aumentar e fortalecer os laços dos alunos com a escola.

Segundo o projeto, essa aproximação só é possível quando o aluno deixa de ser tratado como mais um numa turma e passa a ser visto na sua individualidade e dentro do seu próprio contexto (família, lugar onde mora, hábitos, crenças). Conheçamos agora o PPDT, uma das ferramentas da política educacional do governo do Estado do Ceará para melhorar os índices do Ensino Médio.

3 PPDT: CONHECENDO A TEORIA

Este capítulo é organizado em duas seções: a primeira aborda o texto normativo do PPDT, trazendo elementos importantes para o entendimento do projeto, como os objetivos, as atividades e a atuação do PDT; a segunda apresenta a origem de projeto e do seu funcionamento nas escolas estaduais do Ceará.

3.1 PPDT: O TEXTO NORMATIVO

O projeto professor diretor de turma teve início em Portugal na década de 60 do século passado, tendo uma legislação federal que o orienta em aspectos como: práticas pedagógicas, lotação dos professores e currículo escolar.

No Ceará, não há uma legislação que dê direcionamento sobre o projeto, o que existem são orientações gerais que disciplinam as práticas pedagógicas e a lotação dos professores. Essas orientações são dispostas em apenas dois documentos principais: Chamada pública de adesão ao projeto diretor de turma; Portaria de lotação.

Nesta seção da pesquisa, é dada ênfase à apresentação e análise da chamada pública de adesão ao projeto diretor de turma, documento que norteia o projeto. A chamada pública de adesão (2010) ao projeto, como o próprio nome sugere, informa sobre a proposta do PPDT e explica como fazer para que a escola passe a participar do mesmo. Nela encontram-se as seguintes informações: objetivos, descrição, perfil do diretor de turma, funções do diretor de turma, práticas pedagógicas, processo para a escolha dos professores diretores de turma e informações para a adesão da escola. Trata-se praticamente do único documento, de vinte e quatro páginas, que reúne informações sobre o PPDT no Ceará.

A referida chamada pública de adesão explicita do que se trata o projeto.

O Projeto Diretor de Turma caracteriza-se, fundamentalmente, por um conhecimento aprofundado e sistematizado do aluno. Na mediação que se realiza entre os alunos e os demais professores da turma, promove-se o desenvolvimento de um trabalho cooperativo, que oportuniza aos professores conhecer as problemáticas que fazem parte do cotidiano de cada aluno e implicam diretamente no seu desempenho escolar. (CEARÁ, 2010, p.1)

Fica claro, a partir do exposto, que a intenção é elevar o desempenho escolar por meio de uma aproximação entre escola, aluno e família, possibilitando conhecer individualmente os estudantes não só em suas dificuldades escolares, mas também no seu contexto social e, em especial, no relacionamento com a família, hábitos, aptidões e gostos pessoais. Enfim, compreender o contexto do aluno e como este pode interferir no seu modo de ser na escola.

A chamada pública fortifica essa ideia de que conhecer o aluno é ir além dos muros da escola, é adentrar na individualidade e ao mesmo tempo na sociabilidade de cada um. A seguir, aspectos que devem ser considerados.

Aspectos a serem considerados pelo Diretor de Turma junto aos alunos

- Conhecimento do aluno em toda a sua dimensão.
- Orientação personalizada aos alunos.
- Adequação do plano de estudos.
- Observação dos comportamentos em situações coletivas.
- Conhecimento dos interesses, atitudes, valores e hábitos de trabalho.
- Promoção de uma correta integração do aluno na vida escolar;
- Clima de liberdade que facilite a adaptação social, física e intelectual do aluno.
- Alunos com dificuldade de acompanhamento especial;
- Atividades extracurriculares.
- Ser o elo entre a escola e a família.

(CEARA, 2010, p. 6)

Inicialmente, para a realização dos aspectos apresentados até aqui, o projeto previa a destinação de 5 horas/aula da carga horária semanal de trabalho do professor para a realização das atividades estabelecidas pelo PPDT. Hoje, o projeto disponibiliza 4 horas/aula, ou seja, menos tempo para o professor realizar o mesmo número de atividades já previstas desde o início do projeto.

A lotação dos professores nas escolas estaduais do Ceará é disciplinada por um documento publicado anualmente no diário oficial do Estado: Portaria de lotação. A partir das orientações contidas nessa portaria é que o núcleo gestor de cada escola articular os espaços (laboratório de informática, multimeios, atendimento especializado) e as turmas que atuarão cada professor.

A portaria de lotação de 2017 diz como devem ser lotados os professores diretores de turma, explicitando: competências; vínculo empregatício, carga horária trabalhada, carga horária do projeto, restrições e exigências. Conforme abaixo.

4.10. Lotação de professor diretor de turma

a) O professor diretor de turma é um professor em efetiva regência de classe com responsabilidades específicas com uma das turmas em que é docente. Nesta turma, além de suas disciplinas específicas, ministra o componente curricular Formação para a Cidadania e Desenvolvimento de Competências Socioemocionais.

b) A decisão pela implementação do professor diretor de turma é da escola. Esta poderá lotar professor diretor de turma considerando a mesma quantidade de turmas em que a escola lotou no ano de 2016. Qualquer ampliação deverá ser submetida à Crede/Sefor para apreciação.

c) O professor diretor de turma desenvolverá suas ações em 04 (quatro) horas semanais, sendo 01 (uma) hora como regente do componente curricular Formação para a Cidadania e Desenvolvimento de Competências Socioemocionais e outras 03 (três) horas, distribuídas da seguinte forma: 01 (uma) hora para as atividades de atendimento individual aos estudantes, 01 (uma) hora para atendimento aos pais/ responsáveis e 01 (uma) hora para a organização e análise do dossiê da turma, entre outras ações previstas no escopo do projeto.

d) São requisitos para a efetivação da lotação de professor diretor de turma:

i) ser, obrigatoriamente, um professor da turma, ou seja, ministrante de uma disciplina do currículo, além do componente curricular Formação para a Cidadania e Desenvolvimento de Competências Socioemocionais, podendo ser efetivo ou temporário, com jornada de trabalho de 20 ou 40 horas semanais;

ii) ser lotado como diretor de turma em uma única turma. Quando, em último caso, a referida lotação não for possível, ele poderá ser lotado em, no máximo, duas turmas, desde que em turnos diferentes na mesma escola, ou ainda, em outra escola.

iii) ter perfil adequado ao caráter e natureza das ações do projeto, passando por processo de adesão coordenado pela escola.

f) O docente que for lotado como diretor de turma não poderá assumir outras atribuições fora de regência de sala de aula a exemplo da função de Professor Coordenador de Área – PCA. (SEDUC, 2017, p.76)

A portaria de lotação apresentada acima direciona a respeito dos quesitos para que o professor seja lotado no PPDT, além de especificar a carga horária destinada ao projeto. Sobre o aspecto da carga horária, uma das dificuldades torna-se atender e conhecer individualmente os alunos, conforme o projeto orienta, tendo apenas 04 (quatro) distribuídas da seguinte forma: 1 (uma) hora/aula para ministrar a disciplina de Formação para a cidadania e 3 (três) horas/aula para atender pais/responsáveis, alunos e professores, além de construir, analisar e divulgar o dossiê de turma e realizar as outras atividades do PPDT. Quanto às atividades ou atribuições são:

- Realizar atividades que envolvem alunos, professores, pais ou responsáveis, Núcleo Gestor, possíveis parcerias com a comunidade educativa e elaboração do Dossiê de Turma;
- Realização das Reuniões de Conselho de Turma;
- Analisar o registro de faltas;
- Analisar as coletas de dados de informação por disciplina fornecida por cada professor de cada disciplina;

- Analisar Atas das reuniões dos Conselhos de Turma, junto com o Secretário que as digitou.
 - Organizar o Dossiê da Turma.
 - Fornecer informação da Turma.
 - Discutir e definir com os professores estratégias de ensino aprendizagem.
 - Promover o trabalho de equipe entre os professores.
 - Favorecer a coordenação interdisciplinar.
 - Recolher/fornecer informações sobre assiduidade/comportamento/ aproveitamento.
 - Analisar problemas dos alunos.
 - Coordenar relações interpessoais e intergrupais.
 - Coordenar a elaboração de propostas de apoio pedagógico, nas disciplinas de dificuldades.
 - Propor/debater formas de atuação entre escola/pais, durante as reuniões de Conselho de Turma.
- (CEARA, 2010, p.6)

É importante lembrar que além da turma da qual é diretor, o professor também tem outras turmas na escola nas quais leciona. Dependendo da área de formação e da carga horária de trabalho, o professor pode ter mais de 20 (vinte) turmas, ou seja, são diários para preencher, planejamentos para realizar, provas para elaborar, trabalhos e atividades para corrigir, além de ser diretor de turma e procurar desenvolver todas essas atividades do projeto.

A chamada de adesão ao projeto, em 2010, previa que seria realizada uma reunião entre professores e núcleo gestor para a escolha dos professores diretores de turma. Os professores poderiam ser indicados ou aderir por livre vontade, em todo caso, seria apreciado pela comunidade escolar e todo o processo deveria ser registrado em ata que seria enviada à SEDUC-CE.

Nos primeiros anos de inserção do projeto, ocorriam formações, geralmente semestrais, para os professores, mas com o passar do tempo estas foram diminuindo e, atualmente, as informações chegam através dos coordenadores escolares que vão para as reuniões ou dos coordenadores regionais do projeto que visitam periodicamente a escola para perceber o andamento do mesmo na unidade escolar.

Um dos pilares do projeto é a aproximação da família na escola. Sabe-se que a presença dos pais na vida escolar dos filhos não é apenas uma obrigação, mas antes de tudo um direito expresso na lei de diretrizes e bases da educação nacional (Lei nº 9.394/96) que no seu artigo 12, inciso VII, determina que é um dever dos estabelecimento de ensino “informar pai e mãe, conviventes ou não com seus filhos, e, se for o caso, os responsáveis legais, sobre a frequência e rendimento dos alunos, bem como sobre a execução da proposta pedagógica da escola”.

Atrair as famílias para “dentro da escola” tem se mostrado um problema, especialmente nas grandes cidades, como é o caso de Fortaleza, na qual os arranjos e a rotina familiar são diversificados. Apresenta-se mais um desafio para que a proposta do projeto professor diretor de turma seja vivenciada na prática: o professor diretor de turma deve ser um elo entre escola e família.

A chamada de adesão do projeto determina as incumbências dos professores quanto ao relacionamento com pais e responsáveis.

Aspectos a serem considerados junto dos Pais ou Responsáveis

- Combinar com eles comunicando-lhes o dia e a hora de atendimento semanal.
- Fornecer aos pais, com regularidade, informações sobre a assiduidade, comportamento e aproveitamento escolar dos alunos.
- Após aviso do núcleo gestor, convocá-los para as reuniões. Uma no início do ano escolar (onde se fará a eleição do Representante ou Representantes), uma para cada entrega de avaliação do aluno.
- Realizar as atividades educativas pais / alunos / professores da turma.
- Propor formas de atuação para uma relação mais estreita família /escola.
- Arranjar estratégias específicas de aproximação.

(CEARÁ, 2010, p.7)

Diante do que foi apresentado, é perceptível que o professor diretor de turma concentra um elevado número de obrigações a serem cumpridas junto aos alunos, à escola, à família e à comunidade escolar.

Além de apresentar as ações e atividades específicas do professor para com pais/responsáveis, alunos, professores, núcleo gestor e comunidade, a chamada de adesão também elenca um rol de características elementares do perfil do diretor de turma. São elas:

- Motivado para desempenhar a função;
- Participativo, articulador e coordenador do trabalho desenvolvido pelos vários professores dos Conselhos de Classe;
- Capaz de estabelecer bom relacionamento com alunos, pais e responsáveis;
- Promotor e fomentador do bom relacionamento entre alunos e outros sujeitos da comunidade educativa;
- Gerenciador de situações de conflitos;
- Promotor de um ambiente facilitador do desenvolvimento pessoal e social dos alunos;
- Conhecedor da legislação em vigor, avaliação e estatuto dos alunos.

(CEARÁ, 2010, p. 14)

O perfil desejado para a função exige habilidades diversas do professor, como apresentado acima, no entanto, essas características nem sempre são natas e

muitas vezes é preciso adquirir na prática do projeto. Há também quem não consiga atingir esse perfil ou consiga parcialmente por motivos diversos que em momento oportuno serão discutidos.

Este capítulo foi iniciado abordando a discussão teórica em torno do conceito de políticas públicas, tratando não só do que é, mas também do seu enquadramento atual em tempos de neoliberalismo e globalização, além disso, apresentou-se um breve contexto da política educacional do governo Cid Gomes; no tópico seguinte, foi mostrado como o Projeto Professor Diretor de Turma chegou ao Ceará e o seu funcionamento, especialmente através do SIGE; no terceiro, e último, tópico foi conhecido o edital de adesão ao projeto, publicado em 2010 e que rege até hoje, 2017, pois é o principal documento norteador do PPDT.

3.2 PPDT NO CEARÁ: ORIGEM E FUNCIONAMENTO

O diretor de turma teve início em Portugal na década de 1960 com a criação e a regulamentação do cargo a partir do Decreto-lei nº 48.572, de 9 de setembro de 1968. Segundo Oliveira (2010), em Portugal,

O cargo é de aceitação obrigatória e a cada diretor de turma, designado pelo diretor da escola, preferencialmente entre os professores das respectivas turmas, é atribuída uma gratificação mensal ao longo de todo o ano escolar, podendo cada professor assumir no máximo quatro turmas. (OLIVEIRA, 2010, p.38)

Inicialmente, em Portugal, o diretor de turma existia apenas para as turmas do que corresponde ao Ensino Fundamental no Brasil. A partir de 1973, com a criação do Decreto-Lei nº 102/73, passou a abranger também as turmas do ensino liceal e técnico, ou seja, Ensino Médio e profissionalizante.

No Ceará, o projeto surgiu na programação do XVIII Encontro Estadual da Associação Nacional de Política e Administração da Educação, Seção Ceará (ANPAE/CE), em 2007, quando houve uma apresentação da professora portuguesa Haidé Eunice Gonçalves Ferreira Leite, sobre o tema diretor de turma, despertando o interesse de vários gestores escolares. A professora supracitada é docente do sistema de ensino português e atualmente realiza consultoria ao Estado do Ceará para monitoramento e readequação do projeto nas escolas estaduais participantes.

Após a apresentação do projeto no evento promovido pela ANPAE/CE, segundo Lima (2014), três gestores dos municípios de Canindé, Eusébio e

Madalena realizaram o projeto piloto em suas localidades e após perceber os resultados positivos obtidos por eles, a SEDUC/CE, em 2008, implantou o projeto em 25 Escolas Estaduais de Educação Profissional do Ceará e, em 2010, abriu edital para adesão das escolas regulares.

Vale ressaltar que este edital de adesão é um dos documentos norteadores mais importantes do projeto, já que, ao contrário do que ocorre em Portugal, o Ceará não tem legislação específica para o planejamento, execução e avaliação dessa política.

Ainda sobre a introdução inicial do projeto nas escolas Lima (2014) explica que em 2010 apenas turmas do 9º ano do Ensino Fundamental e 1º ano do Ensino Médio foram contemplados para participar, sendo no ano seguinte, em 2011, ofertado também para as demais turmas do Ensino Médio. Houve, ainda segundo Lima (2014), por parte das escolas a crescente adesão ao projeto que possibilitou chegar ao ano de 2013 com 249 escolas participantes e atualmente (2017) quase a totalidade dos estabelecimentos estaduais de ensino do Ceará, que oferecem Ensino Médio, fazem parte do PPDT.

Esta crescente adesão ocorre como resultado de uma elevada expectativa sobre os possíveis resultados positivos obtidos com o projeto, ou seja, melhoria de aprendizagem, redução de evasão e mudança comportamental do aluno.

Resumidamente, pode-se apresentar o cronograma de introdução do PPDT no Ceará da seguinte forma:

Quadro 3 - Cronologia de implantação do PPDT no Ceará

Ano	Acontecimento
2007	Apresentação do PPDT, pela professora portuguesa Haidé Leite, em encontro da ANPAE-CE e introdução de projeto piloto em três escolas.
2008	Governo do Estado introduz o projeto em 25 escolas de educação profissional.
2010	Lançado Edital de adesão para todas as escolas estaduais.
2011	Projeto é ampliado para todas as turmas do Ensino Médio.
2013	Crescente adesão ao projeto atinge 549 escolas estaduais.

Fonte: Elaborada pela autora

Entre os anos de 2007 e 2010, o papel da SEDUC-CE foi o de comunicar à comunidade escolar sobre o funcionamento do projeto e abrir diálogo para a implantação do mesmo, fornecendo informações e procurando redimensionar ações. Segundo o edital de adesão, principal documento do projeto, o sujeito social mediador das ações previstas é o professor diretor de turma, que é conceituado como:

Um professor que leciona disciplina de sua área de formação e ministra simultaneamente a disciplina de Formação Cidadã. Suas atribuições vão de encontro à articulação entre pais, núcleo gestor, professores e alunos que compõem a turma. O diretor de turma tem quatro horas da carga horária semanal para efetivar: atendimento aos pais; organização do dossiê da turma e a disciplina de Formação Cidadã, com vistas a debater problemas socioeconômicos e culturais, identificados no portfólio dos alunos. A partir daí, são discutidos problemas de ordem pessoal ou social, cultural, diversidade étnica, linguística, cognitiva e de integração. A finalidade das ações é promover valores intrínsecos à aprendizagem mediante convivência solidária e social, onde os atores são, também, espectadores. As intervenções são delineadas em reunião do conselho de turma e registradas em ata. (CHAVES; LEITE, 2010, p. 3)

É o professor diretor de turma quem deve levar adiante as diretrizes do projeto tornando-se uma conexão entre a escola, a família e o aluno. É ele quem deve promover a desmassificação dos processos pedagógicos e da rotina escolar tendo uma percepção singular sobre cada aluno, buscando estratégias que agreguem vários sujeitos da comunidade escolar em torno do sucesso do aluno.

O referido projeto tem como objetivos, segundo (SEDUC, 2010, p.9):

Proporcionar a mediação e a articulação de diferentes interesses entre alunos, pais, gestores escolares, professores e governo; construir a identidade social do educando; funcionar como uma estratégia de disciplinamento escolar; interligar a escola à família, sendo uma alternativa de gestão pedagógico-administrativa; equilibrar a relação entre educação formal e informal; acompanhar e atuar nos índices de abandono, evasão, repetência e violência escolar; ter o professor como operador do projeto e gestor de turma; integrar escola e família; incentivar o trabalho pedagógico cooperativo; mobilizar estratégias significativas; aliar razão e emoção, não trabalhando apenas aspectos racionais; fomentar a liderança colaborativa entre professores; elevar os índices de aprendizagem dos educandos; estimular a autonomia juvenil; atuar no combate à indisciplina; humanizar o processo de ensino aprendizagem.

Sendo o professor diretor de turma o operador do projeto, ele tem como finalidade

[...] facilitar ao aluno uma aprendizagem que o conduza ao encontro da máxima concordância possível entre as suas capacidades, atitudes, valores e interesses, como pessoa e as atitudes exigidas pelas diversas opções que o mundo, incluindo o do trabalho, lhe apresenta, de modo a conseguir a sua autorrealização (COUTINHO, 1998, p.36).

Na execução do projeto o uso da linguagem é um importante fator para o resultado do mesmo, é preciso entender a linguagem (não só a oral, mas a cultural e a corporal também) dos jovens, para acessá-los. No PPDT é o professor quem vai ao encontro do aluno, buscando entender o porquê de atitudes, medos, dúvidas, apatia, agressividade.

As diretrizes do projeto também determinam que o professor deve, dentre outras atividades, construir o dossiê, fazer mapeamento de sala, organizar e coordenar conselho de turma, realizar o atendimento à família do aluno e ao próprio aluno e lecionar a disciplina de formação para a cidadania.

O dossiê da turma é construído das informações individuais dos estudantes e suas famílias, a partir desse instrumento o professor diretor de turma tem os dados necessários para elaborar estratégias relacionadas aos problemas identificados na turma, podendo agir individual ou coletivamente.

O mapeamento de sala, segundo o que diz o projeto, ajuda os alunos a saírem dos grupos habituais e estabelecer um disciplinamento, pois a partir dessa ferramenta cada um tem um lugar específico dentro da sala. Essa ferramenta de gestão de sala de aula deve ser discutida e acordada com os alunos, apenas se houver quebra do acordo é que o professor deve intervir e fazer o mapeamento da sala a partir de sua análise.

O conselho de turma é realizado bimestralmente com a presença de professores, representante de pais e alunos e diretor de turma. A partir dele, as informações sobre a turma são repassadas aos interessados e estratégias de melhorias são pensadas coletivamente. O projeto orienta que os representantes de pais e de alunos sejam eleitos entre aqueles que estejam interessados e apresentem perfil de liderança.

O atendimento à família e aos estudantes é um aspecto bastante relevante do projeto professor diretor de turma, momento propício para gerenciar conflitos, levantar informações e aproximar a escola da família. Esse

acompanhamento ocorre a partir de conversas, pessoalmente ou por meio de contato telefônico.

Além dessas estratégias, o projeto também prevê que exista a disciplina “Formação para a cidadania” no currículo escolar das turmas atendidas, ministrada pelo professor diretor de turma. Tal componente curricular não tem caráter de aprovação ou reprovação e tem como objetivo propor temas relevantes para a construção de um amadurecimento educacional, social e cultural dos alunos.

As ações deste e de outros projetos é acompanhada pela SEDUC-CE que com o objetivo de monitorar e redimensionar os percursos está presente nos 184 municípios cearenses através das 20 Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação (CREDE) e da Superintendência das Escolas Estaduais de Fortaleza (SEFOR). Cada CREDE tem, segundo informações coletadas no site da SEDUC, uma coordenadoria específica para o PPDT. Já Fortaleza, por possuir mais 150 escolas estaduais, conta com 6 (seis) coordenadorias, uma para cada das seis subdivisões da superintendências na cidade.

Conforme expõe Lima (2014), uma ferramenta importante no monitoramento das ações realizadas pelas escolas é o Sistema Integrado de Gestão Escolar (SIGE) que é alimentado com dados variados sobre a unidade de ensino. Um dos elementos que compõe este sistema é o PPDT, conforme mostra a imagem 2.

Figura 2 - Página inicial do SIGE



Fonte: <http://sige.seduc.ce.gov.br/>

Como apresentado, o sistema possibilita o monitoramento de vários aspectos das práticas escolares e o PPDT é apenas um deles. Ao clicar no ícone referente ao projeto, o primeiro da segunda linha, o professor diretor de turma ou quem mais acessar, terá a seguinte visão:

Figura 3 -Página inicial do PPDT no SIGE



Fonte: <http://sige.seduc.ce.gov.br/>

O sistema do projeto professor diretor de turma é alimentado, na maior parte das vezes, pelos alunos com a supervisão dos professores diretores de turma

ou pelos próprios professores em caso de inexistência de laboratório de informática na escola.

Ao observar a parte superior da página, percebemos as seguintes abas: opções; organizadores; instrumentais; portfólios; relatórios e gráficos. A seguir uma série de quadros sobre cada seção da página do PPDT e um resumo do que consiste cada aspecto. Iniciaremos, então, pela aba “opções” que é a primeira e com menos componentes.

Quadro 4 - Aba “opções” do sistema do PPDT

NOME DA ABA	COMPOSIÇÃO
Opções	Alterar senha
	Manual do usuário
	Início

Fonte: Elaborada pela autora

Nesta aba o professor diretor de turma pode: modificar a senha de acesso ao sistema a partir do item “alterar senha”; encontrar orientações gerais para o preenchimento dos instrumentais e manuseio do sistema conforme as disposições do “manual do usuário”; retornar o início da página por meio do item “início”.

Quadro 5 - Aba “organizadores” do sistema do PPDT

NOME DA ABA	COMPOSIÇÃO
Organizadores	Capa
	Índice
	Separadores

Fonte: Elaborada pela autora

Na aba “organizadores” encontram-se os itens: “capa” que identifica o conteúdo geral do dossiê (nome do projeto, turma, turno, nome do professor diretor de turma); “índice” é o tópico que especifica cada parte que compõe o dossiê; em “separadores” encontram-se as subcapas que organizam o conteúdo do dossiê de acordo com os instrumentais (próximo tópico) existentes no sistema.

Enfim, nessa aba o professor diretor de turma pode imprimir a capa e os separadores, pois cada turma deve ter suas informações individuais e coletivas

impressas e organizadas em um dossiê que deve ficar disponível para consulta de outros professores ou do núcleo gestor escolar.

Quadro 6 – Aba “instrumentais” do sistema do PPDT

NOME DA ABA	COMPOSIÇÃO
Instrumentais	Horários
	Registro fotográfico
	Mapeamento de sala
	Atas
	Registros
	Caracterização da formação para a cidadania
	Relatório de aula de campo
	Termo de responsabilidade

Fonte: Elaborada pela autora

A aba “instrumentais” apresenta importantes fontes de informação e acompanhamento do projeto, permitindo uma visão geral das ações que estão sendo feitas. Os horários, primeiro item da aba, são do professor diretor de turma e da turma, ou seja, os momentos de dedicação do professor ao projeto e os dos alunos, permitindo conhecer a rotina de aulas da turma.

Já no registro fotográfico, cada aluno deve ter uma foto do rosto anexada ao sistema, permitindo a rápida e fácil identificação individual, vale ressaltar que cabe ao PDT providenciar as imagens, incluir no SIGE e divulgar para os outros professores.

Ainda sobre a aba “instrumentais”, o mapeamento de sala, é uma ferramenta no qual cada aluno tem um lugar específico para ocupar na sala de aula. Inicialmente, cada aluno senta onde acha melhor, mas se houver quebra de normas, o professor diretor de turma faz o mapeamento de sala. Segundo as orientações do projeto, deve ser um acordo entre o professor e a turma no sentido de melhorar a organização e o desempenho da mesma.

O projeto prevê reuniões e eleições diversas ao longo do ano (escolha de líderes de sala, escolha de representante de pais, conselho de classe com outros professores) e tudo deve ser registrado em ata, mais um item que se encontra na aba “instrumentais”.

Além das atas, há também os registros que ajudam a acompanhar o que está acontecendo com a turma: avaliação qualitativa (cada professor avalia aspectos qualitativos da turma, uma vez por bimestre); ocorrências (uma briga entre alunos, por exemplo); construção do dossiê (tudo que é feito pelo professor diretor de turma para a construção do dossiê deve ser registrado, é como se fosse uma prestação de contas do trabalho que está sendo realizado).

Já a “caracterização da formação para a cidadania”, vem preenchida da Secretaria de Educação e apresenta aspectos norteadores da condução da disciplina de Formação da Cidadania. Tal componente curricular é transversal, não reprova e é conduzido pelo PDT.

Ainda na mesma aba “instrumentais”, há um formulário chamado “aula de campo” no qual o professor que realiza aula de campo com a turma deve informar aos responsáveis do aluno detalhes (local, data, número de alunos, objetivos, atividades desenvolvidas) sobre esta aula e solicitar autorização para que o aluno participe.

Por último, há o termo de responsabilidade, documento padronizado e assinado pelos alunos com o compromisso de ter conduta responsável no ambiente escolar e ter ciência dos aspectos essenciais do projeto professor diretor de turma.

Quadro 7 - Aba “portfólio” do sistema do PPDT

NOME DA ABA	COMPOSIÇÃO
Portfólio	Ficha biográfica
	Plano de apoio e complemento educativo
	Autoavaliação global
	Comunicado aos pais/responsáveis
	Registro de avaliação
	Registro de atendimento
	Comunicado de reuniões
	Informações sobre o apoio pedagógico
	Registro de intervenção disciplinar
	Informação a país/responsáveis

Fonte: Elaborada pela autora

O primeiro item que compõe essa aba é a ficha biográfica (ver anexo) que é o formulário mais importante do projeto professor diretor de turma, pois é a partir dele que a maioria dos dados são gerados, sendo uma ficha para cada aluno. A ficha biográfica organiza as informações em grupos: dados do aluno; dados do responsável; composição familiar/lar; vida escolar; ocupação do tempo livre/atividades; saúde/alimentação; atividades complementares.

Com as informações contidas na ficha biográfica o professor diretor de turma identifica dificuldades individuais dos alunos e da turma, em seguida, elabora um plano (plano de apoio e complemento educativo – o segundo item da aba) que contenha a descrição dessas dificuldades, objetivos e estratégias, além de período (data específica) para agir nessas demandas.

Já a autoavaliação global é o formulário no qual cada aluno irá avaliar-se bimestralmente, identificando melhorias e dificuldades persistentes. Ao longo do ano é possível acompanhar como o aluno está se percebendo.

Para comunicar-se com os pais/responsáveis o sistema disponibiliza três fichas que em caso de necessidade devem ser impressas e entregues, são elas: comunicado aos pais/responsáveis (o PDT imprime este comunicado e entrega aos pais, informando-os do horário de atendimento do docente), comunicado de reuniões (o PDT deve destinar parte de seu tempo para reunir-se com pais/e responsáveis); informações a pais/responsáveis (fornece informações diversas).

Esses comunicados de relacionamento com os pais/responsáveis informam conteúdos diversos: reuniões (local, data, horário, assuntos); ações promovidas para sanar dificuldades encontradas na turma ou em um aluno; aulas de reforço em Matemática, por exemplo, que o aluno esteja recebendo fora do horário de aula; ações de indisciplina dos alunos e os encaminhamentos dados a ela (advertência verbal, suspensão, expulsão e outros); aula de campo (local, data, horário, objetivos, atividades).

Por sua vez, a ficha de avaliação é gerada pelos dados do sistema que apresenta o desempenho do aluno nas várias disciplinas do currículo escolar, além de registrar outras informações sobre sua aprendizagem. Por ela, é possível ter um panorama da aprendizagem do aluno.

Há também a ficha de registro de atendimento que deve ser preenchida cada vez que o PDT atende pais/responsáveis, devendo realizar esse registro especificando: data, assunto, aluno e providências. Assim como os

pais/responsáveis, os alunos também, quando atendidos pelo PDT, devem ter este atendimento registrado no sistema.

Quadro 8 - Aba “relatórios” do sistema do PPDT

NOME DA ABA	COMPOSIÇÃO
Relatórios	Ficha de caracterização da turma
	Mapa de avaliação e infrequência
	Caracterização da turma (estatísticos)
	Dificuldades/preferências por disciplina
	Quadro de postagem das atas
	Relatório do calendário escolar

Fonte: Elaborada pela autora

O primeiro item da aba “relatórios” é a “ficha de caracterização da turma”, gerada automaticamente pelo sistema a partir do preenchimento dos instrumentais e portfólio, apresentados anteriormente. A secretaria escolar tem, dentro do SIGE, um sistema próprio, chamado Acadêmico, no qual são registradas as notas e a frequência dos alunos. Essas informações são compartilhadas com o sistema do PPDT e geram o mapa de avaliação e infrequência (segundo item dessa aba) que apresenta as notas e frequência dos alunos.

Os dados gerados automaticamente pelo sistema a partir das informações anteriormente disponibilizadas são transformados em estatísticas que ficam disponíveis no item “caracterização da turma (estatísticos)”, assim como “dificuldades/preferências por disciplina” (quarto item da aba) que apresenta o índice de dificuldade e preferência dos alunos em relação a cada disciplina do currículo escolar. Por fim, esta aba apresenta as atas postadas pelo PDT e o relatório do calendário escolar contendo as datas e eventos importantes para a turma.

Quadro 9 - Aba “gráficos” do sistema do PPDT

NOME DA ABA	COMPOSIÇÃO
Gráficos	Caracterização da turma
	Registros de avaliação qualitativa
	Autoavaliação global
	Rendimento de aprendizagem

Fonte: Elaborada pela autora

Vários gráficos são gerados pelo sistema a partir das informações fornecidas principalmente na ficha biográfica. É possível, por exemplo, gerar um gráfico sobre as atividades realizadas pelos alunos quando estão fora da escola (no tempo livre).

Já no gráfico sobre os “registros de avaliação qualitativa” é possível visualizar andamento da turma a partir das informações prestadas pelos professores ao preencherem a avaliação qualitativa.

No gráfico de “autoavaliação global” percebe-se a percepção dos alunos sobre eles mesmos, ao contrário do que ocorre no gráfico de avaliação qualitativa que representa a visão dos professores a respeito dos alunos.

Por último, a aba “gráficos” traz uma visão geral da aprendizagem dos alunos a partir das informações prestadas em vários instrumentais, é o que se encontra no item “rendimento de aprendizagem”.

O sistema do PPDT é uma ferramenta importante para conhecer a realidade de cada aluno e turma, possibilitando, então, uma ação direcionada na tentativa de sanar problemas identificados, por exemplo, o baixo rendimento em matemática é detectado a partir do sistema e a comunidade escolar pode criar estratégias no sentido de elevar o aprendizado na disciplina.

4 METODOLOGIA

Nesse capítulo aborda-se o percurso da pesquisa, ou seja, o método científico. “Pode-se definir método como caminho para se chegar a determinado fim. E método científico como o conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos adotados para se atingir o conhecimento” (GIL, 2008, p. 8).

Trata-se agora da metodologia do presente trabalho de pesquisa. O texto seguirá a seguinte sequência dissertativa: explicitação sobre o conceito de pesquisa qualitativa; esclarecimento do que se entende por estudo de caso e sua aplicação no estudo em questão; apresentação do local e dos sujeitos da pesquisa; aspectos, éticos; a entrevista semiestruturada como técnica de coleta de dados; análise dos dados a partir da categorização.

Sabe-se que cada ciência tem métodos próprios para produzir o conhecimento referente a sua área, ou seja, cada área tem suas particularidades, no entanto, nem sempre foi assim. Houve um tempo que as Ciências Sociais foram tratadas a partir das referências metodológicas das Ciências da Natureza, como se fosse possível isolar fenômenos sociais em laboratório e estudá-los separados de seu contexto. Conforme explica Gil (2008), essa proposta de aproximação entre os métodos das Ciências Sociais e de outras ciências não se aplica completamente, muito embora seja possível compartilhar algumas técnicas e ferramentas de estudo.

As ciências sociais foram constituídas principalmente no século XIX, graças à influência da orientação positivista. Tanto é que Augusto Comte, o Pai do Positivismo, é considerado também o Pai da Sociologia. Assim, as ciências sociais, fundamentadas na perspectiva positivista, supõem que os fatos humanos são semelhantes aos da natureza, observados sem ideias preconcebidas, submetidos à experimentação, expressos em termos quantitativos e explicados segundo leis gerais. Mas esse modelo proposto para as ciências sociais logo passou a ser questionado, pois ficaram claras as suas limitações para o estudo do homem e da sociedade. (GIL, 2008, p.4)

O estudo do homem e da sociedade, conforme apresentado acima, considera elementos que dificilmente podem ser quantificados ou isolados em um laboratório, por exemplo. Uma pesquisa das Ciências Sociais precisa considerar, dentre outros aspectos, a cultura, os costumes, a política e a economia, sendo

quase impraticável adotar totalmente os mesmos métodos, técnicas e ferramentas das ciências exatas.

Não sendo possível quantificar determinados aspectos ligados às pesquisas em ciências sociais, é necessário valer-se de outras abordagens. Nesse sentido, a pesquisa qualitativa torna-se fundamental na construção do conhecimento sociológico e educacional.

Godoy, explica as diferenças básicas entre a pesquisa qualitativa e a pesquisa quantitativa:

Em linhas gerais, num estudo quantitativo o pesquisador conduz seu trabalho a partir de um plano estabelecido *a priori*, com hipóteses claramente especificadas e variáveis operacionalmente definidas. Preocupa-se com a medição objetiva e a quantificação dos resultados. Busca a precisão, evitando distorções na etapa de análise e interpretação dos dados, garantindo assim uma margem de segurança em relação às inferências obtidas. De maneira diversa, a pesquisa qualitativa não procura enumerar e/ou medir os eventos estudados, nem emprega instrumental estatístico na análise dos dados. Parte de questões ou focos de interesses amplos, que vão se definindo à medida que o estudo se desenvolve. Envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo. (GODOY, 1995, p. 58)

Percebe-se, então, que a pesquisa qualitativa visa obter dados descritivos, além disso, dá grande importância aos sujeitos envolvidos nos fenômenos estudados, buscando conhecer e analisar comportamentos, discursos, culturas, costumes e contextos sociais nos quais estão inseridos.

Corroborando com o que foi exposto, Godoy (1995), apresenta algumas características que caracterizam a pesquisa qualitativa.

Características básicas da pesquisa qualitativa: a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como instrumento fundamental; a pesquisa qualitativa é descritiva; o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são a preocupação essencial do investigador; os pesquisadores utilizam o enfoque indutivo na análise de seus dados (GODOY, 1995, p. 62-63)

Fica claro que um dos aspectos mais marcantes da pesquisa qualitativa é a impossibilidade de isolar o fenômeno estudado de seu ambiente natural e estudá-lo desconsiderando o seu contexto. Além disso, os sujeitos envolvidos são considerados atuantes no processo de construção do fenômeno e relevantes para a

produção da pesquisa. Por último, o caráter indutivo dessa abordagem de pesquisa faz que a mesma desenvolva-se de baixo para cima, ou seja, o investigador não chega ao campo com hipóteses estabelecidas e relativamente rígidas, mas sim, procura construir suas hipóteses a partir dos dados coletados no curso da pesquisa.

O trabalho em questão tem como abordagem de pesquisa o estudo qualitativo, pois dá destaque às análises e reflexões fomentadas a partir da percepção dos professores da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Alfa a respeito do Projeto Professor Diretor de Turma. Para tanto, considera-se aspectos como: o perfil dos professores, o contexto social no qual a escola está inserida; a proposta do projeto; o momento histórico-social no qual o projeto foi introduzido como política pública educacional; como o projeto acontece na prática; qual a relação dos professores com o projeto; a estrutura e o funcionamento da escola.

Assim, o estudo em questão caracteriza-se como de abordagem qualitativa, pois coloca ênfase na investigação, na descrição e na análise de dados que possibilitem uma compreensão da relação entre os professores diretores de turma e o projeto na referida unidade escolar, considerando o contexto sociopolítico do seu desenvolvimento.

Esclarecida a opção pela abordagem qualitativa, apresenta-se uma discussão em torno do que é entendido como “estudo de caso” e o porquê da escolha desse tipo de estudo para a presente pesquisa. Segundo Yin (2001, p.32) “Um estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos”.

A pesquisa qualitativa, como descrita anteriormente, diferencia-se por compreender os fenômenos analisados para além de aspectos quantitativos e nesse sentido o estudo de caso apresenta-se como um caminho de pesquisa bastante enriquecedora ao permitir acessar as relações sociais, as características dos sujeitos e a análise das práticas e dos discursos.

Por meio do estudo de caso, o investigador que pesquisa políticas públicas tem a oportunidade de construir a trajetória que vai desde o surgimento da demanda, passando pela elaboração da política e a sua implementação, até chegar a sua avaliação. Congruente, o estudo de caso apresenta-se como uma alternativa para conhecer contextos específicos.

No caso do Projeto Professor Diretor de Turma, é sabido que há normas e orientações gerais que direcionam as práticas pedagógicas na escola, no entanto, é inegável que ele acontece com dinâmica diferente em cada estabelecimento escolar, pois os contextos sociais são dinâmicos e diversos.

Esse dinamismo pode ser atribuído, por exemplo: às relações sociais; à infraestrutura da escola; ao contexto socioeconômico no qual a escola está inserida; ao comportamento dos agentes públicos; à relação que as pessoas têm com a política, etc. É nesse sentido que se justifica a escolha do estudo de caso como estratégia de pesquisa neste trabalho que terá sua construção desde a investigação realizada em uma única unidade escolar.

Por possibilitar o conhecimento aprofundado de um contexto específico, o estudo de caso também pode ser construído a partir de fontes variadas de informações, assim como explica Yin.

O estudo de caso é a estratégia escolhida ao se examinarem acontecimentos contemporâneos, mas quando não se podem manipular comportamentos relevantes. O estudo de caso conta com muitas das técnicas utilizadas pelas pesquisas históricas, mas acrescenta duas fontes de evidências que usualmente não são incluídas no repertório de um historiador: observação direta e série sistemática de entrevistas. Novamente, embora os estudos de casos e as pesquisas históricas possam se sobrepor, o poder diferenciador do estudo é a sua capacidade de lidar com uma ampla variedade de evidências – documentos, artefatos, entrevistas e observações - além do que pode estar disponível no estudo histórico convencional. (YIN, 2001, p. 27)

A observação direta e realização de entrevistas, fontes de evidências supracitadas, permitem ao investigador obter informações no campo e com os sujeitos sociais. Tais dados, em determinadas situações, não poderiam ser colhidos a partir de outras fontes, como legislação, livros e imagens.

A coleta de dados, por meio do estudo de caso, não é tarefa fácil, como se acredita geralmente, na verdade exige habilidades por parte do investigador social para direcionar bem interesses e emoções com o intuito de não desviar-se do objetivo da pesquisa, na tentativa de alcançar maior objetividade e fidedignidade possível.

Yin (2001) apresenta um rol de habilidades que o investigador social deve ter ou desenvolver para usar o estudo de caso adequadamente em sua pesquisa.

Não existem mecanismos como esses para avaliar as habilidades necessárias a um estudo de caso. No entanto, uma lista básica de habilidades comumente exigidas incluiria o seguinte:

- Uma pessoa deve ser capaz de *fazer boas perguntas* - e interpretar as respostas.
- Uma pessoa deve *ser uma boa ouvinte* e não ser enganada por suas próprias ideologias e preconceitos.
- Uma pessoa deve *ser capaz de ser adaptável e flexível*, de forma que as situações recentemente encontradas possam ser vistas como oportunidades, não ameaças.
- Uma pessoa deve *ter uma noção clara das questões que estão sendo estudadas*, mesmo que seja uma orientação teórica ou política, ou que seja de um modo exploratório. Essa noção tem como foco os eventos e as informações relevantes que devem ser buscadas a proporções administráveis.
- Uma pessoa deve *ser imparcial em relação a noções preconcebidas*, incluindo aquelas que se originam de uma teoria. Assim, uma pessoa deve ser sensível e estar atenta a provas contraditórias. (YIN, 2001, p.81)

Essas habilidades destacadas por Yin não são necessariamente inatas, ou seja, o pesquisador pode desenvolvê-las ao longo de suas experiências como investigador social ou educacional. O planejamento da pesquisa possibilita ao pesquisador traçar os passos do que irá estudar e prevê possíveis problemas de percurso assim como maneiras de saná-los.

Planejar não significa dar um tom de rigidez à pesquisa, mas minimizar as dificuldades encontradas em campo e aproximar o máximo possível o trabalho de coleta de dados do objetivo da pesquisa. Dentre os aspectos apresentados por Yin, saber ouvir e ter flexibilidade mostra-se fundamentais para o trabalho em campo.

Ser bom ouvinte significa não só falar menos e ouvir mais, mas também identificar no discurso aspectos que sejam relevantes para o objetivo da pesquisa. Yin (2001, p. 82) explica que “O ato de ouvir envolve observar e perceber de uma maneira mais genérica e não se limita a uma modalidade meramente auricular. Ser um bom ouvinte significa ser capaz de assimilar um número enorme de novas informações sem pontos de vista tendenciosos”.

Assim como saber ouvir, a flexibilidade é um fator que influencia no resultado da pesquisa. O rigor científico não deve ser confundido com rigidez, pois em campo percebe-se que aquilo que foi inicialmente planejado precisará passar por adequações. Conforme afirma Yin (2001).

Pouquíssimos estudos de caso terminarão exatamente como foram planejados. Inevitavelmente, você terá que fazer pequenas, quando não grandes, alterações, que variam da necessidade de tomar uma direção inesperada (uma alteração potencialmente pequena) à necessidade de

identificar um novo "caso" para um estudo (alteração potencialmente grande). (YIN, 2001, p. 83)

As habilidades apresentadas pelo autor colaboram para a coleta de dados. Fazer boas perguntas, saber ouvir, ser adaptável e flexível, ter clareza nas questões estudadas e cuidado com as noções preconcebidas são importantes na construção do planejamento e na prática da coleta de dados em campo.

O estudo de caso tem três princípios básicos, segundo Yin (2001) para realizar a coleta de dados.

Três princípios foram muito ignorados no passado e hoje, por fim, são bastante discutidos: a) a utilização de várias fontes de evidências, e não apenas uma; b) a criação de um banco de dados para o estudo de caso; e c) a manutenção de um encadeamento de evidências. (YIN, 2001, p. 106)

Como dito, o estudo de caso caracteriza-se por ser aprofundado em um contexto específico, logo, são necessárias a consulta e a análise de várias fontes que devem ser coletadas, organizadas e analisadas na tentativa de promover conexões entre elas que possam permitir atingir os objetivos da pesquisa. Ao considerar esses três princípios, o pesquisador consegue montar um mosaico de informações que fornecem elementos que irão compor o objeto de pesquisa e dar respaldo para os resultados da mesma.

Corroborando com o exposto até aqui, Triviños (1987, p.110) explica que os estudos de caso “têm por objetivo aprofundarem a descrição de uma determinada realidade”. Seguindo essa mesma linha de pensamento, ele complementa:

No estudo de caso, os resultados são válidos só para o caso que se estuda. Não se pode generalizar o resultado atingido no estudo de um hospital, por exemplo, a outros hospitais. Mas aqui está o grande valor do estudo de caso: fornecer o conhecimento aprofundado de uma realidade delimitada que os resultados atingidos podem permitir e formular hipóteses para o encaminhamento de outras pesquisas. (TRIVIÑOS, 1987, p. 111)

De acordo com o exposto, percebe-se que não é possível, partindo de um estudo de caso, estabelecer uma regra geral que se aplique a todas as situações, pois é um tipo de estudo que se aprofunda em um contexto específico. Um dos pontos positivos desse tipo de estudo é que permite agir em aspectos inerentes à realidade estudada.

Consolidando os elementos característicos do estudo de caso, Goldenberg (2004) reforça que

O estudo de caso não é uma técnica específica, mas uma análise holística, a mais completa possível, que considera a unidade social estudada como um todo, seja um indivíduo, uma família, uma instituição ou uma comunidade, com o objetivo de compreendê-los em seus próprios termos. O estudo de caso reúne o maior número de informações detalhadas, por meio de diferentes técnicas de pesquisa, com o objetivo de apreender a totalidade de uma situação e descrever a complexidade de um caso concreto. Através de um mergulho profundo e exaustivo em um objeto delimitado, o estudo de caso possibilita a penetração na realidade social, não conseguida pela análise estatística. (GOLDENBERG, 2004, p. 33)

Como é possível notar, Yin, Triviños e Goldenberg, apesar de apresentarem elementos não exatamente iguais para conceituar o estudo de caso, concordam que se trata de uma investigação aprofundada de uma realidade específica não sendo possível criar uma regra geral a partir desse tipo de pesquisa.

Assim, a escolha do tipo de estudo neste trabalho justifica-se por permitir uma investigação da realidade da escola estadual Alfa no que diz respeito à percepção dos professores acerca do Projeto Professor Diretor de Turma, além fomentar resultados úteis para possíveis intervenções nas práticas do projeto que possam trazer maiores benefícios à comunidade escolar.

Considerando que trabalho em questão é um estudo de caso, faz-se fundamental apresentar não só o recorte espacial, mas também o lugar da pesquisa, pois como vimos é um tipo de investigação que aprofunda exaustivamente as peculiaridades do *lócus* pesquisado. Conforme Minayo (2002),

Além do recorte espacial, em se tratando de pesquisa social, o lugar primordial é o ocupado pelas pessoas e grupos convivendo numa dinâmica de interação social. Essas pessoas e esses grupos são sujeitos de uma determinada história a ser investigada, sendo necessária uma construção teórica para transformá-los em objetos de estudo. Partindo da construção teórica do objeto de estudo, o campo torna-se um palco de manifestações de intersubjetividades e interações entre pesquisador e grupos estudados, propiciando a criação de novos conhecimentos. (MINAYO, 2002, p. 54)

Apresenta-se, pois, a seguir o local da pesquisa por considerar sua descrição elucidativa de aspectos e minúcias que dão caráter singular a realidade investigada, quais sejam: estrutura, localização, dados socioeconômicos da região e especificidades referentes ao funcionamento.

A rede estadual de ensino do Estado do Ceará conta com mais de 150 escolas em Fortaleza. O estudo de caso foi desenvolvido na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Alfa, localizada em Fortaleza, em uma área de confluência entre bairros com alto índice de problemas socioeconômicos - violência, desemprego, pouca oferta de serviços públicos básicos, baixa renda *per capita* - (Autran Nunes, Planalto Pici e Genibaú) e bairros com condições intermediárias de qualidade de vida - ruas pavimentadas, boa oferta de serviços públicos, renda *per capita* maior, melhor oferta e acesso ao transporte público, escolas, serviços de saúde e lazer (Antônio Bezerra, Henrique Jorge, João XXIII e Jockey Clube).

Os alunos atendidos pela referida escola residem, em sua maioria, longe da mesma, tendo de percorrer diariamente um ou mais quilômetros para ir e voltar às aulas. Essa distância entre os alunos e a escola explica-se pelo fato de ela não possuir prédio próprio, mas sim alugado pelo governo do Estado e, mesmo quando ela muda de endereço, uma parte considerável dos alunos permanece frequentando-a. Essa mudança de endereço deve-se ao fato de a escola funcionar em prédios alugados, assim, nem sempre há uma concordância entre o valor cobrado e o que a SEDUC-CE disponibiliza-se a pagar.

Uma das demandas da comunidade escolar é a compra de instalações próprias por parte da gestão pública estadual, já que a instituição atende a comunidade da região há 18 anos e não possui local de funcionamento fixo causa certa instabilidade, pois se o proprietário do prédio decidir não renovar o contrato de locação ou aumentar o valor cobrado e o governo não aceitar pagar, professores são demitidos (caso sejam temporários e não encontrem nova lotação), devolvidos (caso sejam efetivos, ficando sem local de trabalho e buscando outra escola) ou ficam aguardando a resolução do problema em casa para posteriormente recuperar os dias de trabalho perdidos, isso sem falar nos funcionários, muitas vezes terceirizados, e nos alunos que também ficam prejudicados.

No que diz respeito à estrutura da escola, ela possui 8 (oito) salas de aula que funcionam nos turnos da manhã e da tarde, perfazendo 16 (dezesesseis) turmas, sendo que apenas 5 (quatro) dessas de Ensino Médio, estas últimas são atendidas pelo Projeto Professor Diretor de Turma. Como o PPDT só atende aos estudantes de Ensino Médio, as outras 12 turmas não são contempladas pelo projeto.

Além das salas de aula a escola possui: uma quadra coberta localizada em frente ao prédio em que acontecem as aulas; dois banheiros para alunos; um

banheiro para professores e funcionários; um almoxarifado; uma cozinha, um vão onde funcionam concomitantemente a sala de recursos multifuncionais, a secretaria, a coordenação e direção; sala dos professores; sala de multimeios que também é biblioteca; e laboratório de informática.

Segundo dados do Sistema de Gestão Escolar (SIGE), informado pela secretaria da escola, são aproximadamente 550 alunos matriculados e desse quantitativo apenas 150 estão no Ensino Médio e são atendidos pelo projeto em questão. Esses jovens têm entre 14 e 20 anos, representando a menor parcela de matriculados na instituição. Vejamos a seguir a tabela com o número de alunos em cada série e quais são atendidos pelo projeto Professor Diretor de Turma.

Quadro 10 – Alunos matriculados no Ensino Médio da escola Alfa e atendidos pelo PPDT

Nível de Ensino	Série	Número de alunos matriculados	Faixa etária*	Atendidos pelo Projeto Professor Diretor de Turma.
Ensino Médio	1º ano (três turmas)	71	14 a 20 anos	Sim
	2º ano (uma turma)	40	15 a 19 anos	Sim
	3º ano (uma turma)	34	16 a 19 anos	Sim
*Considerando os alunos que estão fora de faixa, ou seja, não estão na série que deveriam estar.				

Fonte: Elaborada pela autora

O artigo 10, inciso VI, da lei nº 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, estabelece que é incumbência do Estado “assegurar o ensino fundamental e oferecer, com prioridade, o ensino médio a todos que o demandarem...”. A mesma lei no artigo 11, inciso V, diz que cabe ao município “oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental...”.

Tal dispositivo legal vem fazendo que o Estado do Ceará reduza ano após ano a oferta de vagas para o ensino fundamental nas unidades escolares de sua competência e fechando escolas que não aumentam o quantitativo de matrículas no Ensino Médio.

Trazendo esse contexto para a escola investigada neste estudo, constatou-se que a mesma vive sob ameaça quase que constante de fechamento

pelo fato de não conseguir aumentar o número de matriculados no Ensino Médio, pois, como vimos, das 16 (dezesesseis) turmas, apenas 5 (quatro) são desse nível de ensino.

Em 2013, o Estado determinou o fechamento da última turma de 5ª ano que restava na escola, em 2014, fechou 2 (duas) das 4 (quatro) de 6º ano, no ano seguinte, 2015, , fechou as turmas de 6º ano e em seguida, 2016, fechou 4 (quatro) das 6 (seis) turmas de 7º ano. Em 2017, por fim, a determinação foi fechar as turmas de 7º ano.

Cada turma tem, em média, 35 alunos e o encerramento de 4 (quatro) turmas de 7º ano, por exemplo, representa 140 vagas a menos para o Ensino Fundamental e mais vagas para o Ensino Médio, no entanto, segundo a instituição de ensino, o ritmo de fechamento das turmas de Ensino Fundamental não está sendo acompanhado de um aumento proporcional no número de matrículas no Ensino Médio.

Um dos motivos para que este aumento de matrículas no Ensino Médio não ocorra é a estrutura da escola que, comparada a outras da região, funciona de forma precária. Escolas relativamente próximas possuem quadra coberta integrada ao prédio da escola, refeitório, pátio amplo, laboratórios de biologia, química e física, salas padronizadas e algumas com ar condicionado, oferecendo melhores condições de ensino e aprendizado para esta última etapa da educação básica.

Já a escola Alfa não tem quadra integrada e os alunos precisam sair da escola, atravessara rua, para usarem a quadra; os banheiros ficam localizados muito próximos da cozinha contribuindo para a não adequada higienização do local; as salas de aula possuem tamanhos diferentes e algumas têm cerca de apenas 15 m² e comportam cerca de 30 alunos; há um único laboratório, o de informática, que foi recentemente instalado com apenas 10 computadores, até então, a escola era a única escola estadual em Fortaleza sem laboratório de informática. Esses são alguns dos motivos que dificultam a atração de mais alunos para a Instituição.

Somando-se à dificuldade de atrair alunos para o Ensino Médio por conta da precariedade da estrutura física, a escola ainda tenta manter os matriculados existentes que, ao concluírem o Ensino Fundamental, muitas vezes migram para outras escolas circunvizinhas em busca de melhores condições de aprendizagem e de estabelecer relações de sociabilidade com alunos dentro de uma mesma faixa etária, já que a maioria dos matriculados na escola Alfa são do Ensino Fundamental.

Esse contexto contribui para que, segundo a secretaria da escola, menos da metade dos alunos estejam matriculados no Ensino Médio, além disso, tem os problemas da baixa frequência escolar e da evasão.

Com menos da metade dos alunos da escola matriculados no Ensino Médio, em 2016, um dos objetivos do PPDT é também manter o aluno na escola, evitando que abandonem ou transfiram-se para outra unidade escolar. Tal objetivo é um desafio a mais para os professores diretores de turma, pois as outras escolas da região oferecem mais atrativos - laboratórios, quadra de esportes dentro da escola, pátio amplo, turmas só de Ensino Médio, aulas extracurriculares.

Abordam-se agora os sujeitos da pesquisa. São 7(sete) professores diretores de turma que foram entrevistados entre janeiro e abril de 2017, período de transição entre um ano letivo e outro. Na mudança de ano letivo, apenas 2(dois) PDT's permaneceram no projeto, por isso o total de entrevistados foi 7, mesmo a escola só tendo 5 turmas atendidas pelo PPDT. Essa mudança de PDT ocorre especialmente quando o professor é temporário ou quando não se identifica com o projeto e solicita que seja desligado do mesmo.

Sobre a carga horária desses professores, ela é um pouco variada: dois deles possuem 40h/aulas por semana de dedicação a escola, um tem 20h/aulas por semana e outro tem menos de 20h/aulas semanais. Importa esclarecer que cada turno de trabalho na escola equivale a 5h/aulas, logo, se o professor tem 40h/aulas (27 em sala de aula e 13 de planejamento) ele precisa ir à escola 4 dias na semana, já que cada dia de trabalho perfaz 10h/aulas.

Esse aspecto da carga-horária é importante, pois quanto mais tempo o docente permanece na mesma escola, mais este professor pode dedicar-se a conhecer suas especificidades e envolver-se nos diversos contextos lá existentes. Para ser professor diretor de turma, pelo menos no que determina o projeto, é preciso ter conhecimento aprofundado sobre os alunos e para isso é preciso tempo e inserção na comunidade escolar.

Nas ciências sociais existem variadas técnicas de coletas de dados (observação, questionário, grupo focal, entrevista...) e em um mesmo estudo podem ser associados mais de uma técnica para atingir os objetivos da pesquisa. Nessa pesquisa, a técnica de coleta de dados escolhida para o estudo em questão foi a entrevista com os professores, que, segundo Gil (2008), pode ser definida como

...a técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação. A entrevista é, portanto, uma forma de interação social. Mais especificamente, é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação. (GIL, 2008, p.109)

Um aspecto relevante apresentado no conceito de Gil (2008) é a interação social que a entrevista possibilita, sendo um importante meio de o pesquisador perceber interesses, atitudes, reações e outros aspectos que não poderia notar caso não houvesse essa aproximação. Nesse sentido, Duarte (2004) explicita a relevância da entrevista quando há o interesse de investigar um contexto específico.

Entrevistas são fundamentais quando se precisa/deseja mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados, em que os conflitos e contradições não estejam claramente explicitados. (DUARTE, 2004, p.215)

Assim, o estudo em questão optou pela realização de entrevistas como meio de obter dados relativos aos professores diretores de turma da escola Alfa, analisando, a partir do discurso, a percepção deles sobre o projeto professor diretor de turma no cenário específico da escola onde trabalham.

Vale acrescentar que as entrevistas não são todas iguais, existem basicamente três tipos delas, segundo Minayo (2002).

Em geral, as entrevistas podem ser estruturadas e não-estruturadas, correspondendo ao fato de serem mais ou menos dirigidas. Assim, torna-se possível trabalhar com entrevistas abertas ou não-estruturadas, onde o informante aborda livremente o tema proposto; bem como com as estruturadas que pressupõem perguntas previamente formuladas. Há formas, no entanto, que articulam essas duas modalidades, caracterizando-se como entrevistas semiestruturadas. (MINAYO, 2002, p. 58)

Consoante Minayo, o pesquisador pode realizar a investigação utilizando a entrevista estruturada, não-estruturada ou semiestruturada, a opção por um tipo ou por outro ocorre devido a fatores como o objetivo da pesquisa, o tempo disponível, a natureza do trabalho, a disponibilidade do entrevistado. Nesta investigação, a

técnica de coletas de dados selecionada foi a entrevista semiestruturada por permitir, ao mesmo tempo, nortear o entrevistador e o entrevistado quanto aos objetivos e oferecer a flexibilidade necessária para conduzir a entrevista.

Triviños (1987) aprofunda outros aspectos da entrevista semiestruturada, conforme segue:

Podemos entender por entrevista semiestruturada, em geral, aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa. (TRIVIÑOS, 1987, p.146)

Pelo exposto, alguns elementos são relevantes para compreender a entrevista semiestruturada como uma importante técnica de coleta de dados: o pesquisador compõe perguntas a partir do objetivo; as possibilidades de questionamentos são ampliadas; com a interação entre pesquisador e entrevistado é possível ocorrer mudanças ou surgirem novas inquietações não previstas inicialmente; o participante fica mais à vontade para falar da temática proposta; o entrevistado pode sentir-se mais participante da pesquisa do que se estivesse respondendo a um questionário com respostas pré-estabelecidas, por exemplo.

O uso da entrevista semiestruturada, assim como qualquer outra técnica, apresenta vantagens e desvantagens conforme Gil (2008) expõe.

A intensa utilização da entrevista na pesquisa social deve-se a uma série de razões, entre as quais cabe considerar:

- a) a entrevista possibilita a obtenção de dados referentes aos mais diversos aspectos da vida social;
- b) a entrevista é uma técnica muito eficiente para a obtenção de dados em profundidade acerca do comportamento humano;
- c) os dados obtidos são suscetíveis de classificação e de quantificação.

Acrescenta-se:

- a) não exige que a pessoa entrevistada saiba ler e escrever;
- b) possibilita a obtenção de maior número de respostas, posto que é mais fácil deixar de responder a um questionário do que negar-se a ser entrevistado;
- c) oferece flexibilidade muito maior, posto que o entrevistador pode esclarecer o significado das perguntas e adaptar-se mais facilmente às pessoas e às circunstâncias em que se desenvolve a entrevista;
- d) possibilita captar a expressão corporal do entrevistado, bem como a tonalidade de voz e ênfase nas respostas.

A entrevista apresenta, no entanto, uma série de desvantagens, o que a torna, em certas circunstâncias, menos recomendável que outras técnicas. (GIL, 2008, p. 110)

Com a entrevista semiestruturada o entrevistador e o entrevistado estão em situação de proximidade, isso pode aprofundar o conhecimento do tema tratado, captar silêncios, lembranças, esquecimentos, etc. O pesquisador irá adentrar o contexto vivenciado pelos docentes e, a partir da entrevista semiestruturada, identificar feições, falas, conceitos e significados apresentados no decorrer do fluxo de diálogo.

O pesquisador pode saber dos professores aspectos relevantes à pesquisa que não ficaram claros nas respostas apresentadas, explicar perguntas que não foram compreendidas pelo entrevistado, perceber expressões corporais e faciais que possam complementar a fala do entrevistado, conhecer a estrutura da escola onde trabalham os entrevistados, perceber o clima organizacional da instituição, dar liberdade ao entrevistado para tratar de assuntos diferentes daqueles abordados nas perguntas pré-determinadas pelo pesquisador, conhecer os aspectos práticos da execução do projeto professor diretor de turma na escola; e comparar as respostas dos entrevistados em busca de características que contribuam para a investigação.

Os entrevistados, no caso os professores, podem questionar sobre o sentido das perguntas elaboradas; ter um momento para refletir sobre suas próprias práticas, perceber a atuação da gestão escolar no projeto professor diretor de turma, identificar fatores que colaboram e que limitam o projeto e a ação do professor, sentir-se participante ativo da pesquisa.

Sobre as desvantagens ou limitações da realização de entrevistas na pesquisa social, Gil (2008) apresenta os seguintes pontos.

- a) a falta de motivação do entrevistado para responder as perguntas que lhe são feitas;
- b) a inadequada compreensão do significado das perguntas;
- c) o fornecimento de respostas falsas, determinadas por razões conscientes ou inconscientes;
- d) inabilidade ou mesmo incapacidade do entrevistado para responder adequadamente, em decorrência de insuficiência vocabular ou de problemas psicológicos;
- e) a influência exercida pelo aspecto pessoal do entrevistador sobre o entrevistado;

- f) a influência das opiniões pessoais do entrevistador sobre as respostas do entrevistado;
 - g) os custos com o treinamento de pessoal e a aplicação das entrevistas.
- (GIL, 2008, p. 110)

As limitações ou desvantagens de realizar entrevistas nem sempre podem ser administradas pelo entrevistador no sentido de evitar danos à pesquisa, são aspectos como custos, habilidades do entrevistador, capacidade ou interesse do entrevistado em responder às perguntas; o ambiente onde é realizada a entrevista ou a ferramenta (celular, gravador, bloco de anotações) utilizada para registrar os dados fornecidos. Mas cabe ao pesquisador tentar minimizar qualquer adversidade que possa prejudicar a fidedignidade dos resultados.

Convergindo com o que foi dito por Gil (2008) e complementando-o, Goldenberg (2004) apresenta os aspectos a seguir.

Vantagens da entrevista:

1. pode coletar informações de pessoas que não sabem escrever;
 2. as pessoas têm maior paciência e motivação para falar do que para escrever;
 3. maior flexibilidade para garantir a resposta desejada;
 4. pode-se observar o que diz o entrevistado e como diz, verificando as possíveis contradições;
 5. instrumento mais adequado para a revelação de informação sobre assuntos complexos, como as emoções;
 6. permite uma maior profundidade;
 7. estabelece uma relação de confiança e amizade entre pesquisador-pesquisado, o que propicia o surgimento de outros dados.
- (GOLDENBERG, 2004, p. 88)

As vantagens da entrevista dão condições ao pesquisador para construir um estudo com variados elementos que levam em conta não só o objeto da pesquisa em si, mas o contexto que o cerca. Estudar as perspectivas do professor sobre o projeto professor diretor de turma é entendê-las inseridas nas relações sociais existentes na escola, na estrutura, nas funções do professor dentre outros pontos importantes, ou seja, a percepção de alguém sobre algo está mergulhada em um rol de fatores, não podendo ser isolada como independente do seu entorno.

Desvantagens da entrevista:

1. o entrevistador afeta o entrevistado;
2. pode-se perder a objetividade tornando-se amigo. É difícil se estabelecer uma relação adequada;
3. exige mais tempo, atenção e disponibilidade do pesquisador: a relação é construída num longo período, uma pessoa de cada vez;

4. é mais difícil comparar as respostas;
 5. o pesquisador fica na dependência do pesquisado: se quer ou não falar, que tipo de informação deseja dar e o que quer ocultar.
- (GOLDENBERG, 2004, p.88)

A relação entre entrevistado e entrevistador pode ser, segundo Goldenberg (2004), um fator de desvantagem na escolha da entrevista como técnica de coleta de dados, já que ambos podem apresentar dificuldades na condução da entrevista. Por isso o cuidado dispensado nesse estudo para elaborar o roteiro semiestruturado das perguntas e articular um local e horário adequado e agradável para o professor colaborador.

A entrevista realizada neste estudo foi organizada em dois grupos de perguntas. No primeiro deles são solicitadas informações sobre o perfil profissional do entrevistado como: tempo de magistério; formação acadêmica; disciplinas que leciona; carga-horária de trabalho; números de turmas e alunos que leciona. Já no segundo grupo de perguntas questiona-se sobre o PPDT com perguntas sobre: o processo de escolha do diretor de turma na escola; a relação do professor com o projeto; atividades do professor no projeto; números de turma e alunos que o professor atende como professor diretor de turma; horas disponíveis e condições oferecidas para o professor que atua no projeto; preparação para atuar no projeto; fatores que facilitam e que dificultam as práticas no projeto; sugestões dos professores para o aperfeiçoamento do projeto. As perguntas foram elaboradas tendo como fio condutor o objetivo da pesquisa e as hipóteses.

Vale salientar que é preciso levar em consideração o aspecto ético da pesquisa. Nesse sentido, cada entrevistado assinou um termo de autorização de entrevista (disponível no apêndice) e recebeu cópia desse documento. Nele, o professor diretor de turma tomou ciência do objetivo da pesquisa e autorizou sua ocorrência, gravação e uso.

Após a realização das entrevistas com os sete professores diretores de turma, realizou-se a transcrição de tudo o que foi coletado. O próximo passo foi analisar os discursos de cada entrevistado procurando organizar os dados por categoria e discuti-los a luz dos documentos legais constituintes da política pública em tela. A esse processo dá-se o nome de categorização que Minayo explica.

Essa palavra está ligada à ideia de classe ou série. As categorias são empregadas para se estabelecer classificações. Nesse sentido, trabalhar

com elas significa agrupar elementos, ideias ou expressões em torno de um conceito capaz de abranger tudo isso. Esse tipo de procedimento, de um modo geral, pode ser utilizado em qualquer tipo de análise em qualquer tipo de análise em pesquisa qualitativa. (MINAYO, 2002, p. 70)

Conforme citado, a categorização é adequada para ser utilizada em pesquisa qualitativa, como neste estudo. Assim, foi feita a escolha da categorização pelas possibilidades de análise que a técnica permite ao facilitar a organização dos dados a partir de critérios que vão sendo construídos com o próprio caminhar da pesquisa, desde a oralidade dos sujeitos participantes.

Categoria é, portanto, uma forma de organizar elementos. Importante referência de estudiosa do tema “categorização” é Bardin, que a conceitua como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 1977, p. 42)

A autora explica que a categorização é uma análise de comunicações. Sendo a entrevista um tipo de comunicação, ela é um solo fértil para a investigação e interpretação de contextos e relações sociais, o que a autora chama de “condições de produção/recepção”. Essa análise não é feita aleatoriamente, sem critério. Bardin (1977, p.95) salienta que essa análise organiza-se nas seguintes fases: pré-análise; exploração do material; tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

A pré-análise é a fase da organização do material coletado. Organiza-se o material a ser analisado com o objetivo de melhorar o trato e sistematizar as informações nele contidas. Na exploração do material, como o próprio nome sugere, o pesquisador irá aprofundar o conhecimento do conteúdo e, posteriormente, definir as categorias com as quais irá trabalhar. Esta é a etapa mais longa e cansativa. Tratamento de resultados, inferência e interpretação fazem parte da mesma fase de análise. É nesta fase que as decisões tomadas na pré-análise são efetivadas e os dados brutos são transformados organizadamente e agrupados em unidades que permitem descrever características do conteúdo.

Assim, complementando o que já foi dito, Bardin (1977, p.118)

A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo género (analogia), com critérios previamente definidos. As categorias, são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efectuado em razão dos caracteres comuns destes elementos. O critério de categorização pode ser semântico (categorias temáticas: por exemplo, todos os temas que significam a ansiedade, ficam agrupados na categoria <<ansiedade>>, enquanto que os que significam a <<descontração>>), sintático (os verbos, os adjectivos), léxico (classificação das palavras segundo o seu sentido, com emparelhamento dos sinónimos e dos sentidos próximos) e expressivo (por exemplo, categorias que classificam as diversas perturbações da linguagem).

Somente, a partir dos discursos, no entanto, é possível organizar as categorias e a partir destas desenvolver as análises que podem ser pertinentes para desvelar a inquietação: como o professor diretor de turma percebe o PPDT. A partir das entrevistas e com o uso da categorização surgiram as seguintes categorias de análise: conhecimento dos PDT's acerca do projeto; experiência dos PDT's com o projeto; dificuldades percebidas; aspectos positivos percebidos.

5 PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES DIRETORES DE TURMA DA ESCOLA

ALFA.

O presente capítulo faz a análise dos dados levantados a partir da entrevista semiestruturada realizada com sete professores diretores de turmas da escola Alfa. São cinco tópicos de discussão, sendo que o primeiro deles aborda o perfil dos professores diretores turma e os outros quatro tratam das categorias de análises levantadas. As categorias de análise, por sua vez, foram definidas a partir das respostas dadas, sendo elas: conhecimento dos PDT's acerca do projeto; experiência dos PDT's com o projeto; dificuldades percebidas; aspectos positivos percebidos.

5.1 PERFIL DOS PROFESSORES DIRETORES DE TURMA

O perfil dos professores diretores de turma foi feito a partir do primeiro rol de questionamentos da entrevista. O conteúdo das respostas levou à elaboração de três quadros expositivos que contêm informações sobre: idade; sexo; tempo de magistério; curso de formação e instituição onde estudou; vínculo empregatício; disciplinas que leciona; número de escolas, turnos, turmas e alunos que leciona.

O quadro a seguir foi elaborado considerando a idade, o sexo, o tempo de magistério e o vínculo empregatício dos sete professores entrevistados. A título de facilitar o entendimento do quadro, faz-se necessário esclarecer que: “M” representa o sexo masculino; “F” representa o sexo feminino; “NI” significa “não informado”; “E” representa aqueles professores que possuem vínculo empregatício efetivo com o Estado; “T” representa aqueles professores com vínculo temporário.

Tabela 1– Perfil dos professores: idade, sexo, tempo de magistério e vínculo empregatício

	A	B	C	D	E	F ²	G ³
Idade	24	47	33	NI	27	37	43
Sexo	M	M	F	F	M	M	F
Tempo de magistério	5	23	13	12	7	3	20
Vínculo empregatício	E	E	E	T	E	T	E

Fonte: Elaborada pela autora

A faixa etária dos entrevistados é variada, vai dos 24 aos 47 anos. Assim como a idade, o tempo de magistério também é heterogêneo, há professores com menos de 5 anos de trabalho em sala de aula, mas há também aqueles com mais de duas décadas de experiência docente. Quanto ao sexo, quatro professores são homens e três são mulheres.

É possível concluir que não há um padrão entre os professores diretores de turma quanto aos aspectos apresentados, assim, idade, experiência profissional, vínculo empregatício ou sexo não determina quem pode ou não ser diretor de turma.

O segundo quadro desse tópico apresenta três aspectos do perfil dos professores diretores de turma, são eles: área de formação, instituição onde estudou e as disciplinas que leciona.

Quadro 11 – Perfil dos professores: área de formação, instituição onde estudou e disciplina(s) que leciona

PROFESSOR	ÁREA DE FORMAÇÃO	INSTITUIÇÃO ONDE ESTUDOU	DISCIPLINA(S) QUE LECIONA
A	Matemática	UFC	Matemática
B	Letras – Português	UECE	Português
C	Letras – Português	UFC	Português, artes, ensino religioso e espanhol
D	Ciências Biológicas	UECE	Biologia, Química e Ciências
E	Matemática	UECE	Matemática
F	Letras – Português	UECE	Português
G	Letras – Português	UECE	Português

Fonte: elaborada pela autora

²O professor F é temporário e ao iniciar o ano letivo de 2017 houve uma nova lotação de professores, como ocorre anualmente, e este ficou sem turmas, sendo, então, desligado da turma na qual era diretor de turma.

³A professora G, em 2016, era professora diretora de turma do 3º ano, ou seja, quando iniciou o ano letivo de 2017 ela ficou sem turma para ser PDT, além disso, optou por não permanecer no projeto.

Conforme se observa, os professores possuem formação em três áreas: Matemática, Letras e Ciências Biológicas, sendo que as duas primeiras são predominantes. É possível que surjam as seguintes indagações: Por que professores de Matemática e Português são maioria? Por que não há professores das Ciências Humanas (História, Geografia, Filosofia e Sociologia)?

Português e Matemática têm maior carga horária de aulas do que as demais disciplinas, assim, os professores dessas áreas conseguem, com menor dificuldade, lotação em uma só escola o que colabora para que sejam professores diretores de turma, já que conhecem melhor a realidade da instituição e dos alunos.

A título de comparação, na escola Alfa, os alunos do Ensino Médio têm semanalmente a seguinte quantidade de aulas por disciplina: 4 de Português, 4 de Matemática, 2 de Geografia, 2 de História, 2 de Física, 2 de Química, 2 de Biologia, 1 de Sociologia, 1 de Filosofia, 1 de Inglês, 1 de Espanhol, 1 de Educação Física.

Sendo assim, o professor de História, por exemplo, precisará de mais turmas do que o de Matemática para fechar sua lotação, isso colabora para que os docentes dessas disciplinas com menor carga horária precisem trabalhar em mais de uma escola, podendo diminuir o interesse ou a possibilidade de serem diretores de turma.

Vale salientar que, além das disciplinas supracitadas no quadro 11, todos lecionam o componente curricular “Formação Cidadã”, já que faz parte das atividades que cabem aos professores diretores de turma e tem uma aula semanal.

Ainda sobre as disciplinas lecionadas, observa-se que a professora C ministra aulas em três disciplinas que não são de sua formação. Isso é recorrente, pois na dinâmica escolar há disciplinas que são usadas para fechar a carga horária dos professores sem considerar a formação do docente, como é o caso de ensino religioso.

Ainda sobre o quadro em questão, todos os professores concluíram a graduação nas duas maiores universidades do Estado: Universidade Federal do Ceará (UFC) e Universidade Estadual do Ceará (UECE).

A seguir, o terceiro e último quadro que compõe o perfil dos professores diretores de turma da escola Alfa. Será considerados o quantitativo de escolas, turnos, turmas e alunos que lecionam. Vale salientar que o número de alunos corresponde a um valor aproximado considerando o total de turmas e turnos nos quais o professor leciona.

Tabela 2 – Perfil dos professores: número de escolas, turnos, turmas e alunos que leciona

	A	B	C	D	E	F	G
Nº de escolas	1	2	1	2	1	2	3
Nº de turnos	2	3	2	2	2	2	3
Nº de turmas	5	22	6	15	5	5	14
Nº de alunos	150	500	180	500	150	150	450
Nº de turmas que é DT	1	1	1	1	1	1	1
Nº de alunos que atende como DT	33	42	30	30	30	30	35

Fonte: Elaborada pela autora

A maioria dos professores trabalha em 1(uma) ou 2(duas) escolas, apenas a professora G atua em 3(três) instituições, sendo 1(uma) delas da rede privada de ensino. Observa-se que o número de turnos de trabalho é igual para a maioria dos docentes, sendo que apenas os professores B e G trabalham manhã, tarde e noite.

O professor B, por sua vez, é coordenador de uma escola da prefeitura de Fortaleza. Na rede municipal de ensino quando o professor falta o coordenador da assume a turma, assim, o referido professor/coordenador considerou-se docente da escola que coordena, totalizando 22 turmas e aproximadamente 500 alunos.

De acordo com o que foi apresentado, o perfil dos professores diretores de turma da escola Alfa é diversificado, não havendo um padrão de idade, sexo, formação acadêmica, tempo de magistério, vínculo empregatício ou qualquer outro aspecto que determine a atuação como PDT.

5.2 CATEGORIA1: CONHECIMENTO DOS PDT'S ACERCA DO PROJETO

A categoria de análise “conhecimento dos PDT’s acerca do projeto” trata do que os professores diretores de turma conhecem do projeto, ou seja, não é o que está no texto normativo, no edital de adesão, mas sim o que é apreendido empiricamente. As perguntas que deram origem às respostas analisadas aqui foram: “o que é e quais os objetivos do PPDT?”; “quais as atividades do PDT?”; “qual o perfil desejável para ser PDT?”; “o que é a disciplina de formação cidadã e como você a trabalha?”.

Na chamada pública de adesão ao projeto professor diretor de turma, publicada em janeiro de 2010, a SEDUC-CE apresenta todas as informações relativas ao mesmo, incluindo, dentre outros, elementos: objetivos, perfil, atividades, instrumentais, processo de escolha do PDT. Segundo o documento norteador citado, o Projeto Professor Diretor de Turma

...caracteriza-se, fundamentalmente, por um conhecimento aprofundado e sistematizado do aluno. Na mediação que se realiza entre os alunos e os demais professores da turma, promove-se o desenvolvimento de um trabalho cooperativo, que oportuniza aos professores conhecer as problemáticas que fazem parte do cotidiano de cada aluno e implicam diretamente no seu desempenho escolar. (SEDUC-CE, 2010)

Conforme exposto, a essência do projeto é conhecer os vários aspectos da vida do aluno, dentro e fora da escola, que podem interferir no desempenho escolar. Esse processo de aproximação entre aluno e escola deve ocorrer, segundo o PPDT, por meio de uma desmassificação das relações estabelecidas entre os sujeitos envolvidos no ensino-aprendizagem.

O Projeto Diretor de Turma visa a construção de uma escola que eduque a razão e a emoção, onde os estudantes são vistos como seres humanos que aprendem, riem, choram, se frustram... Uma escola que tem como premissa a desmassificação. Uma escola com plenos objetivos de Acesso, Permanência, Sucesso e Formação do Cidadão e do Profissional. (SEDUC-CE, 2010)

Mesmo que os objetivos sejam alcançar o sucesso escolar, elevar os índices de aprendizagem, aumentar o rendimento nas avaliações externas, formar profissionais e cidadãos, para alguns professores, a vivência do projeto direciona apenas para o “acompanhar”. Essa foi uma palavra recorrente ao se questionar sobre o que é o PPDT e esse acompanhamento foi relacionado às notas e frequência, mas também para se referir aos aspectos afetivos e sociais dos alunos.

No que diz respeito a esse entendimento, o professor A disse que “é um projeto pra acompanhar melhor os alunos, pra eles não ficarem tão perdidos em questão de notas de disciplinas”. Assim como o professor B disse que é um projeto no qual “um professor que faz um acompanhamento direto do desenvolvimento da aprendizagem do aluno de uma maneira não só da sua disciplina, mas de uma maneira geral”.

As falas ressaltam o caráter polivalente que é demandado do PDT, pois não se trata apenas de observar as notas e infrequências dos alunos, mas também aspectos da sua vida pessoal e social. Nesse sentido, França (2010, p.50) explica.

Nos discursos oficiais e documentos relativos à educação, fala-se de um profissional que consiga ser polivalente no sentido não apenas de trabalhar com diversas matérias escolares, mas, e sobretudo, no sentido de elaborar e desenvolver projetos de trabalho, de pensar de forma interdisciplinar e de agir pelo caminho socioconstrutivo, bom como capaz de resolver todos os problemas com os quais venha a se defrontar. Porém, entendemos que para um professor atuar seguindo estes princípios, ele precisaria ter sido preparado para isso.

Fica claro no decorrer das entrevistas que a elevação da aprendizagem, antes de passar pelas notas atribuídas aos alunos, é fruto de um trabalho que começa percebendo, conhecendo e adequando a afetividade e o relacionamento do aluno com o meio escolar. A exposição do professor E demonstra essa relação entre nota e o caráter afetivo do trabalho do PDT.

Na minha visão o projeto diretor de turma é como se eu fosse um pai, um padrinho da turma. Então, você vai ter que acompanhar todo o histórico, tudo da vida do aluno, até os materiais que são entregues, tem que acompanhar tudo. Tem que saber os horários deles, tem que saber o que ele faz o que ele não faz. Você tem que acompanhar tudo, tem reuniões que você tem que fazer com os pais, normalmente os pais não aparecem, mas tem no projeto a reunião. Tem que ter reunião com os líderes, já teve a reunião. A primeira reunião foi ontem, dia 11 de abril, foi falado do projeto, o que é o projeto. Pra mim o diretor de turma é como se fosse o pai do aluno dentro da escola. Vai acompanhar realmente como se fosse o pai porque muitos deles não têm pai ou não tem mãe ou não são presentes e o responsável por eles também não é presente. Então, ele [o diretor de turma] vai ter que acompanhar, vê, ter o olhar diferenciado para saber conversar, fazer a ligação entre o aluno e os outros professores pra saber o porquê, qual a dificuldade em tal disciplina, se é o professor ou se é ele mesmo. Minha visão em relação ao diretor de turma é essa. Professor E (grifo meu)

O elemento da afetividade está na essência do projeto, já que o mesmo se propõe a educar não só a razão, mas também a emoção dos alunos e na exposição feita pelos professores ficar evidente que esse aspecto permeia suas práticas como PDT. Sobre a importância da afetividade na interação entre alunos e professores Matos (2011, p.345) diz

O desenvolvimento afetivo é um outro aspecto da formação humana que deve ser trabalhado, incluindo-se tanto os sentimentos subjetivos, próprios do ser humano, quanto os expressos através de gestos e atitudes. A afetividade deve permear o currículo porque dela nasce disponibilidade para

a aprendizagem, a motivação para a participação, o interesse, as vocações, as afinidades, além de oportunizar a vivência de outro aspecto da formação humana: a interação social, que acontece entre o aluno e os colegas, os professores, os gestores, a família ou pessoas de grupos sociais diferentes.

Esse aspecto da afetividade como elemento colaborador da aprendizagem dos alunos é exposto também nos objetivos do projeto expressos no documento: fortalecer a construção de um ambiente escolar que valoriza as diferenças, de forma a proporcionar um nível elevado das relações entre professores, alunos, funcionários, pais ou responsáveis e comunidade; potencializar estas relações e interações é um dos principais objetivos do Projeto Diretor de Turma.

A seguir, apresentam-se as falas dos professores diretores de turma a respeito do que eles entendem como os objetivos do mesmo, assim, é possível confrontar o que está nos texto normativo e aquilo que é buscado na prática do cotidiano escolar.

O professor B entende que “os objetivos do projeto é justamente o aluno ter um PDT, um apoio que no fundo eu acho muito legal porque o aluno não tem apoio de casa, a realidade é essa”. A professora C, por sua vez, complementa essa ideia afirmando que “visa trazer o aluno pra escola, unir a turma [silêncio por alguns instantes], desenvolver nele um aspecto crítico-social, melhorar o rendimento escolar, tornar mais participativo na sociedade”. Já a professora D explica que “O objetivo do projeto é melhorar a relação entre alunos e professores”.

A essência do que é entendido como os objetivos do projeto, a partir da fala dos professores, é a característica relacional do trabalho educativo, ou seja, ao está inserido no ambiente escolar o aluno não tem contato apenas com os conteúdos programáticos das disciplinas, mas também interage com outras maneiras de ser, pensar e agir que nem sempre converge com as dele.

Nesse sentido, ao criar e aplicar estratégias de melhoria do relacionamento dentro da escola, os Professores Diretores de Turma estão atuando, mesmo que indiretamente, na melhoria da aprendizagem dos alunos que ao reconhecerem a escola como um espaço de aprendizagem em um sentido amplo vão além do currículo escolar.

As estratégias são concretizadas a partir das atividades do projeto em questão que direcionam o PDT ao conhecimento aprofundado do aluno e da turma.

Tais tarefas são elencadas, às vezes detalhadamente, ao longo do texto normativo do projeto e por ser demasiadamente extenso optou-se por realizar uma síntese.

São atividades do professor diretor de turma:

- Elaboração do dossiê da turma;
- Atendimento aos pais ou responsáveis, alunos e professores;
- Realização de estudos orientados;
- Ministrando a disciplina de Formação cidadã;
- Organização de reuniões: conselho de turma; intercalar; pais e responsáveis;
- Coletar e analisar dados referentes às frequências e notas dos alunos.
- Analisar e registrar as atas das reuniões.

Faz-se relevante comentar brevemente cada um dos pontos citados anteriormente. Conforme apresentado em capítulo anterior, o dossiê da turma é um levantamento detalhando de várias informações individuais e da turma esses dados são levantados ao longo dos três anos de acompanhamento realizado pelo PDT e tratam, dentre outros, de: informações pessoais dos alunos e seus familiares, rendimento escolar, autoavaliações, horários de aulas, dificuldades de aprendizagem, registros de reuniões e atendimento, mapeamento de turma.

Os atendimentos aos pais/responsáveis, alunos e professores, teoricamente, acontece no horário destinado a tal tarefa que no caso é 1(uma) hora/aula por semana, ou seja, 50 minutos. Na prática, o atendimento ocorre não só nesse horário, mas em vários outros de acordo com a disponibilidade de pais/responsáveis, alunos e professores. Em todos os casos, o PDT deve fazer o registro escrito do atendimento e incluir no sistema as informações referentes aos assuntos que foi tratado e as providências tomadas.

Já o estudo orientado é um acompanhamento de aprendizagem que deve ser feito pelo PDT com o auxílio de alunos monitores. Uma vez identificado os alunos com deficiências de aprendizagem em português, por exemplo, o PDT realiza o estudo orientado com esses alunos que podem contar com a ajuda do monitor da disciplina que é outro aluno escolhido entre aqueles que melhor dominam aquele conteúdo. Vale salientar que o aluno monitor não recebe nenhum tipo de incentivo

para realizar tal trabalho e que o PDT tem, teoricamente, 1(uma) hora/aula por semana para realizar tal tarefa.

A disciplina de Formação Cidadã também fica sob a responsabilidade do PDT que conforme conhece a turma vai levando para a sala de aula temas de interesse da mesma a fim de fomentar o senso crítico, a construção de valores relacionados à boa convivência e a apropriação da cidadania como um exercício cotidiano diretamente ligado aos direitos e deveres.

Outra tarefa desempenhada pelo PDT é a organização, pelo menos no que diz respeito a sua turma, da reunião intercalar, do conselho de turma e da reunião de pais/responsáveis. A reunião intercalar deve ocorrer entre o início das aulas e final do primeiro bimestre, já as outras duas devem ocorrer bimestralmente para a coleta de notas por parte da gestão da escola, no caso do conselho de turma, e para informar aos pais/responsáveis sobre o rendimento dos alunos.

Mensalmente o PDT deve realizar um levantamento dos alunos faltosos em todas as disciplinas e entrar em contato com os pais/responsáveis. Alguns professores citaram a dificuldade de conseguir isso, pois nem todos os professores entregam o quantitativo de faltas dentro do prazo e a secretaria não fornece a informação completa. Além disso, por vezes o PDT precisa usar seu celular pessoal para a realização das ligações e, em último caso, fazendo uso de veículo próprio para ir à residência do aluno investigar o motivo de suas faltas, tentando fazê-lo retornar à escola.

Somado a isso, o professor ainda deve, bimestralmente, coletar as notas dos alunos em todas as disciplinas, informá-los individualmente de como estão em cada uma e orientá-los sobre as melhorias que precisam ser feitas.

A coleta e análise de todas essas informações são feitas pelo PDT que é, a partir do projeto, orientado a criar e executar estratégias junto à comunidade escolar para sanar os problemas identificados, sejam eles individuais ou não.

Nesse aspecto, os professores salientaram que sentem um poder de atuação limitado em situações de violência sexual em casa, por exemplo. Um problema grave que ultrapassa o muro da escola e que o PDT percebe-se impotente diante de outras instâncias superiores que por vezes se mostram inatingíveis ou inoperantes.

Assim, buscou-se nas respostas dos professores identificar o conhecimento deles a respeito das tarefas realizadas e como sentiam-se em relação a elas. Iniciemos com a fala da professora G.

Ser um pouquinho de mãe, saber o que tá acontecendo com cada aluno, é ver as faltas de cada um, saber o porquê, ligar para os pais, saber se estão tirando notas boas, chamar para conversar, ser um pouquinho psicólogo. Além dessa parte de apoio psicológico e pedagógico, tem também a questão do sistema. (grifo meu)

Consoante ao que disse a professora G, a professora D diz, resumidamente, que as tarefas do PDT são “conversar, preencher os formulários, ser um elo entre alunos e professores”. Assim, tanto o que é apresentado no texto normativo quanto o que se constata na fala dos professores, conduz a uma reflexão sobre as múltiplas funções que o professor passa a ter na escola atualmente, ou seja, percebe-se que esse profissional não é mais visto e cobrado apenas como um transferidor de conhecimento.

Sobre isso, França (2010, p.37) contextualiza essa mudança da percepção que se tem do professor, nas conjunturas ocorridas nos anos 90, após a abertura política ocasionada com o fim do regime militar (1964-1985).

Nos anos 90, inicia-se o discurso em torno da qualidade da educação; surgem novos ‘adjetivos’ para o professor que, para atender aos padrões exigidos, precisa ser competente, reflexivo e qualificado para o exercício de sua função. A competência, que passa a fazer parte dos discursos, supera os saberes específicos das áreas do conhecimento e ganha o contorno da ‘multifuncionalidade’.

Essa multifuncionalidade por parte do professor é bastante demandada nas escolas públicas, pois atendem uma parcela da sociedade que tem a aprendizagem influenciada por uma série de fatores, como: violência doméstica, uso de drogas, gravidez na adolescência, abuso sexual, necessidade de ingressar mais cedo no mercado de trabalho, deficiência alimentar, falta de acompanhamento e incentivo para os estudos, ausência de ambiente adequado para o estudo em casa.

Em escolas particulares, nas quais, em geral, os alunos possuem condição socioeconômica melhor, também podem ocorrer os problemas supracitados, mas a diferença é que em muitas delas existem orientadores educacionais e até psicólogos para colaborar com o trabalho dos professores. Além

disso, os alunos, em geral, possuem acesso a melhores condições e oportunidades de formação humana e profissional.

O fato de existir o Projeto Professor Diretor de Turma nas escolas estaduais de ensino com o objetivo de reduzir a evasão escolar e melhorar o rendimento escolar dos alunos, já indica em que contexto os professores trabalham e as múltiplas funções que assumem. Sobre essa ampliação de funções França (2010) faz uma análise crítica.

A ampliação das funções do professor, por conseguinte, gera uma série de problemas, pois na medida em que a escola passa a se responsabilizar mais pela formação do aluno, a família começa a se esquivar de suas responsabilidades primárias em relação à educação das crianças. Tais incumbências conduzem à fragmentação do trabalho do professor, pois, além do acúmulo de tarefas em que está envolvido, ainda há a exigência de constante renovação metodológica nas aulas, principalmente pelo uso de tecnologia. Além disso, é percebido um movimento pela mudança dos conteúdos curriculares, pois se o acesso às informações cresce, aumentam as exigências em torno dos conhecimentos de que o professor precisa dispor para trabalhar em suas aulas. (FRANÇA, 2010, p.41)

Essa ampliação de função, que vem acompanhada de acúmulo de tarefas, é facilmente sentida pelos professores diretores de turma em vários momentos, como fica expresso não só no texto normativo, mas também no relato dos afazeres diários desses profissionais.

Todas essas demandas devem ser transformadas em aula através da disciplina de formação cidadã, ou seja, as informações levantadas, os atendimentos feitos, os interesses e problemas identificados devem ser traduzidos em ferramentas de trabalho por parte do professor.

Da observação do cotidiano escolar e do acesso às mais diversas informações a respeito dos alunos é que surgem os temas da disciplina “Formação para a cidadania” ou “Formação cidadã” que segundo o texto normativo é

A área curricular não disciplinar de “Formação Cidadã” é proposta para os Diretores de Turmas (DT) lecionarem na quarta hora e tem que constar devidamente em seu horário e simultaneamente no horário dos alunos. Esta disciplina é de suma importância pelo fato de colocar os alunos em presença com o DT e assim existir um melhor conhecimento dos mesmos e conseqüentemente, um melhor relacionamento, aproximação e afetividade. Tem por filosofia de base o autoconhecimento, a auto-avaliação, enfim, o jovem é protagonista da sua própria experiência, julgando-a e avaliando-a à luz dos verdadeiros valores. Esta área curricular tem por objetivos e orientações o desenvolvimento humano, a participação democrática, a coesão social. À luz dos princípios e valores orientadores, a Formação

Cidadã, afeta transversalmente todo o processo educativo. As suas competências refletem necessidades sentidas por todos os atores envolvidos na formação do aluno. A sua operacionalidade ocorrerá de forma diversificada, atendendo às idades, níveis de desenvolvimento, solicitações, interesses e preocupações dos alunos ou turmas. Esta disciplina não tem um programa definido. Ele se define pela ajuda aos alunos e resolução de problemas após o diagnóstico ou a caracterização feita à turma. (SEDUC-CE, 2010)

Essa é a definição dada à disciplina de formação cidadã pelo texto normativo e cabem algumas considerações: apesar de trazer a palavra “proposta”, ou seja, algo opcional ou em discussão, o PDT não pode negar-se a lecionar tal componente curricular; tais conteúdos podem ajudar na melhoria do rendimento nas outras disciplinas; a operacionalização deve ser diversificada, abordando temáticas variadas e de interesses dos alunos; não há um conteúdo programado determinado.

Conhecida a essência da disciplina “Formação Cidadã”, seguem os objetivos a serem atingidos por dela de acordo com o texto normativo do PPDT.

- i. Desenvolver competências necessárias ao exercício da cidadania;
- ii. Promover o desenvolvimento da autoestima, de regras de convivência e do respeito mútuo que contribuam para a formação de cidadãos autônomos, participativos, tolerantes e civicamente responsáveis;
- iii. Desenvolver valores da solidariedade e do respeito pela diferença;
- iv. Proporcionar momentos de reflexão sobre a vida da turma, da escola, e da comunidade, bem como os princípios democráticos que orientam o seu funcionamento;
- v. Fomentar situações de diálogo e reflexão sobre experiências vividas e preocupações sentidas pelos alunos;
- vi. Proporcionar situações de expressão de opinião, de tomada de decisão com respeito pelos valores da liberdade e da democracia;
- vii. Adquirir conhecimentos importantes para a compreensão do funcionamento da sociedade e das instituições.

Diante do exposto, apresenta-se agora a fala dos professores diretores de turma acerca dessa disciplina, no sentido de identificar o conhecimento que possuem sobre a mesma.

Na minha visão [momentos de silêncio] que também não foi me passado isso [mais alguns instantes pensando] trabalha elementos sociais e relacionados a cidadania. Então, eu trabalho temas polêmicos e atuais. Trabalho muito com seminário. Divido a turma em grupos e o aluno vai pesquisar determinado tema. O último que fizemos foi sobre a previdência social e a terceirização que é um assunto atual. Ano passado trabalhamos o bullying, violência, a mulher hoje, ética, sexualidade e ENEM. Professor B (grifo meu)

É perceptível a variedade de assuntos abordados nessas aulas e como a disciplina transpassa pelas demais, podendo proporcionar o relacionamento de vários conteúdos. Assim como o professor B, a professora D afirma: “Na formação cidadã falo sobre coisas do cotidiano, levo textos e deixo que tragam sugestões”.

Reforçando o método de trabalho e o entendimento sobre a disciplina apresentados pelos professores citados anteriormente, a professora C apresenta os temas que trabalha com os alunos.

Eu trabalho assuntos do cotidiano, como drogas, sexo, amizade, cidadania, motivação. São assuntos relevantes pra sociedade e que tenham a ver como a idade deles. Trabalho com debates, vídeos e textos. Uma coisa que eles gostam muito de fazer são testes, tipo testes vocacionais. Eles se identificam e se conhecem melhor.

Uma palavra recorrente na narrativa dos professores é “cotidiano”, ou seja, conhecendo a realidade dos alunos é que surgem os temas tratados na disciplina e dessa forma, mesmo sem ter a ciência disso, os PDT's estão alcançando um dos objetivos do PPDT que é ter um conhecimento aprofundado dos alunos.

No entanto, o método de trabalho não é unânime. De acordo com o que diz o professor A: “é uma disciplina que era pra eu trabalhar tema que enriquecesse a cidadania deles, mas eu uso alguns momentos pra preencher o que preciso preencher, outros pra conversar com eles sobre notar, comportamento e frequência”.

É importante perceber que a educação está demandando não só um novo professor, mas também um novo aluno. Conforme o que foi dito, é requerido que os discentes proponham temas, apresentem soluções a situações diversas e tragam o cotidiano deles para a sala de aula. Matos (2011) comenta sobre a nova relação entre aluno e professor no processo educativo.

A nova ordem educacional concebe o aluno como protagonista da sua aprendizagem, indicando a participação como um fator preponderante para o sucesso do ato de aprender. Em concomitância com o efetivo envolvimento do aluno no processo educativo, o ato de ensinar requer do educador uma postura mais humana, política e questionadora, construindo junto com o educando os saberes necessários à sua formação. (MATOS, 2011, p. 342)

No PPDT, o conceito, objetivos e atividades convergem para a exigência desse novo professor, esse profissional multifacetado com um perfil de características diversas capaz de congregar variáveis em torno do sucesso do aluno. Para constatar isso basta observar o perfil esperado do PDT que aparece em dois trechos do texto normativo do projeto. Inicialmente, elencam-se alguns traços necessários para a execução do projeto, afirmando que o PDT

“[...] deve ser de um professor incentivador, prudente e capaz de proporcionar este encorajamento, fazendo da sala de aula uma experiência gratificante. É preciso dar asas aos alunos para que sejam críticos, participativos, responsáveis, valorizando as suas potencialidades e vivências e assim, transformando-os em verdadeiros cidadãos protagonistas da sua própria viagem da vida.” (SEDUC, 2010) (grifo meu)

Em seguida, há uma descrição do perfil de acordo com as atividades realizadas pelo PDT e observando os verbos utilizados no texto normativo do projeto é possível saber que é demandado desse professor um elevado grau de dinamismo.

Perfil e principais tarefas do Professor Diretor de Turma

- i. Motivação para desempenhar a função;
- ii. Participar, articular e coordenar o trabalho desenvolvido pelos vários professores dos Conselhos de Classe;
- iii. Conhecimentos da legislação em vigor, avaliação e estatuto dos alunos;
- iv. Estabelecer relacionamento com alunos, pais ou responsáveis;
- v. Promover e fomentar bom relacionamento entre alunos e comunidade educativa;
- vi. Gerir situações de conflitos;
- vii. Promover um ambiente facilitador do desenvolvimento pessoal, cognitivo e social dos alunos.

Participar, articular, coordenar, estabelecer, gerir e promover são os verbos que foram mais usados e remetem a figura de um profissional bastante atuante no ambiente escolar, que circula entre os vários atores (pais, alunos, professores, núcleo gestor, funcionários), mas isso é o ideal, não necessariamente é o que ocorre na prática.

Confronta-se a seguir o que diz o texto normativo, apresentado anteriormente, e o conhecimento dos professores diretores de turma sobre o perfil necessário para atuar na função. De acordo com o professor B, o PDT tem de ter o seguinte perfil.

Ser no mínimo organizado. Estar aberto a ouvir. Tem que ter pulso sim. Eu tenho um aluno que não tem limite, ele não tem limite em casa e ele tem uma escola que se também não der limite ele não vai ter limite nenhum. Se

ele vai com um diretor de turma que não acrescenta, alguém que diga a realidade da vida pra ele [...] (instantes pensando) ele não vai pra frente. Não ser carrasco, ser alguém visto que tá ali pra ajudar. (grifo meu)

A professora C, por sua vez, “Liderança, olhar atento, tem que ser um pouco de psicólogo, ser parceiro, sensível, tem que ter dialogo aberto com os alunos. Eu acho que me enquadro no perfil. Eu gosto muito de ouvir, observar e ajudar.” Convergindo com esta, o professor A diz que deve ser um professor “responsável, presente, organizado e ter vontade de ajudar. Eu preciso melhorar na organização”.

Esse contexto tem gerado discussões em torno do papel da escola, e por consequência dos professores, na educação das crianças e adolescentes especialmente no que diz respeito à sobrecarga de temáticas que se coloca cada vez sob a responsabilidade da escola. A esse tocante Matos (2011) discorre

A escola do século XXI tem dividido com a família a responsabilidade pela educação dos seus filhos. Diversos fatores de ordem externa ao espaço escolar têm se refletido diretamente na rotina de trabalho de professores e gestores: consumo de drogas, lícitas ou ilícitas, gravidez precoce, prostituição e violência doméstica, por exemplo, são problemas que atualmente passaram a pertencer à escola e, em muitos casos, os pais se percebem incapazes de lidar com eles, deixando a cargo da instituição de ensino uma grande responsabilidade pela formação do aluno em toda sua inteireza, especialmente no âmbito da formação humana, na qual os valores éticos, morais e sociais são especificamente trabalhados. (MATOS, 2011, p. 344)

As narrativas dos professores reforçam o que foi dito pelo autor acima e demonstram que o conhecimento acerca do projeto vem das próprias práticas do cotidiano escolar, não por terem acessado documentos norteadores do projeto professor diretor de turma. A seguir, aborda-se a experiência dos PDT's, tal análise complementa o que foi discutido acerca do conhecimento deles sobre o projeto, pois expressa quais vivências estão sendo experimentadas pelos profissionais.

5.3 CATEGORIA 2: A EXPERIÊNCIA DOS PDT'S COM O PROJETO

A segunda categoria de análise é a “experiência dos PDT's com o projeto”. Se na categoria anterior foi analisado o que os professores diretores de turma conhecem sobre o projeto, aqui faz-se uma abordagem das práticas

vivenciadas por eles. As respostas que compõem esta categoria surgiram dos seguintes questionamentos: “Como você se tornou PDT?”; “Como foi preparado para ser PDT?”; “As horas destinadas ao projeto são suficientes?”.

O texto normativo não apresenta explicitamente a forma como os professores diretores de turma devem ser selecionados para tal função, ou seja, deixa em aberto quem pode ou não assumir a operacionalização do projeto. Porém, anualmente, a SEDUC-CE publica em diário oficial uma portaria de lotação que regulamenta, mesmo que superficialmente, a lotação do PDT.

A portaria nº 1.433/2016, de 21 de dezembro de 2016, estabelece as normas para a lotação de professores nas escolas públicas estaduais para o ano letivo de 2017, sendo que dentro dessas determinações há um tópico específico para o professor diretor de turma.

De acordo com este dispositivo legal, os critérios de lotação do PDT são: ser professor de qualquer componente curricular da turma; ter vínculo temporário ou efetivo; jornada de trabalho de 20 ou 40 horas; ter perfil para a função. Assim, deixa-se um rol de possibilidades para lotar o professor como diretor de turma, no entanto, não esclarece sobre critérios de escolha e ao abordar o perfil não determina características específicas da função.

A seguir, os professores falam como foram lotados no projeto. O professor B explica que “Por livre e espontânea pressão. Na época estavam fechando turmas e se eu não aceitasse teriam de devolver⁴ uma professora que ficaria sem lotação. Então para não devolver a colega eu aceitei”.

Já a professora C reforça que “Pra fechar a carga horária. Não teve seleção ou nada do tipo. Foi só pra fechar carga horária”. Já a professora D diz “Me tornei professora diretora de turma a convite da gestão da escola”.

O aspecto da carga horária é citado como o principal responsável pela aceitação dos professores em participar dos projetos. Caso não aceitem, é possível que tenham horas de regência devolvidas para a SEDUC e terão de buscar outra escola para completar a jornada de trabalho.

Além disso, podem, caso não aceitem ser PDT, ter de lecionar disciplinas que não têm formação para não ficarem com carga horária ociosa, por exemplo,

⁴ Devolver professor é a expressão utilizada para se referir à situação de desligamento do professor efetivo da escola, este é devolvido para a SEDUC que lota o docente em outra unidade escolar ou toma outras providências. Essa devolução pode ocorrer: por falta de horas para fechar a carga horária do professor, por solicitação do professor; por iniciativa da gestão da escola.

professores de matemática podem ser lotados nas disciplinas de artes e ensino religioso.

As narrativas dos professores G e F reforçam o que foi exposto pelos demais a respeito de como se tornaram PDT.

Com o pedido, a solicitação da direção. A princípio eu não sabia como era e acredito que nenhum professor sabe assim que entra no Estado. Eram 5 aulas [foi diminuído em 2016 para 4] e eu pensei que era algo mais fácil, mas me deparei com algo mais complicado. Então foi a pedido. Com certeza, se eu não tivesse aceitado teria prejudicado minha lotação por que fica difícil encontrar vaga para todos os professores e até para melhorar o horário. Professora G (grifo meu)

Eu caí de paraquedas por que não tinha professor de português para essa turma e acho que nenhum professor que quisesse assumir a turma como PDT. Eu também não tinha nenhuma experiência como diretor de turma. Nunca tinha trabalhado com isso porque sempre trabalhei em colégio particular e eu peguei a turma já no encaminhar do ano, quase no final da terceira etapa. Professor F (grifo meu)

Assim como o texto normativo não se manifesta sobre os critérios para a lotação dos professores diretores de turma, ele também é omissivo quanto à formação desses docentes para atuar no projeto e como se vê na categoria de análise seguinte, a carência de formação é apontada como uma das principais dificuldades.

Quando perguntado sobre a formação recebida para atuar como professor diretor de turma o Professor A disse: “Eu não fui preparado. Com outros professores que fui pegando algumas coisas”. Essa resposta sintetiza o que a maior parte dos docentes vivencia sobre a preparação para atuar no projeto, que como já visto, requer um trabalho dinâmico e diversificado dos profissionais que o executam.

A seguir a exposição dos professores C e E sobre a formação para ser PDT.

Eu não fui preparada. No estado não teve nenhuma preparação ou formação. Na faculdade tive algumas cadeiras como psicologia, didática, aspectos psicossociais do desenvolvimento que me ajudam um pouco. Além disso, sou professora de escola dominical, então eu tenho esse olhar voltado para o indivíduo. O resto eu fui atrás, não teve nenhum coordenador que viesse falar isso. Foi por conta própria. Professora C (grifo meu)

Nenhuma. Só algumas disciplinas da tive na universidade que me ajudam um pouco. Aqui na escola não tive nenhuma formação. Não tive nenhum curso, não mandaram eu fazer nenhum curso, só me disseram: você quer o

diretor de turma? Não, não quero. Mas é isso, isso e isso. Você quer o diretor de turma? Tanto convenceram que aceitei, mas formação para saber como é e o que era pra falar não tive. Só disseram que eu tinha que acessar o site, acessei e dali fui desenrolando tudo. Fui perguntando aos outros professores que já era diretores de turma pra me dar uma ajuda porque também não sabia o que era pra fazer. Foi desse jeito. Orientação de SEDUC, da própria direção, não teve. A única coisa que falaram foi: acesse o sistema que tem lá dizendo o que pra fazer. O sistema é muita coisa. É informático, tem várias coisas pra fazer. Professor E (grifo meu)

Três aspectos são destaque na fala dos professores A, C e E: não houve formação; a existência de disciplinas no currículo das licenciaturas que colabora com o trabalho do PDT; a busca por ajuda entre os próprios PDT's.

Em convergência com a pesquisa em questão, o resultado de um estudo de caso realizado em uma escola no município de Aracoiaba (CE) e que abordou a formação dos professores diretores de turma no contexto das reformas do Ensino Médio, apresenta como conclusão o que se expõe a seguir.

Verificamos um sentimento de inquietação dos diretores de turmas quando abordam a falta de formações e a superficialidade formativa. Tais profissionais percebem a ausência de aprofundamento nas formações, especificamente nas formações com o formato de seminário, pois uma prática constante no PPDT é a apresentação de slides. Os sujeitos grifaram em suas falas a escassez formativa e o repasse de informações com técnicas limitadas, sem o devido aprofundamento e com suas respectivas reflexões. Evidenciaram também a formação como direito da categoria e dever das instituições formadoras. Essa é uma lacuna encontrada e um assunto bastante discutido no contexto atual da profissão docente, como também, o quadro situacional das condições para a realização das formações. A formação de professores e as condições para a sua realização constituem a base estrutural do processo formativo. Não há educação de qualidade com a negação da formação como direito e dever docente, bem como, sem condições mínimas para a sua execução, o que interfere nos resultados de aproveitamento das formações e, conseqüentemente, na qualidade do ensino. (LEITE, 2015, p.99)

Os docentes demonstram preocupação em relação a essa carência de preparo especialmente devido a variedade de temas que tratam e situações que precisam abordar e resolver no cotidiano da escola, conforme dizem os professores G e F.

Os valores, preconceito, gravidez na adolescência, bullying, relação com a família, alcoolismo, doença sexualmente transmissível. É um trabalho de garimpagem você vai descobrindo sozinho ou com ajuda de outros colegas que estão na mesma situação. Não teve uma pessoa para falar como fazer, simplesmente jogaram. Professora G (grifo meu)

Na verdade essa turma é uma turma bem impar, bem diferente das outras em questões de [alguns instantes pensando] que são os “selecionados” do colégio e colocados naquela turma. Uma boa parte das meninas ou já são mães ou já estão grávidas. Alguns meninos têm envolvimento com drogas. Os professores sabem, a escola sabe. É uma turma completamente difícil de trabalhar por que é uma turma que não tem um interesse pelo estudo, não tem um respeito pelo professor, por que não tem respeito pelos pais e até mesmo por que também não moram com o pai com a mãe não têm uma família estruturada, a maioria ou mora com a avó, ou com a tia ou mora só com a mãe e o padrasto, entendeu? Não tem uma base familiar concreta, então, realmente é uma turma difícil nesse sentido. Professor F (grifo meu)

O projeto requer uma aproximação maior entre o cotidiano do aluno fora da escola e o que ele experimenta na rotina escolar, assim, a necessidade de abordar essa ampla variedade de temas. O professor, por sua vez, percebe-se em meio a essa relação escola-sociedade que segundo Matos (2011, p.351) é de “manutenção de identidades”.

Há entre escola e sociedade um elo de manutenção de identidades, onde a escola instrumentaliza-se para atender a demanda social, redesenhando sua proposta pedagógica. Por outro lado, a sociedade mantém a escola antenada com a contemporaneidade, exigindo dela uma visão sociopolítica do tipo de homem que precisa, que possa corresponder aos anseios do sistema econômico vigente.

Por apresentar critérios abrangentes para a lotação, praticamente qualquer professor pode ser PDT o que implica a possível não identificação do profissional com o projeto. Além disso, somada a essa não aproximação, há a deficiência formativa que pode dificultar o trabalho com os envolvidos no processo educativo, em especial os alunos que são os sujeitos para os quais as ações de PDT mais se direcionam.

Mesmo sem expressar abertamente, esse contexto de adesão ao projeto por necessidade de fechar carga horária e a falta de preparo para assumir a função, desperta sentimentos diversos nos professores, dentre eles a insegurança de não fazer o que deveria ser feito e o conflito de ser cobrado por algo que não tem as ferramentas suficientes para fazer.

No momento eu me sinto bem, mas em conflito. Como vou fazer pra esses meninos acompanharem o ensino médio? Como vou resolver os problemas? Fico aflito. Mas também vou poder ajudar. Consegui ajudar o

aluno do caso do batom⁵. Mas a minha aflição maior é poder ajudar mais apesar da falta de apoio da direção. Fico aflito em não dar a resposta que os alunos precisam. Aí a pessoa que está acima de mim, que é responsável pelo projeto na escola, não sabe. Eu não sei, a pessoa não sabe, então, eu tenho que me virar sozinho pra procurar uma alternativa. Aí vou pedir ajuda aos outros professores diretores de turma. Às vezes os professores também não sabem, têm a mesma dificuldade. Professor E (grifo meu)

Acrescido a esse contexto há o fator tempo de dedicação ao projeto que, conforme já citado na portaria de lotação de 2017, é de 4 horas/aulas por semana. O professor A explica que “são 4h aulas, 1 em sala de aula. Acho que poderia ser mais pra poder planejar melhor minha aula de formação para a cidadania e de procurar mais coisas que seriam boas pra eles como cursos e estágios. Se fossem umas 6 horas seria melhor”. Os professores C e B reforçam.

4 horas, 1 com os alunos e 3 com a parte burocrática e atendimento individual. Não é suficiente. Melhor seria no mínimo 5, se a escola tiver um laboratório de informática com capacidade pra toda a turma. Aqui eu só consigo levar 5 alunos por semana pra preencher as coisas no sistema, ou seja, demoro de 1 mês e meio pra concluir qualquer coisa com a turma toda. Professora C (grifo meu)

O que consigo fazer é porque pego o tempo do meu planejamento, o que não deveria acontecer. A questão burocrática, como eu falei é inviável. Deveria ser uma coisa mais objetiva, que não precisasse preencher aquele negocio todo. Professor B (grifo meu)

A experiência como professor diretor de turma, segundo relatado, fez os PDT's notarem a inadequação entre a quantidade de atividades que deviam desempenhar e o tempo destinado para tanto. As alternativas utilizadas por eles são: uso do tempo de planejamento; levar o trabalho para casa; usar o tempo da aula de Formação Cidadão para o trabalho burocrático; ignorar as pendências, fazendo apenas o que o tempo permite.

A professora G, por exemplo, argumenta que essa carência de tempo e excesso de demanda prejudica o trabalho do professor que não é só PDT, mas atua em outras turmas da escola.

⁵ O professor explicou esse episódio: “Aconteceu com um aluno que não sabe ainda se é homo ou heterossexual. Daí, ele apareceu usando batom e o núcleo gestor achou que aquilo não era certo. Gerou muita confusão e os outros alunos da escola colocaram batom em protesto. Foi justamente na época do assassinato do travesti Dandara, lá no Bom Jardim. Aí como vou trabalhar isso se eu não tive formação pra isso? Ter formação para trabalhar com alunos especiais e a parte de homofobia é importante. Acho que precisaria de um curso de formação e uma ajuda maior da direção. Só o professor sozinho não resolve. Então acho que falta essa parte, o diretor de turma tem importância, mas a direção tem que dar o apoio. Só o PDT sozinho não resolve”.

Prejudica na própria turma, por que eu vejo a necessidade do professor de português sair para entrar a psicóloga. Acontece também de eu estar em outra sala, que não a que é PDT, e virem me chamar ou tô no meu horário de planejamento e aí tem que resolver problema do PPDT no horário que não é para ser. (grifo meu)

As experiências descritas reforçam a complexidade que há na intermediação do PDT entre alunos, escolas, professores e família. A partir do que foi exposto nas duas categorias analisadas levantou-se uma série de dificuldades experimentadas pelos professores diretores de turma e este é o tema tratado a seguir.

5.4 CATEGORIA 3: DIFICULDADES PERCEBIDAS

A categoria “dificuldades percebidas” foi analisada a partir de duas perguntas: quais as dificuldades existentes na execução do projeto? Quais sugestões você tem para melhorar o projeto? As respostas apresentadas levantam reflexões, dentre outros aspectos, sobre: a estrutura da escola, o horário destinado ao planejamento, a carência de orientações quanto ao que se espera dos professores diretores de turma, a ausência de formações e a dificuldade para aumentar a participação da comunidade escolar no projeto.

Conforme já explicitado, melhorar o aprendizado dos alunos, reduzir a evasão e a infrequência escolar, construir um conhecimento aprofundado da turma e educar não só a razão, mas também a emoção estão entre os objetivos mais relevantes do projeto. No entanto, na tentativa de atingir esses objetivos, o PDT passa a conviver com uma série de dificuldades que podem inviabilizar a ocorrência dos resultados esperados.

A fala dos professores deixou muito evidente que entre os maiores obstáculos para a execução do projeto é a indisponibilidade de tempo para a realização de todas as atividades que são demandadas. Tal aspecto já foi levantado no tópico anterior, quando se aborda a carga horária destinada ao projeto e adiante se reforça essa ideia.

É a questão mesmo do tempo, ele [o professor] vai tá sobrecarregado de muitas outras disciplinas, o tempo é muito pouco para ele realizar as tarefas. Na prática realmente é complicado. É difícil, não dá para colocar em prática todos os requisitos que o projeto pede. Acaba sendo um projeto que perde toda a seriedade e que fica sendo só mais um projeto que a SEDUC pega e que não tem nenhuma readaptação a nossa realidade e que é um projeto que é lançado e que você tem de fazer e você tem de cumprir para fechar a carga horária e pronto. (grifo meu)

Esse tempo reduzido gera um fazer por fazer sem a reflexão da prática pedagógica que é tão necessária no processo educativo. Quando o professor diz que “não dá para colocar em prática todos os requisitos do projeto”, ele está reforçando o distanciamento entre o que está no texto normativo e o que acontece na prática.

Outro aspecto levantado é a falta de adaptação entre o projeto e a realidade da educação local, ou seja, ao ocorrer a transposição de Portugal para o Ceará, não houve as alterações necessárias para as escolas cearense. Nesse sentido, o professor acaba questionando a existência e a proposta do projeto, mesmo reconhecendo que a intenção é válida no sentido de melhorar a evasão e o rendimento escolar dos alunos.

São 3 horas, sendo mais 1 em sala. Acho que seria necessário mais horas porque acaba pegando tempo do planejamento para fazer as coisas do PPDT e o tempo do planejamento não deveria pegar. Ai preencher nomes de pai e mãe, quem mora na tua casa, aquele monte de catatau de coisa que a gente não sabe pra onde vai. Pra onde vai? Onde são tabulados esses dados? Qual a finalidade? Só pra ter uma noção da situação do aluno? O que traz de viável para o aluno? Então fica aquele catatau de coisas que não vejo objetividade. Professor B (grifo meu)

O professor B levanta a questão da utilidade dos dados coletados. Como vimos anteriormente o professor diretor de turma tem de fazer um dossiê com as mais variadas informações dos alunos. Com frequência, não só o professor, mas também os alunos questionam para onde vão e para que servem essas informações.

Na ficha biográfica, por exemplo, é perguntado, dentre outros aspectos, sobre a alimentação do aluno antes de ir para a escola, a profissão desejada, a distância que percorre entre a casa e a escola, as doenças que tem na família. Assim, surgem indagações sobre o uso dessas informações pelo Estado, no sentido de saber se este irá oferecer: melhor merenda escolar para complementar a refeição

feita em casa; transporte aos alunos que residem mais distante da escola; formação profissional para a área de interesse do aluno ou orientação vocacional para os que ainda não sabem a carreira que seguirão; atendimento de saúde direcionado às necessidades dos alunos e seus familiares.

Diante disso, os professores acabam tendo de responder aos alunos por quais motivos eles precisam dar tantas informações a cerca de sua vida particular e de seus familiares gerando dificuldade para a construção do dossiê que deixa o professor sobrecarregado, não só pelas demandas de atividades já apresentada, mas pelo processo de convencimento dos alunos para que estes colaborem dando as informações pedidas.

No momento me sinto um pouco sobrecarregado, mas não muito. Inicialmente, porque é começo ainda tô me adaptando e vendo como é o projeto, o preenchimento das informações no sistema que requer muito tempo. Você tem que ficar atrás dos alunos, muitos alunos faltam aí não preenchem o dossiê e não tem os dados. Inicialmente não muito. Não sei quando começar a aparecer conflito, problemas maiores se vou ficar sobrecarregado. Acredito que vou ficar sobrecarregado porque cabe só ao professor diretor de turma resolver, muitas vezes o núcleo gestor só coloca pro diretor de turma resolver. Professor E (grifo meu)

Sobre a dificuldade de conseguir as informações dos alunos, os professores relatam que o há uma resistência em relação à foto que deve constar no registro fotográfico da turma. É preciso um trabalho de argumentação para convencê-los a fazer o registro, pois há uma preocupação a respeito do uso que será feito da imagem deles.

É aconteceu até um caso engraçado, engraçado não, até chato. Eu consegui que a turma todinha se propusesse a ir à sala de multimeios tirar foto. Eu tirei foto de todos padronizados lá na parede. A foto bonitinha de farda e tudo mais só que quando eu passei da máquina para o computador da escola eu não sei o que aconteceu com o computador que ele apagou as fotos. Eu tive que refazer esse processo com eles, mas de outra forma por que já foi difícil conseguir que eles se propusessem a ir a sala de multimeios bater a foto por que eles realmente não gostam. Aí eu pedi encarecidamente que eles enviassem a foto, qualquer foto deles, para o meu whatsapp, a foto que eles mandassem já tava valendo. Eu tinha que de alguma forma preencher aquilo ali, mas a principio, num primeiro momento, eu consegui que eles participassem desse processo. Professor F (grifo meu)

Além da dificuldade de conseguir as informações, há também a influência do SIGE, sistema de gestão escolar utilizado pelo Estado, que armazena todos os

dados coletados do PPDT. Os formulários são os que demandam mais tempo para serem concluídos e é recorrente a perda de informações ou o sistema sair do ar e o professor não fazer o que deveria dentro do tempo destinado ao projeto.

Sobre os formulários e o trabalho burocrático, os professores A, B e C relatam.

E esses formulários? São importantes, principalmente a ficha biográfica pra conhecer o aluno. Antes eu tinha dificuldade de preencher porque eu fazia no papel e depois passava de uma por uma para o computador. Agora, já coloco eles mesmos para digitar e ainda dar um pouco de trabalho porque só tem três computadores funcionando no laboratório pra turma toda que tem 33 alunos. Professor A (grifo meu)

Agora aquele catatau que tem lá. Aquela burocracia toda, eu não faço muito não. O preenchimento dos formulários no SIGE, aquele monte de coisa. Essa parte eu tentei fazer, mas é inviável, é muito burocrático. Sinceramente, não vejo o por quê fazer. Não é dado um feedback dessas coisas para o aluno. Eu acho burocrático trabalhoso, dispendioso. Eu que trabalho três expedientes é muito difícil. Eu fiz alguns bimestres em outros não. Tirar o aluno de sala para preencher aquilo demora um tempo danado. Tem de imprimir e você passa dias só pra preencher aquilo. Mais de 40 questões só na ficha biográfica por aluno. Professor B (grifo meu)

A gente poderia tá mais tempo com aluno, preparando vídeos, dando palestra, fazendo atendimento individual. Muitas escolas faltam computadores e a gente acaba ultrapassando as horas de PDT fazendo, alimentando toda essa burocracia. Eu acho chato mesmo é a parte da burocracia. Não é dado nenhum feedback. Devido ao tempo e poucos recursos é tudo atropelado. A gente mal consegue terminar uma coisa já tem outra pra fazer. Eu não consegui terminar a ficha biográfica de todos e já tem a autoavaliação e a avaliação global pra fazer com todos, além da ata de reunião pra registrar. É tudo muito tumultuado, poderia ser sintetizado, usar só o mapa de sala, ficha biográfica dos alunos, duas avaliações por ano ao invés de quatro. Professor C (grifo meu)

Como já exposto anteriormente, um dos aspectos que mais foram relatados pelos professores diretores de turma na execução do projeto foi a carência de formação para o desempenho da função. Essa ausência desperta um sentimento de insegurança ao profissional, conforme expõe o professor F “a princípio fiquei me perguntando: o que eu vou fazer? Que tipo de trabalho eu vou fazer? O que eu vou fazer com esses alunos em sala de aula, principalmente nas aulas de formação cidadã?”.

Apesar do texto normativo do PPDT não oferecer indicações claras sobre o caráter formativo do professor em questão, a lei nº 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, apresenta no artigo 67, apresenta.

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;

II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;

III - piso salarial profissional;

IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;

V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;

VI - condições adequadas de trabalho.

O texto legal explicita, portanto, a garantia por lei de haver aperfeiçoamento profissional continuado aos profissionais da educação, reconhecendo que não é suficiente, para o exercício do magistério, apenas o curso de licenciatura, mas sim uma formação que acompanhe a prática docente, já que esta exige uma atualização.

No caso do projeto em estudo, os professores relatam que além de não haver a oferta de uma formação sistematizada, o acesso a informações é limitado e que muito do que é conhecido chega a eles por iniciativa própria ou por colaboração entre os PDT's.

Não foi apresentado para mim o termo de adesão, não foi apresentado nada. Só foi dito que no projeto diretor de turma você vai ser como se fosse um padrinho da turma. Você vai fazer isso! Termo de adesão, objetivos, perfil, nada disso foi dito. Quando eu acessei o sistema aí tinha lá os objetivos, os temas que eram para ser falados porque o PDT tem 4 aulas, 1 em sala de aula, que é a formação pra a cidadania, e as outras 3 fora de sala de aula. Foi dito só isso, que é o padrinho da escola, o padrinho da turma e nada mais. Os objetivos eu fui ver no sistema, aí imprimi pra ler quais são os objetivos, os específicos e quais os tema da formação cidadã.
Professor E (grifo meu)

Eu tive que aprender sozinha, com o apoio de outros PDT's. Não existe a princípio uma pessoa que ensinasse. Muito trabalho numa escola que não tinha laboratório de informática [só chegou em setembro de 2016], tudo era feito manualmente. Primeiro os alunos respondiam aos formulários no papel, depois eu passava as informações uma a uma de todos os alunos para o sistema. Professora G (grifo meu)

Infelizmente essa realidade não é exclusiva da escola Alfa. Retomando a pesquisa de mestrado realizada pela professora Maria Cleide Leite, no município de Aracoiba (CE), sobre a formação do professor diretor de turma, é destaque entre os entrevistados pela pesquisadora a “intensa preocupação dos professores ao ingressar no projeto sem a devida formação específica” (LEITE, 2015, p.140). Além disso, há “carência de oportunidades e as próprias condições para assegurar a participação dos docentes em cursos” (LEITE, 2015, p.100).

Outra pesquisa de mestrado, realizada em Aracoiaba (CE), aborda o PPDT no que tange o protagonismo juvenil e a relação escola-família, no trabalho citado chegou-se à conclusão de que a formação é um aspecto de elevado grau de importância para os professores.

O PDT é um tríplice agente: leciona uma disciplina específica do currículo, de acordo com a sua área de formação acadêmica, e assume a função de DT, responsável pela disciplina Formação para a Cidadania, ao mesmo tempo em que se transforma em mediador de relações. Considerando esse aspecto, um dos desafios que foi apontado como condição de aprimoramento do projeto foi a valorização do PDT, por meio da formação continuada. É por isso que sugerimos uma proposta de formação continuada para os PDT. O PDT exerce uma multiplicidade de funções. É essa condição que requer mais formação no aspecto psicológico, de modo a aprimorar e profissionalizar a sua escuta, já que os alunos tendem a procurá-lo para conversar, quando estão na escola. Nesse sentido, precisa ser mais que “um amigo” dos estudantes, mas “um conselheiro” ou mesmo um “ouvinte especializado”. É por isso que sugerimos uma proposta de formação continuada para o PDT, por ser um mediador de relações. (DIAS, 2016, p.124)

A dificuldade de formação ocorre, dentre outros motivos, pela indisponibilidade de tempo. Segundo os relatos, os professores trabalham no mínimo dois turnos e se quiserem capacitar-se devem fazer isso por conta própria e fora do horário de trabalho, usando recursos particulares.

Convergindo com as pesquisas apresentadas, Santos (2014), trabalhou em sua dissertação de mestrado a implementação do PPDT no Ceará e concluiu que “[...] diante do perfil que se apresenta necessário ao desempenho da função de DT [...] seria impossível dispor de pessoas prontas com o perfil ideal”. Assim, ainda segundo o autor, “o projeto precisa prever a formação em trabalho dos professores que têm disposição para assumir a função mesmo reconhecendo suas limitações”.

Outro aspecto apontado como obstáculo no desempenho das atividades do PPDT na escola Alfa é a estrutura da mesma. A respeito dessa temática, o texto normativo não traz uma determinação, mas sim uma orientação.

É importante que seja reservado um espaço para os diretores de turma poderem realizar suas tarefas. A escola deve buscar essa possibilidade. Os professores Diretores de Turma têm que ter expostos os seus horários num painel de parede à vista de quem visita este espaço. Os instrumentais do dossiê devem estar registrados e digitados em computador com pastas nomeadas para cada turma, bem como em pasta AZ onde se arquivarão todos os instrumentais que se imprimem do computador. Estas pastas devem estar em armário e prontas a serem vistas quer pelo núcleo gestor, supervisor, Superintendente, no atendimento aos pais, ou a qualquer professor da turma. (SEDUC, 2010)

Segundo o texto normativo, a escola deve buscar a existência de um espaço destinado à realização das atividades dos professores diretores de turma, como o atendimento aos pais e a construção do dossiê. Este, por sua vez, deve está organizado e disponíveis a membros da comunidade escolar ou à superintendência.

Na prática, os relatos dos professores mostram que não há este espaço e que por vezes o atendimento aos pais/responsáveis e alunos é feito improvisadamente em espaço de uso coletivo da escola e até por redes sociais fora do horário de trabalho do professor.

A escola é pequena, mas eu gosto de escola pequena. Acho que tem uma proximidade melhor com o aluno. Interfere [a estrutura] um pouco, principalmente pra preenchimento dos formulários e se eu precisar marcar alguma coisa com os alunos fora do horário de aula deles, não tem sala. O atendimento deles eu faço em sala mesmo ou o intervalo quando passo por eles e no *whatsapp*. Professor A (grifo meu)

A escola é muito pequena, não tem um espaço. O espaço que a gente tem é a sala de aula mesmo. Além disso, só o laboratório pra preencher o catatau de coisa na época que comecei. Esse ano não sei. Como vou fazer porque eu não quero mais tirar eles de sala não acho certo. A minha aula é minha aula. Uma coisa é eu ser professor de uma disciplina outra coisa é eu ser PDT. Se eu tiro da minha aula eu tô tirando ele de aprender a minha disciplina e se eu pego o meu horário de PDT eu tenho que tirar ele da aula de outro professor. Pra eu conversar com o aluno eu coloco duas cadeiras lá no corredor onde passam pessoas e muitas vezes eles têm coisas muito pessoais pra falar. É muito chato. Deveria ter menos burocracia, menos aquele catatau de coisa pra preencher. Eu acho interessante saber da situação do aluno, mas da forma como é feita não é objetiva, não tem feedback, é apenas uma burocrática. O que não é objetivo, é burocrático. Professor B (grifo meu)

A estrutura da escola não é boa. Não temos sala de vídeo, temos poucos computadores, faltam recursos pra gente trabalhar de forma mais dinâmica, mais lúdica. Não tem quadra, não tem um palco de teatro, a sala é mal iluminada, barulhenta, devido não só aos alunos que sofrem com o calor e ficam agitados, mas também ao barulho dos ventiladores, a acústica é péssima. Isso atrapalha demais meu trabalho. Eu trouxe um vídeo sobre motivação que eles pediram e foi terrível, um desastre. O que planejei não aconteceu, a mensagem não foi passada. O que era pra motivar, desmotivou. Professora C (grifo meu)

Como fica claro, a estrutura interfere nas atividades que devem ser realizadas pelos PDT's, no entanto, o que fica mais marcante em vários pontos da fala dos professores é que a pouca participação da comunidade escolar, formada por professores, funcionários, alunos e pais/responsáveis, prejudica mais que os aspectos físicos da escola.

As outras pessoas influenciam no trabalho sim. Agora que estão compreendendo meu jeito de trabalhar “morde e assopra”. Os alunos muitas vezes não são visto como sujeitos da própria historia e são vitimizados demais. Um exemplo: eu perguntei a um aluno muito faltoso e sem notas se ele era aluno ou estudante? No outro dia ele trouxe a mãe dele que defendeu ele. A direção da escola defendeu o aluno, mas eu mostrei diários, livros de conselho de classe e provei que eu havia falado aquilo pra confrontar o aluno com ele mesmo. O principal desafio do PDT na escola é a própria escola, é cheia de conchavos. É um trabalho solitário. Só vejo que no final ela [a diretora] quer um resultado que condiz com a cabeça dela, principalmente em notas. Professor B

Pronto, (uns instantes pensando) a teoria ela demanda tempo e na prática não tem esse tempo; a teoria demanda que você tenha um contato direto com os alunos, com os pais dos alunos e a gente sabe que esse contato diretamente com os pais dos alunos não é tão facilitado, certo. Dificilmente você tem esse retorno da família na escola. Até para uma reunião de pais são poucos os pais que vem até a escola saber como está o filho ou o acompanhamento com o professor e tudo mais. Professor F (grifo meu)

Sou eu comigo mesma. Eu que tenho que ficar pedindo para a secretaria fazer contagem de falta e nem sempre ela [não completou a ideia] nem sempre essa contagem chega na minha mão. Eu que tenho que ir atrás, eu que tenho que pegar ficha para ficar ligando para os pais para saber o que está acontecendo. Professor G (grifo meu)

É interessante notar que os professores não se referem apenas à ausência dos pais na escola, mesmo reconhecendo que isso tem fortes impactos nos resultados do projeto, mas também relatam o pouco apoio dos professores, funcionários e núcleo gestor no que tange o PPDT.

No decorrer das entrevistas os professores não levantam apenas as dificuldades decorrentes da execução do projeto, mas cogitam possíveis estratégias para superar os entraves que impossibilitam o alcance de melhores resultados para o projeto.

As sugestões serão apresentadas no quadro a seguir que é composto de duas colunas: a primeira traz o tema geral da dificuldade; a segunda vem com as propostas de solução levantadas pelos professores. Tal forma de apresentação visa reduzir a repetição de ideias, já que os professores tiveram falas praticamente iguais no que se refere às sugestões.

Quadro 12 - Sugestões para a melhoria do PPDT

DIFICULDADE	SUGESTÃO
Pais/responsáveis não vão à escola.	Aumentar a presença dos pais na escola com atividades que não sejam apenas reuniões, por exemplo, jogos esportivos.
Pais/responsáveis e professores não têm boa relação.	Chamar os pais/responsáveis para tecer elogios, fazer orientações quanto às dificuldades dos filhos e conhecer melhor o contexto dos alunos.
Excesso de informações	Reduzir o número de formulários, preservando apenas o essencial para a execução do projeto.
Recursos da escola	Melhorar a oferta de jogos educativos, materiais sobre orientação sexual e combate ao uso de drogas, equipamentos de áudio e vídeo.
Pouca compreensão e ajuda dos professores e funcionários.	Aumentar a participação desses componentes da comunidade escolar nas atividades e ações do projeto, além de informar melhor sobre o mesmo.
Pouco tempo para executar as atividades.	Aumentar em, pelo menos, 50% a carga horária para o projeto. Isso significa passar de 4 para 6 horas/aula semanais.
Falta de espaço	Haver, pelo menos, uma sala para atendimento de pais/responsáveis e alunos, além de ser um espaço para reuniões entre os PDT's.
O sistema PPDT	Melhorar o acesso a partir do aumento de

	computadores e melhoria da internet, além de reorganizar o sistema para que ele requeira as informações mais relevantes e dê o <i>feedback</i> do que é informado.
Carência de formação	Proporcionar formação continuada aos professores.

Fonte: Elaborada pela autora

Infelizmente, a maioria das sugestões dadas pelos professores esbarra no fator financeiro, já que para ampliar a escola, melhorar o sistema informacional do projeto, aumentar a carga horária do PDT, promover eventos para os pais/responsáveis, melhorar os recursos pedagógicos e capacitar os professores demandam investimentos do Estado que repetidamente alega não ter recursos para tal feito.

5.5 CATEGORIA4: ASPECTOS POSITIVOS PERCEBIDOS

As experiências apresentadas a partir dos relatos dos PDT's fizeram referência não só às dificuldades enfrentadas no cotidiano dos diretores de turma, mas também levantam aspectos considerados positivos. Ao falar sobre a eficácia do projeto, a professora A diz: acredito, pois ter um responsável que tá com os alunos pra ajudar no que for preciso faz a diferença, não é só mais um professor dentre tantos que entram na sala de aula.

A exposição da professora representa um dos principais objetivos do PPDT que é desmassificar o processo de ensino e aprendizagem através da aproximação entre escola e alunos que é realizada com as estratégias pedagógicas do projeto.

Nesse processo de passar a ver o aluno na sua individualidade é o PDT que atua como agente intermediador e é nessa intermediação que o professor se percebe exercendo vários papéis. Segundo Tavares (2011, p.456)

O Diretor de Turma é, antes de mais, um educador; ele é o professor que acompanha, apoia e coordena os processos de aprendizagem, de orientação, de maturação dos alunos e de orientação e de comunicação entre os docentes, alunos, pais/encarregados de educação e restantes

agentes da ação educativa. O DT assume-se com o papel de “tutor”, no sentido de protetor, conselheiro, regulador/estabilizador e orientador do desenvolvimento pessoal e intelectual do aluno, definindo-se como um professor que conhece bem os seus alunos, que coordena e lidera uma equipe pedagógica, que aproxima todos os elementos dessa equipe e que estimula e monitoriza a concepção e a realização de projetos e das atividades que estes projetos envolvem. Ele é o elo entre escola-aluno, escola-pais, alunos-escola.

O fato dos alunos reconhecerem em seu PDT uma referência dentro da escola é visto como um aspecto positivo, já que tal relação permite conhecer elementos individuais que podem interferir no desenvolvimento educacional, podendo levar à evasão ou reprovação.

De posse de informações variadas (família, preferências, sonhos, aptidões, problemas de saúde, dificuldades escolares), a comunidade escolar pode implementar estratégias para melhorar o rendimento escolar dos alunos e por consequência agir não só na razão, mas também nos aspectos emocionais relacionados ao processo de ensino e aprendizagem.

Conforme disse o professor C, essa melhoria comportamental é atingida por meio de um trabalho que não visa apenas a transposição de conteúdos curriculares.

Por que o professor tem esse contato com o aluno, tem o olhar de fazer acontecer algo diferente. Acho que o projeto é isso, é um olhar diferente pro aluno, não é só chegar e dar o conteúdo. É você tanto ver como eles estão no conteúdo quanto ver dentro deles, como eles estão, a realidade de cada um. Por isso tem os questionários como a ficha biográfica. Entender os interesses deles. Eu acho que é um meio de interação do aluno com a escola muito bom. Professor C (grifo meu)

O que acho que melhorou mais foi a parte emocional, social, a relação entre os alunos. Isso eu vi realmente uma melhora muito grande. O professor, eu acho que consegue a parte emocional e conseguindo a parte emocional pode conseguir diminuir a evasão, descobrindo por qual motivo. Professor E (grifo meu)

Além de destacar a importância de haver na escola um professor específico que acompanha mais de perto a turma e reconhecerem a melhoria comportamental dos alunos, os PDT's afirmam que, mesmo sem ter uma avaliação aprofundada sobre isso, houve a percepção de uma significativa redução na evasão escolar das turmas atendidas pelo projeto.

Eu acho legal, acho bem interessante. Acho algo positivo por que alguns alunos tiveram modificação bem legal. O problema é que demandaria mais tempo. Eu acho que a evasão, vendo os outros anos os outros professores de turma não melhorou muito em termos de evasão e a melhoria do rendimento acho que foi superficial. Acredito que o que melhorou mesmo é a parte emocional e relacional dos alunos. Professor B (grifo meu)

Um aspecto que pode ser entendido como positivo, mas que não foi abordado diretamente como tal pelos docentes é o fato de as atividades relacionadas ao PPDT fazerem-lhes refletir sobre suas práticas profissionais e desejar maior conhecimento sobre temas que são interessantes para o cotidiano escolar, indo além de suas áreas de formação inicial.

O professor, por iniciativa própria, busca informações sobre gravidez, drogas, alcoolismo, música, diversidade, sexualidade, preconceito, ética e muitos outros assuntos, percebendo nesse percurso que não está formando só o aluno, mas que está ao mesmo tempo sendo formado.

Além disso, há uma tomada de consciência sobre a influência que o professor, através do PPDT, pode ter sobre os alunos que o têm como um ponto de referência na escola. Tal fato faz o profissional mencionar a importância de seu papel para a formação dos alunos.

O professor F, por exemplo, reconhece o quanto teria sido relevante, em sua época de estudante, haver um professor que prestasse uma atenção diferenciada à turma.

Se eu tivesse, na época que eu estudava, um diretor de turma que tivesse ligado pros meus pais, que tivesse me incentivando no colégio, tivesse fazendo um trabalho diferenciado comigo, talvez logo quando eu terminei o meu ensino médio eu tivesse prestado um vestibular e passado. Sei lá, hoje em dia estaria com um mestrado ou um doutorado talvez. Sem uma orientação, hoje aos 37 anos, vejo que perdi tempo.

Obviamente, não é possível afirmar que todos os professores diretores de turma chegam a esse ponto de maturação de suas práticas, ou seja, refletir sobre si mesmo e perceber que ao formarem estão sendo formados também. Porém, as demandas do projeto tendem a levar os docentes a esse nível de amadurecimento profissional, pois provocam uma mudança de itinerário.

Nessa mudança de itinerário, não é o aluno que vai a busca do professor, mas sim o inverso e é nessa busca que os fluxos de informações, emoções e reflexões acontecem. Conforme Machado (2017), essa dinâmica é enriquecedora.

Assim como o “ensinar ensina o ensinante a ensinar”, o labor diário do PDT ensina-o a agir conforme as atribuições da função. Mas isso só não basta; é preciso que ele assuma a “responsabilidade ética, política e profissional” de formar-se na prática e pela prática. E mais: de pensar criticamente sobre essa prática, de modo a transformá-la, pela reflexividade, em uma *práxis*. (MACHADO, 2017, p.58)

Os aspectos positivos apresentam, assim, a percepção de mudanças não só nos alunos, mas também nos professores que são instigados a rever suas práticas e atuarem com mais dinamismo na escola junto aos diversos atores sociais com os quais tem de manter articulação.

A pesquisa de mestrado realizada pelo professor Daniel Costa, estuda o PPDT em uma escola do município de Bela Cruz (CE), dentre os resultados apresentados está a constatação dessa mudança na relação aluno-professor.

A pesquisa revelou que o Projeto Professor Diretor de Turma traz uma contribuição significativa nos principais aspectos da relação professor-aluno. 80% dos alunos concordam totalmente que o PPDT contribui para que os professores acreditem no potencial dos alunos para conquistarem o sucesso pessoal, profissional e acadêmico pelos seus estudos. Isso é muito importante considerando que os alunos das classes populares enfrentam muitos desafios no seu dia a dia que podem levar ao desânimo em prosseguir os estudos. Outro aspecto que também teve muita relevância, na visão dos alunos, foi o apoio recebido pelos professores, baseados no conhecimento e na compreensão de suas necessidades individuais. Assim, 76% concordam totalmente, 24% concordam parcialmente e nenhum discordou. Para 71% dos alunos, o PPDT contribui totalmente para que os professores tenham interesse pela aprendizagem dos alunos. Esse reconhecimento mostra que os professores passaram a externar com mais visibilidade o quanto se preocupam com a aprendizagem dos seus alunos, por meio do Projeto Professor Diretor de Turma. (COSTA, 2014, p.98)

Ainda segundo Costa (2014), houve, na escola estudada por ele, por parte dos alunos uma identificação com o projeto, pois há uma ligação estreita entre estes e o professor diretor de turma.

A aceitação do PPDT foi positiva quando observada do ponto de vista do aluno. Eles tiveram uma identificação com a dinâmica do projeto, tendo no professor diretor de turma um ponto de apoio na sua educação e na solução dos problemas sócio familiares. Junto aos professores, o PPDT não teve uma boa aceitação. As atividades que necessitavam ser desenvolvidas os deixavam receosos, sob a perspectiva de aumentar suas atividades. Dessa forma, houve uma falta de credibilidade junto aos demais professores das

turmas e uma indisposição em aceitar a função, por considerarem o projeto mais burocrático do que pedagógico. Some-se a isto a falta de espaço físico para o desenvolvimento das atividades, como o atendimento aos pais e alunos, a elaboração do dossiê e a preparação das aulas de Formação Cidadã. (COSTA, 2014, p.72)

Retomando a pesquisa de Leite (2015), ao concluir seu trabalho sobre o PPDT, a professora elencou uma série de “conquistas” (LEITE, 2015, p.143) que vão ao encontro do que está sendo exposto aqui. São elas:

- “O projeto em si é uma conquista, apesar das limitações e dos desafios, ajuda no desempenho escolar dos estudantes”;
- “Os professores diretores de turma se definem como professores mais completos na docência depois da atuação como diretor de turma”;
- “As reuniões do projeto professor diretor de turma se configuram como espaços de formação para os participantes”.

Em concomitância ao que foi dito, a professora G, resume em sua fala o que foi exposto pelos professores da escola Alfa a respeito dos aspectos positivos percebidos no PPDT.

Pontos positivos do projeto: os alunos sentem uma segurança a mais, podem contar sempre com o professor e eles têm esse apoio, em relação a aluno; em relação ao professor, a gente fica um pouco fora de sala e trabalhando em cima disso é bom, conhecer a turma, ficar mais perto da turma, isso também é bom e até melhora, a ajuda que eu mesma posso dar para cada um. Professor G (grifo meu)

As percepções desses aspectos positivos estão diretamente ligados aos objetivos do projeto (reduzir a evasão, melhorar o rendimento e trabalhar a emoção dos alunos), no entanto, ainda estão limitados ao campo emocional e relacional dos alunos, deixando a desejar no que tange a melhoria do aprendizado e consequente elevação dos índices de avaliação.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As políticas públicas são ações do Estado no sentido de responder às demandas sociais. Desde o surgimento da problemática na agenda pública até a efetivação da política há um processo a ser seguido e interesses diversos entram em cena. No que diz respeito à política educacional, os debates, a partir dos anos 80, se consolidaram em torno da necessidade de aumentar o acesso. No decorrer dos anos 90 até os dias atuais este acesso vem aumentando paulatinamente e o que se discute com mais veemência é a qualidade da educação que está sendo ofertada nas instituições públicas.

Para além dessa problemática, há as questões da evasão e do baixo rendimento dos alunos que são, juntamente com outros elementos, reflexo dessa carência de qualidade. No sentido de agir diante dessas demandas o Estado busca, através de políticas, atingir melhores resultados educacionais. O Projeto Professor Diretor de Turma surge nesse contexto de ampliação do acesso à escola de Ensino Médio no Ceará, a partir de 2008, por meio do aumento do número de vagas, mas com a permanência dos baixos índices de rendimentos dos alunos.

O presente trabalho cumpriu o objetivo de compreender a percepção dos professores sobre o projeto professor diretor de turma, utilizando para isso a análise das entrevistas que demonstraram o reconhecimento, por parte dos professores, de que o PPDT é relevante para mudar o contexto escolar. Entretanto, mesmo reconhecendo essa relevância, os docentes expressam insatisfação e preocupação em relação às condições de execução do projeto na escola Alfa.

As hipóteses iniciais sobre as percepções dos professores foram: o PPDT turma é visto, pelos professores diretores de turma como uma proposta interessante para atuar no contexto da evasão escolar, do aprendizado e da gestão das emoções dos alunos; não são dadas as condições adequadas para que o projeto ocorra efetivamente na prática, ou seja, a carga horária destinada ao projeto é insuficiente, nem sempre o professor que é lotado como PDT tem afinidade com a proposta; a falta de orientações sobre o trabalho do PDT compromete o desempenho do professor, o sistema que recebe as informações do PPDT não facilita o trabalho por requerer muitas informações que geralmente não são utilizadas e que há dificuldade em conseguir.

Os resultados da pesquisa apontam para a confirmação parcial das hipóteses, pois os professores reconheceram a importância do projeto no sentido de reduzir a evasão escolar e melhorar os aspectos emocionais dos alunos, mas não interfere de maneira significativa na aprendizagem.

Para a melhoria da aprendizagem, os professores sugerem que o suporte dado aos alunos deveria ser maior, pois só o PPDT não consegue dar conta de todas as carências educacionais que os alunos possuem quando chegam ao Ensino Médio.

As outras hipóteses dão conta das interferências que prejudicam a execução do projeto conforme ele foi apresentado na teoria, ou seja, expressam o que distancia a teoria da prática. Nesse sentido, os professores diretores de turma confirmam que: a carga horária destinada ao projeto é insuficiente, sendo necessário um aumento de, no mínimo, 50% das horas; a lotação do professor no projeto segue o critério da necessidade de fechar carga horária dos docentes, não havendo, obrigatoriamente, afinidade do professor com a proposta; a carência de formação compromete o trabalho dos PDT's junto à comunidade escolar; o sistema que recebe as informações do PPDT não torna o trabalho do PDT mais prático, pois requer muitas informações que geralmente não são utilizadas e que há dificuldade em conseguir.

Uma hipótese que não foi confirmada é a de que a estrutura da escola interfere de forma significativa nos resultados do projeto. Apesar de reconhecerem que a escola carece de muitas melhorias, os professores expressam que isso prejudica a permanência dos alunos na instituição e o aprendizado dos mesmos, mas que tal aspecto não é determinante para que o projeto não tenha bons resultados.

Dentre os aspectos que mais prejudicam a ocorrência de melhores resultados do projeto ficaram mais expressivos três: falta de formação continuada para os professores; pouco tempo para realizar um elevado número de atividades; dificuldade de envolvimento da comunidade escolar em torno do projeto. Assim, a partir do que foi apresentado, a questão que norteou a pesquisa, “como os professores diretores de turma percebem o projeto?”, foi respondida.

Ao longo da pesquisa foram identificados três aspectos relevantes: ao contrário do que acontece em Portugal, no Ceará, o PPDT não tem base legal consolidada; apesar do projeto está prestes a completar, em 2018, 10 anos de

existência no estado, não há uma avaliação sistematizada sobre o mesmo, apenas estudos pontuais realizados por pesquisadores ou pelas CREDE´s/SEFOR; existem cerca de quinze trabalhos acadêmicos, entre dissertações e artigos, que abordam o PPDT no âmbito do Ceará.

Tais constatações reforçam que este estudo não teve a intenção de esgotar a discussão sobre o projeto em questão, pelo contrário, busca enriquecer o rol de pesquisas sobre o tema no sentido de compreender melhor o assunto e dar ferramentas de análise e intervenção futuras a partir de outros trabalhos.

Apesar das dificuldades elencadas, foram identificados pontos nos quais o projeto professor diretor de turma está conseguindo proporcionar alterações no ambiente escolar, no entanto, são necessários ajustes, conforme foi sugerido. Assim entende-se uma política pública, não como algo pronto e acabado, mas como um complexo sistema que está em constante movimento precisando de investimento, análise, avaliação e alteração de percurso quando necessário.

REFERÊNCIAS

ASSUNÇÃO, Eduardo Queiroz de; FIALHO, Lia Machado Fiuza; LIMA, Glauber Robson Oliveira. Políticas públicas, governo e sociedade. In: XAVIER, Antônio Roberto; TAVARES, Rosalina Semedo de Andrade; FIALHO, Lia Machado Fiuza (Orgs.). **Administração pública: desafios contemporâneos**. Fortaleza: EdUECE, 2015.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Ed. 70, 1977.

BAUMAN, Zygmunt. **Globalização: consequências humanas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Edições Câmara, 2013.

BRENNER, L; AMARAL, J. N.; CALDAS, R. W. **Políticas públicas: conceitos e práticas**. Belo Horizonte: Sebrae/MG, 2008.

CEARÁ. Governo do. **Chamada pública de adesão ao projeto professor diretor de turma**. Fortaleza: SEDUC/CE, 2010.

_____. **Portaria nº 1.433/2016**, de 21 de dezembro de 2016 que estabelece a lotação dos professores nas escolas estaduais para o ano letivo de 2017. Fortaleza: SEDUC/CE, 2016.

_____. **Diretrizes do Plano de Governo: coligação Ceará vota para crescer**. SEPLAG: Fortaleza, 2007. Disponível em: <http://www2.seplag.ce.gov.br/content/aplicacao/SEAD/seplan/downloads/DIRETRIZES_PARA_O_PLANO_DE_GOVERNO.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2017.

CHAVES, Maria Luíza B.; LEITE, Haidé Eunice G. F. **O Projeto Diretor de turma no Ceará, dois anos depois**. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2009/126.pdf>. Acesso em: 5 out. 2014.

COSTA, Daniel Carlos da. **A gestão do projeto professor diretor de turma: a experiência da escola estadual de educação profissional Júlio França em Bela Cruz (CE)**. 2014. 156f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2014.

COSTA, Lúcia Cortes da. O governo de FHC e a reforma do Estado Brasileiro. **Pesquisa e debate**, São Paulo, v.11, n.1, p.49-79, 2000.

COUTINHO, M. S. **O papel do diretor de turma na escola atual**. Porto: Porto, 1988.

DIAS, Francisco Aurélio Rodrigues. **O projeto professor diretor de turma na gestão do protagonismo juvenil e na relação escola-família: o caso da EEM João Alves Moreira, em Aracoiaba (CE).** 2016. 115f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, MG, 2016.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar**, Curitiba, v. 5, n. 24, p. 213-325, 2004.

FEITOSA, Angélica. 9 em cada 10 alunos no CE saem do 3º ano sem aprender Matemática. **O Povo**, Fortaleza, mar. 2013. Disponível em: <<http://www.opovo.com.br/app/opovo/fortaleza/2013/03/07/noticiasjornalfortaleza,3018173/9-em-cada-10-alunos-no-ce-saem-do-3-ano-sem-aprender-matematica.shtml>>. Acesso em: 22 dez. 2016.

FRANÇA, Maria do Socorro Lima Marques. Profissional professor: práticas e desafios cotidianos. In: SANTOS, Francisco Kennedy Silva dos(Org.). **Interdisciplinaridade na educação básica: conhecimento e realidade.** Fortaleza: SEDUC/CE, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Reformar educativas e o retrocesso democrático no Brasil dos anos 90. In: LINHARES, Célia (Org.). **Os professores e a reinvenção da escola.** São Paulo: Cortez, 2001.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GODOY, Arilda Shmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Administração de empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, mar./abr, 1995.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisa: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais.** 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

INSTITUTO DE PESQUISA E ESTRATÉGIA ECONÔMICA DO CEARÁ. **Ceará em números.** 2015. Fortaleza: IPECE, 2016.

LEITE, Maria Cleide da Silva Ribeiro. **A formação do professor diretor de turma no contexto das reformas do Ensino Médio.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2015.

LIMA, Ana Léa Bastos. **Escolas estaduais de educação profissional: a experiência do ensino médio integrado à educação profissional do Ceará a partir de 2008.** 98f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, MG, 2014.

MACHADO, Emanuel Kaúla Santos. **Constituintes de uma práxis de mediação pedagógica do professor diretor de turma.** 2017. 125f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2017.

MATOS, Sônia Marinho; FERRAZ, Cyntia Kelly de Sousa. O currículo e os desafios da era contemporânea. In: SANTOS, Francisco Kennedy Silva dos (Org.). **Professores em formação: a escola como lugar de pesquisa**. Fortaleza: SEDUC-CE, 2011.

MAUÉS, Olgaíses. Os organismos internacionais e as políticas educacionais no Brasil. In: GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira (Org.). **Currículo e políticas públicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MONTEIRO, Raquel Araújo. **Escolas estaduais de educação profissional do Ceará e a tecnologia empresarial e socioeducacional: a transposição lógica empresarial para a escola pública**. 2015. 98f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015.

MORAES, Reginaldo C. **Neoliberalismo: de onde vem, para onde vai?** São Paulo: Senac, 2001.

NOGUEIRA, Vera Maria Ribeiro. Bem-estar, bem-estar social ou qualidade de vida: a reconstrução de um conceito. **Semina: Ciências Humanas e Sociais**, Londrina, v. 23, p. 107-122, set. 2002.

OLIVEIRA, Maria Celeste Cardoso de. **O diretor de turma aos olhos dos alunos do 2º e 3º ciclos do ensino básico**. 2010. 178f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto Superior de Educação e Trabalho, Porto, 2010.

PONTES, Bruno; PAIVA, Thiago. Até 2016, Ceará terá escola profissionalizante em todos os municípios, diz secretário. **O Povo**, Fortaleza, 7 jan. 2015. Disponível em: <<http://www20.opovo.com.br/app/politica/2015/01/07/noticiaspolicas,3373128/ate-2016-ceara-tera-escola-profissionalizante-em-todos-os-municipios.shtml>>. Acesso em: 12 jan. 2017.

PORTUGAL. **Decreto lei nº 102/73** que estabelece normas de ampliação do Projeto Professor Diretor de Turma. Lisboa: Ministério da Educação, 1973.

_____. **Decreto lei nº 48.572/60** que cria o Projeto Professor Diretor de Turma. Lisboa: Ministério da Educação, 1960.

SANTOS, Neyrismar Felipe dos. **O projeto professor diretor de turma: uma análise da implementação em uma escola pública da rede estadual do Ceará**. 2014. 189f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, MG, 2014.

SMITH, Adam. **A riqueza das nações: investigação sobre sua natureza e suas causas**. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

SOUZA, C. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, v. 8, n. 6, p. 20-45, jul./dez. 2006.

ROCHA, André. A reforma do Estado de FHC: lógica neoliberal e ideologia socialdemocrata. **Revista Cambia**, [S.l.], v.1, n.1, p. 83-91 jan./jul, 2015.

TAVARES, Andrevaldo Glaydson Pereira. O professor diretor de turma como mediador do processo de ensino-aprendizagem. **Revista Pedagógica – UNOCHAPECÓ**, [S.l.], v. 2, n. 27, p.445-465, jul./dez, 2011.

TEIXEIRA, S.M.F. O dilema reformista da reforma sanitária brasileira. **Revista Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 4, p. 94-115, out./dez. 2002.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Roteiro da entrevista

Entrevistadora: Thatiane Fernandes de Sousa, mestranda em Planejamento e Políticas Públicas pela Universidade Estadual do Ceará com pesquisa no tema “Projeto Professor Diretor de Turma: uma percepção dos professores”. Tendo como orientadora a Prof^a Dr.^a Lia Fialho

Entrevistado: _____ Data: _____ Local: _____ Duração da entrevista: _____

PERFIL PROFISSIONAL

1 - Sexo: ____ Feminino ____ Masculino

2 - Quanto tempo de magistério você tem? _____

3 - Qual a sua idade? _____

4 - Qual a área de formação?

5 - Quais disciplinas você leciona?

6 - Quantas escolas você trabalha? _____

7 - Quantos expedientes você trabalha? _____

8 - Você exerce outra função, na escola ou fora dela, além de professor? Se sim, qual? _____

9 - Quantas turmas você tem? _____

10 - Quantos alunos, em média, você tem? _____

O PROFESSOR E O PROJETO PROFESSOR DIRETOR DE TURMA

1 – Como você se tornou Professor Diretor de Turma (PDT)?

2 – Você gosta de ser PDT? Justifique

3 – Quais as atividades de um PDT?

4 – Quantas turmas e alunos você atende como PDT?

5 – Que objetivos você espera alcançar com essas atividades?

6 – Quantas horas vocês tem para dedicar-se ao projeto? Esse tempo é suficiente?

Explique

7 – Como você foi preparado para atuar como PDT?

8 – Quais os fatores facilitadores ou estimulantes do projeto?

9 – Quais os fatores dificultadores ou desestimulantes do projeto?

10 – Quais sugestões você tem para a melhoria do projeto?

APÊNDICE B – Termo de consentimento de entrevista

Prezado(a) participante:

Eu, Thatiane Fernandes de Sousa, sou estudante do curso de Mestrado em Planejamento e Políticas Públicas da Universidade Estadual do Ceará. Estou realizando uma pesquisa sob a orientação do(a) professor(a) Dr^a. Lia Fialho, cujo objetivo é estudar as percepções dos professores diretores de turma quanto ao projeto professor diretor de turma no que diz respeito aos seus aspectos limitadores e facilitadores.

Sua participação envolve uma entrevista contendo dois grupos de perguntas: perfil profissional e atuação no projeto professor diretor de turma. Tal entrevista será gravada, caso você permitir, tendo duração variada, de acordo com tua disponibilidade.

A participação nesse estudo é voluntária e se você decidir não participar ou quiser desistir de continuar em qualquer momento, tem absoluta liberdade de fazê-lo.

Na publicação dos resultados desta pesquisa, sua identidade será mantida no mais rigoroso sigilo. Serão omitidas todas as informações que permitam identificá-lo(a).

Mesmo não tendo benefícios diretos em participar, indiretamente você estará contribuindo para a compreensão do fenômeno estudado e para a produção de conhecimento científico.

Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa poderão ser esclarecidas pelo(s) pesquisador através do fone _85-98630-1995.

Atenciosamente

Nome Assinatura do(a) pesquisador	Local e data

Consinto em participar deste estudo e declaro ter recebido uma cópia deste termo de consentimento.

Nome e Assinatura do participante	Local e Data

ANEXOS

ANEXO A – Ficha biográfica do PPDT

FICHA BIOGRÁFICA

ALUNO _____ Nº: _____ ANO/SÉRIE: _____ TURMA: _____ ANO LETIVO: _____
 IDADE: _____ DATA DE NASCIMENTO: ____ / ____ / _____ NATURALIDADE: _____
 ENDEREÇO: _____ TEL: _____
 MUNICÍPIO: _____ CEP: _____
 RESPONSÁVEL PELO(A) ALUNO(A): _____ PARENTESCO: _____
 ENDEREÇO: _____ TEL. (Residência): _____
 MUNICÍPIO: _____ CEP: _____ TEL. (Emprego): _____
 PROFISSÃO: _____ () EFETIVO () CONTRATADO () APOSENTADO () DOMÉSTICO () DESEMPREGADO

COMPOSIÇÃO FAMILIAR (Informar com quem o aluno mora: pais; avós; tios; padrinhos; irmãos)

PARENTESCO	IDADE	HABILIT. ESCOLAR	PROFISSÃO	SITUAÇÃO PROFISSIONAL*	PARENTESCO	IDADE	HABILIT. ESCOLAR	PROFISSÃO	SITUAÇÃO PROFISSIONAL*

* Efetivo(a); Contratado(a); Aposentado(a); Doméstico(a); Desempregado(a); Estudante / Informar qual a profissão: _____

VIDA ESCOLAR

DISCIPLINAS/ÁREAS	L. Portuguesa	L. Inglesa	L. Espanhola	Arte	Ed. Física	História	Geografia	Matemática	Física	Química	Biologia
Média final do ano anterior											
Média de recuperação											
Apoio pedag. extra-aula											
Preferidas											
Com mais dificuldades											

	SIM	NÃO		SIM	NÃO	
Curso a educação infantil?			Quanto tempo?			Quem?
Estudou em escola particular?			Quanto tempo?			Quem?
Participa(ou) de outras atividades?			Quais?			Motivo?
Repetiu algum ano?			Qual/Quais?			Pretendido?
Estuda todos os dias em casa?			Tempo (aproximadamente)			Motivo?
Dispõe de local adequado para estudo?			Onde?			Recebe apoio pedagógico?
Dispensado – prática de Ed. Física?			Por quê?			Recebe benefício do governo?
Acompanhamento especializado?			Qual?			Qual?
						Estudou nesta escola no ano anterior?

DÊ IDÉIAS/SUGESTÕES PARA A ESCOLA E/OU PARA OS PROFESSORES: _____

DESLOC.: CASA → ESCOLA:

DESLOC.: ESCOLA → CASA:

() PÉ; () ÔNIBUS; () CARRO; () MOTO () TREM; () BICICLETA DISTÂNCIA: _____ TEMPO: _____

OCUPAÇÃO DOS TEMPOS LIVRES / ATIVIDADES

Ver televisão		Utilizar o computador		Lazer		Outras Atividades	
Filmes	Futebol	Trabalhos	Ler	Aprender dança	Prática religiosa		
Telenovelas	Outros esportes	Internet	Ouvir música	Ir à casa de show	Ajudar em casa		
Concursos	Telejornal	Jogos/Programas didáticos	Conversar	Ir à lanchonete	Ajudar no ofício (pais)		
Desenhos anim.	Documentários	Jogos de diversão	Passear	Ir ao cinema	Trabalho remunerado		
Reality shows	Progr. de auditório	Acessar as redes sociais	Praticar esporte	Aprender música	Estágio profissional		

QUAL É A SUA PROFISSÃO DESEJADA(S): _____

SAÚDE E ALIMENTAÇÃO

TEM DIFICULDADES? () Visuais () Auditivas () Motoras () de fala; () de linguagem; () Outras: _____

TIPO SANGUÍNEO: _____ DOENÇA(S) FREQUENTE(S): _____ DOENÇAS PERMANENTES: _____

DOENÇAS GRAVES NA FAMÍLIA: _____ COSTUMA TER DORES DE CABEÇA? _____

ALERGIA(S): _____ CUIDADOS ESPECIAIS DE SAÚDE: _____

FAZ USO DE ALGUM TIPO DE MEDICAMENTO: () Sim () Não QUAL? _____

A QUE HORAS COSTUMAS DORMIR? _____ Nº DE HORAS QUE COSTUMA DORMIR: _____

ALIMENTA-SE AO SAIR DE CASA? () Sim () Não O que? _____

ANEXO B - Ficha de autoavaliação global

ALUNO(A): _____ Nº: _____ ANO/SÉRIE: _____ TURMA: _____ TURNO: _____
 ANO LETIVO: _____

1. Assinale com um "x" a opção que melhor se adequa à sua situação como aluno:

PARÂMETROS DE AVALIAÇÃO	1º PERÍODO					2º PERÍODO					3º PERÍODO					4º PERÍODO				
	SEMPRE	QUASE SEMPRE	ÀS VEZES	RARAMENTE	NUNCA	SEMPRE	QUASE SEMPRE	ÀS VEZES	RARAMENTE	NUNCA	SEMPRE	QUASE SEMPRE	ÀS VEZES	RARAMENTE	NUNCA	SEMPRE	QUASE SEMPRE	ÀS VEZES	RARAMENTE	NUNCA
1. Sou assíduo																				
2. Sou pontual																				
3. Trago o material necessário																				
4. Faço os trabalhos de casa																				
5. Estou atento na aula																				
6. Perturbo a aula																				
7. Participo de forma útil e na minha vez																				
8. Realizo as tarefas da aula																				
9. Respeito os meus colegas																				
10. Respeito os professores																				
11. Respeito os funcionários																				
12. Tenho cuidado com os materiais da escola																				
13. Cumpro as normas estabelecidas pela escola																				
14. Coopero com os meus colegas																				
15. Cumpro as regras de trabalho de grupo																				
16. Respeito opiniões diferentes das minhas																				
17. Se erro, peço desculpas																				
18. Registro no caderno, tudo o que é necessário																				
19. Sou organizado																				
20. Realizo as tarefas escolares sem ajuda																				
21. Tenho curiosidade em aprender																				
22. Tenho opiniões sobre as coisas e consigo expô-las																				
23. Tenho ideias novas																				
24. Recorro a diversas fontes de informação para trabalhos/estudos																				
25. Utilizo as tecnologias da informação e comunicação quando necessário																				
26. Compreendo as disciplinas																				
27. Aplico conhecimentos em novas situações																				
28. Leio e interpreto tabelas e gráficos																				
29. Interpreto textos																				
30. Expresso-me oralmente de forma correta																				
31. Expresso-me por escrito de forma correta																				
32. Revelo qualidades artísticas																				
33. Revelo aptidões e habilidades manuais																				
34. Revelo aptidões e competências físicas																				
35. Tenho cuidado com a minha saúde																				
36. Respeito o meio ambiente																				
37. Tenho gosto pela cultura regional e nacional																				
38. Gosto de trabalhar em equipe																				
39. Esforço-me no estudo																				
40. Sei avaliar o meu desempenho																				

2. Considerando as respostas acima assinaladas, posso considerar que minhas notas ou conceitos nas disciplinas abaixo são:

PERÍODO	L.P.	ARTE	INGL.	ESP.	ED.FÍS.	MAT.	FÍS.	QUI.	BIOL.	HIST.	GEO.	FIL.	SOC.	F.C.	E.O.
1º															
2º															
3º															
4º															

Observação: O Diretor de Turma deve comparar a auto-avaliação do aluno com as reais notas atribuídas pelos professores.

Fonte: Página eletrônica do PPDT

ANEXO C - Ficha de avaliação qualitativa

Escola: 23225505 - EEFM JOSÉ WALDEMAR DE ALCÂNTARA E SILVA
 Turma: 3ª Série | Ensino Médio | Regular | Manhã - A
 Disciplina: HISTORIA
 Período: 1

Alunos						
Nr.	Nome	Aproveitamento	Participação	Comportamento	Trab. Propostos	Não Posso Avaliar
1	ADRIANE MOTA DO VALE	--- SELECIONE --- ▼	--- SELECIONE --- ▼	--- SELECIONE --- ▼	--- SELECIONE --- ▼	<input type="checkbox"/>
2	ALICIA BRAGA PESSOA	--- SELECIONE --- ▼	--- SELECIONE --- ▼	--- SELECIONE --- ▼	--- SELECIONE --- ▼	<input type="checkbox"/>
3	ANA CLARA OLIVEIRA PEREIRA	--- SELECIONE --- ▼	--- SELECIONE --- ▼	--- SELECIONE --- ▼	--- SELECIONE --- ▼	<input type="checkbox"/>
4	ANA KETLIN DA SILVA RODRIGUES	--- SELECIONE --- ▼	--- SELECIONE --- ▼	--- SELECIONE --- ▼	--- SELECIONE --- ▼	<input type="checkbox"/>
5	ANA WALKIRIA DA SILVA	--- SELECIONE --- ▼	--- SELECIONE --- ▼	--- SELECIONE --- ▼	--- SELECIONE --- ▼	<input type="checkbox"/>
6	ANDRE HARLEY OLIVEIRA FERREIRA	--- SELECIONE --- ▼	--- SELECIONE --- ▼	--- SELECIONE --- ▼	--- SELECIONE --- ▼	<input type="checkbox"/>
7	EDVALDO DE AMORIM SANTOS	--- SELECIONE --- ▼	--- SELECIONE --- ▼	--- SELECIONE --- ▼	--- SELECIONE --- ▼	<input type="checkbox"/>
8	EMERSON BRUNO SILVA SABOIA	--- SELECIONE --- ▼	--- SELECIONE --- ▼	--- SELECIONE --- ▼	--- SELECIONE --- ▼	<input type="checkbox"/>
9	EMILLY SOUSA DA SILVA	--- SELECIONE --- ▼	--- SELECIONE --- ▼	--- SELECIONE --- ▼	--- SELECIONE --- ▼	<input type="checkbox"/>
10	ISAQUE DE MATOS SANTOS	--- SELECIONE --- ▼	--- SELECIONE --- ▼	--- SELECIONE --- ▼	--- SELECIONE --- ▼	<input type="checkbox"/>

Fonte: Imagem retirada do sistema do PPDT.