



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

GILMAR PEREIRA COSTA

O PROJETO PROFESSOR DIRETOR DE TURMA E A GESTÃO PEDAGÓGICA
DAS ESCOLAS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO SERTÃO DOS
INHAMUNS

FORTALEZA – CEARÁ
2019

GILMAR PEREIRA COSTA

O PROJETO PROFESSOR DIRETOR DE TURMA E A GESTÃO PEDAGÓGICA
DAS ESCOLAS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO SERTÃO DOS
INHAMUNS

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: Prof. Dr. Antonio Germano Magalhães Júnior.

FORTALEZA – CEARÁ

2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

Universidade Estadual do Ceará

Sistema de Bibliotecas

Costa, Gilmar Pereira.

O Projeto Professor Diretor de Turma e a gestão pedagógica das escolas estaduais de educação profissional do Sertão do Inhamuns [recurso eletrônico] / Gilmar Pereira Costa. - 2019.

1 CD-ROM: il.; 4 ¼ pol.

CD-ROM contendo o arquivo no formato PDF do trabalho acadêmico com 157 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, 2019.

Área de concentração: Planejamento e políticas públicas.

Orientação: Prof. Dr. Antonio Germano Magalhães Júnior.

1. Projeto Professor Diretor de Turma . 2. Gestão pedagógica. 3. Escola profissional. I. Título.

GILMAR PEREIRA COSTA

O PROJETO PROFESSOR DIRETOR DE TURMA E A GESTÃO
PEDAGÓGICA DAS ESCOLAS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL
DO SERTÃO DOS INHAMUNS

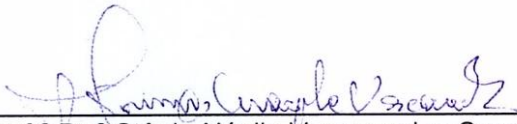
Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas do Centro de Estudos Sociais Aplicados da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Planejamento e Políticas Públicas. Área de concentração: Planejamento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

Aprovada em: 08/02/2019

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Antonio Germano Magalhães Junior (Orientador)
Universidade Estadual do Ceará - UECE



Prof.ª Dr.ª Stânia Nágila Vasconcelos Carneiro
Centro Universitário Católica de Quixadá – UNICATÓLICA



Prof. Dr. Sergio Horta Mattos
Centro Universitário Católica de Quixadá - UNICATÓLICA

A todos os profissionais da educação do Sertão dos Inhamuns que atuaram e atuam como diretores e diretoras de turma, por abraçarem a ideia e assumirem o desafio da desmassificação do ensino.

AGRADECIMENTOS

Ao Grande Arquiteto do Universo, Deus, por todas as bênçãos concedidas.

À minha família, por ser amparo nos momentos bons e ruins e me encorajar a seguir.

Ao Prof. Dr. Antonio Germano Magalhães Júnior, pela orientação, confiança e paciência.

Aos membros da banca, Prof^a. Dr^a. Stânia Nágila Vasconcelos Carneiro e Prof. Dr. Sérgio Horta Mattos, pertencentes ao corpo docente do Centro Universitário Católica de Quixadá (UNICATÓLICA), pelas observações, provocações, questionamentos e críticas.

À Prof^a. Ma. Maria Andrea Luz da Silva, pela colaboração quanto ao uso adequado de indicadores sociais.

À Secretaria da Educação Básica do Estado do Ceará (SEDUC-CE), pela concessão de bolsa de estudos que nos permitiu adentrar e lograr êxito neste curso de mestrado.

À Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (CREDE 15), nas pessoas da Prof^a. Ms. Maria Erenice dos Santos Barros, Coordenadora da regional, e Prof^a. Ms. Diva Lima, Orientadora da Célula de Desenvolvimento da Escola e da Aprendizagem (CEDEA), bem como equipe técnica deste expediente. Sem esse apoio, nada disso teria sido possível.

Às profissionais que contribuíram como sujeitos da pesquisa, pela disponibilidade.

Às escolas profissionais do Sertão dos Inhamuns, *loci* da minha pesquisa, pela abertura e receptividade.

Às colegas Antônia Rafaela da Cruz Costa, Claudenira Melo Cavalcante, Eliete de Castro Cordeiro e Maria Cibelle Moreira de Araújo e aos colegas Aristóteles Pinheiro Silva e Cleilson Pereira Ribeiro, por terem constituído parceria comigo, nos momentos leves e densos, rompendo barreiras e dicotomias. Vocês foram e são essenciais!

À Turma 16, por ousar cursar um mestrado na luta, na escola, nas regionais, fazendo a diferença com lugar de fala: muito obrigado!

“Mas na profissão, além de amar tem de saber. E o saber leva tempo pra crescer”.

(Rubem Alves)

RESUMO

O Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT) compõe a política educacional cearense desde o ano de 2008, com a premissa de contribuir para a desmassificação do ensino, atuando na redução do abandono, diminuição da infrequência e garantia do sucesso escolar. Constitui a organização e funcionamento das escolas estaduais de educação profissional (EEEPs) desde a sua implantação no Ceará, datada do mesmo ano. A pesquisa nasce do seguinte problema: como o PPDT pode contribuir para a melhoria da gestão pedagógica da escola? Para responder à questão, atrelamos as seguintes indagações: que concepções têm orientado os professores diretores de turma na gestão de sala de aula? Como vêm sendo tecidas as relações entre a direção de turma e a gestão do trabalho pedagógico da escola? Quais os limites e possibilidades que o Projeto Professor Diretor de Turma apresenta na gestão de sala de aula e, conseqüentemente, da escola? Como política pública, o PPDT tem influenciado a gestão pedagógica das escolas estaduais de educação profissional? Em consonância com os questionamentos, assumimos como objetivo compreender como o “Diretor de Turma” interfere na gestão pedagógica das escolas profissionais do Sertão dos Inhamuns. Os principais autores que embasam a pesquisa são: Arendt (1998, 2017), Ceará (2010, 2014), Leite (2015), Lima (2017), Lück (2006), Mainardes (2006), Roldão (2007), Rua (2012), Sá (1997), Secchi (2016) e Vieira (2007). Sob a égide do paradigma fenomenológico, a investigação é norteadada pela abordagem qualitativa e delineada como estudo de caso múltiplo, tendo como *loci* as escolas profissionais situadas nas cidades de Parambu e Tauá, no Sertão dos Inhamuns cearense, e como sujeitos 03 (três) professoras diretoras de turma em cada escola. As técnicas adotadas para a coleta de dados foram a entrevista semiestruturada e a observação sistemática. Os dados foram analisados com base na análise de conteúdo. Os achados da pesquisa comprovam que o PPDT contribui para a gestão pedagógica das escolas profissionais dos Inhamuns, mesmo apresentando aspectos a serem ressignificados em variados âmbitos (escolas, CREDE e SEDUC).

Palavras-chave: Projeto Professor Diretor de Turma. Gestão pedagógica. Escola profissional.

ABSTRACT

The Project Class Manager Teacher (PPDT) has been part of the education policy of Ceará State since 2008, with the premise of contributing to the demassification of education, acting to reduce dropout, to reduce infrequency and to guarantee school success. The Project Class Manager Teacher (PPDT) has been part of the education policy of Ceará State since 2008, with the premise of contributing to the demassification of education, acting to reduce dropout, to reduce infrequency and to guarantee school success. It constitutes the organization and operation of the State Vocational Education School (EEEPs) since its implementation in Ceará, dated the same year. The research has come out from the following problem: how can the PPDT contribute to the improvement of the school pedagogical management? To answer the question, we have linked the following questions: what conceptions have guided class manager teachers in classroom managing? How have the relations between the class managing and the pedagogical work of the school been sewing? What are the limits and possibilities that the Class Manager Teacher presents in the management of the classroom and, consequently, of the school? As a public policy, has the PPDT influenced the pedagogical management of State Vocational Schools? Allied with the questions, we have assumed as objective the understanding on how the "Class Manager Teacher" interferes in the pedagogical management of the Vocational Schools of the Inhamuns Area. The main authors to support this research are Arendt (1998, 2017), Ceará (2010, 2014), Leite (2015), Lima (2017), Lück (2006), Mainardes (2006), Roldão (2012), Sá (1997), Secchi (2016) and Vieira (2007). Under the aegis of the phenomenological paradigm, this research is guided by the qualitative approach and delineated as a multiple case study, having as *loci* the professional schools located in the cities of Parambu and Tauá, in the Sertão of the Inhamuns of Ceará, and as subjects 03 (three) teachers class leaders at each school. The techniques adopted for the data collection were semi-structured interview and systematic observation. Data were analyzed based on content analysis. The research findings show that the PPDT contributes to the pedagogical management of the Inhamuns' professional schools, even though it has aspects to be redefined in a number of areas (schools, CREDE and SEDUC).

Keywords: Project class manager teacher. Pedagogical management. Vocational school.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	Ciclo de Políticas Públicas.....	34
Figura 2 -	Ciclo Contínuo de Políticas e seus contextos.....	45
Figura 3 -	Organograma da Coordenadoria de Desenvolvimento da Escola e da Aprendizagem.....	54
Figura 4 -	Identidade visual do PPDT.....	62
Figura 5 -	Interface da página inicial do SIGE ESCOLA.....	75
Figura 6 -	Página de acesso à aba do PPDT no SIGE ESCOLA.....	76
Figura 7 -	Mapeamento de Sala no SPDT.....	79

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 -	Adesão ao PPDT no Ceará 2008-2018.....	66
Gráfico 2 -	Série histórica de Aprovação – EEEP JFN.....	97
Gráfico 3 -	Série histórica de Reprovação e Abandono – EEEP JFN.....	98
Gráfico 4 -	Série histórica de Aprovação – EEEP MOA.....	102
Gráfico 5 -	Série histórica de Reprovação e Abandono – EEEP MOA....	103

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Escolas da CREDE 15 por categoria.....	67
Quadro 2 -	Aulas de Formação para a Cidadania e Gestão Pedagógica da EP 1.....	107
Quadro 3 -	Aulas de Formação para a Cidadania e Gestão Pedagógica da EP 2.....	108
Quadro 4 -	Reuniões de Conselho de Turma da EP 1.....	110
Quadro 5 -	Reuniões de Conselho de Turma da EP 2.....	111
Quadro 6 -	Contribuições positivas e aspectos negativos à dinâmica da escola.....	120

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPAE	Associação Nacional de Políticas e Administração da Educação
CAEd	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CECOM	Célula de Cooperação com os Municípios
CED	Centro de Educação a Distância do Estado do Ceará
CEDEA	Célula de Desenvolvimento do Ensino e da Aprendizagem
CEGAF	Célula de Gestão Administrativa Financeira
CEJA	Centro de Educação de Jovens e Adultos
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CIEP	Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora
CNS	Conselho Nacional de Saúde
CODEA	Coordenadoria de Desenvolvimento da Escola e da Aprendizagem
COPEM	Coordenadoria de Cooperação com os Municípios
CREDE	Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação
CRPPDT	Coordenação Regional do Projeto Professor Diretor de Turma
DERE	Delegacia Regional de Desenvolvimento do Ensino
DT	Diretor de Turma
EEEP	Escola Estadual de Educação Profissional
EEMTI	Escola de Ensino Médio em Tempo Integral
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EP (1 e 2)	Escola Profissional
FADIRE	Faculdade de Desenvolvimento e Integração Regional
FCU	Florida Christian University
FJE	Formação de Jovens Empreendedores
FUNDESCOLA	Fundo de Fortalecimento da Escola
ICE	Instituto de Corresponsabilidade pela Educação
IFCE	Instituto Federal do Ceará
JFN	Joaquim Filomeno Noronha
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LEI	Laboratório de Informática
MEC	Ministério da Educação
MOA	Monsenhor Odorico de Andrade
NTE	Núcleo de Tecnologia Educacional
NTPPS	Núcleo de Trabalho, Pesquisas e Práticas Sociais
PAIC	Programa Alfabetização na Idade Certa
PCA	Professor Coordenador de Área
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDT	Professor Diretor de Turma
PNE	Plano Nacional de Educação
PPDT	Projeto Professor Diretor de Turma
PPP	Projeto Político Pedagógico
PRECE	Programa de Educação em Células Cooperativas
PROCENTRO	Centro de Ensino Experimental
SEBRAE	Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
SEDUC	Secretaria da Educação Básica do Estado do Ceará
SEFOR	Superintendência das Escolas Estaduais de Fortaleza
SIGE ESCOLA	Sistema Integrado de Gestão Escolar
SIGE PPDT	Aba do Projeto Professor Diretor de Turma no SIGE
SPAECE	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TEO	Tecnologia Empresarial Odebrecht
TESE	Tecnologia Empresarial Socioeducacional
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNIFUTURO	Faculdade UNIFUTURO
URCA	Universidade Regional do Cariri
UVA	Universidade Estadual Vale do Acaraú

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	17
2	CONCEITUAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS.....	26
2.1	SOBRE O CONCEITO DE POLÍTICA.....	26
2.2	A IDEIA DE POLÍTICA PÚBLICA.....	30
2.3	O QUE SÃO AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS, A GESTÃO E SUAS INTERFACES.....	37
2.4	O CICLO CONTÍNUO DE POLÍTICAS E A ANÁLISE DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS.....	42
2.5	AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO ESTADO DO CEARÁ.....	46
2.5.1	A política educacional cearense e sua historicidade.....	46
2.5.2	SEDUC: estrutura organizacional e articulação de suas instâncias.....	53
3	O PROJETO PROFESSOR DIRETOR DE TURMA: UMA POLÍTICA DE DESMASSIFICAÇÃO DO ENSINO E SUA RELAÇÃO COM A HISTÓRIA RECENTE DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO CEARÁ.....	56
3.1	DIRETOR DE TURMA: SUAS BASES CONCEITUAIS E A HISTORICIDADE DO PROJETO.....	56
3.2	O PPDT NO CONTEXTO DA CREDE 15.....	65
3.3	A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO CEARÁ E SEUS MODELOS DE GESTÃO.....	69
3.4	O PROJETO PROFESSOR DIRETOR DE TURMA E AS SUAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS.....	73
3.4.1	Dossiê de Turma.....	73
3.4.2	Mapeamento de Sala.....	78
3.4.3	Conselho de Turma.....	80
3.4.4	Atendimento a Pais ou Responsáveis.....	82
3.4.5	Formação para a Cidadania e Desenvolvimento de Competências Socioemocionais.....	83
3.5.6	Atendimento Individual ao Aluno.....	85
4	O PROJETO PROFESSOR DIRETOR DE TURMA E A GESTÃO	

PEDAGÓGICA DAS ESCOLAS PROFISSIONAIS DO SERTÃO DOS INHAMUNS.....	88
4.1 DESENHO METODOLÓGICO.....	88
4.2 OS CENÁRIOS DA PESQUISA.....	94
4.3 O DIRETOR DE TURMA À LUZ DAS NARRATIVAS DAS DIRETORAS DE TURMA: SOBRE COMO O PROJETO AFETA A GESTÃO PEDAGÓGICA DA ESCOLA.....	104
4.3.1 Perfil das entrevistadas.....	105
4.3.2 “Formação para a Cidadania” e “Conselho de Turma”: duas práticas pedagógicas pelo olhar da observação.....	106
4.3.3 O Diretor de Turma à luz das narrativas das diretoras de turma: sobre como o projeto afeta a escola.....	113
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	126
REFERÊNCIAS.....	134
APÊNDICES.....	140
APÊNDICE A – CARTA DE ANUÊNCIA DA EEEP JOAQUIM FILOMENO NORONHA.....	141
APÊNDICE B – AUTORIZAÇÃO DE FIEL DEPOSITÁRIO DA EEEP JOAQUIM FILOMENO NORONHA.....	142
APÊNDICE C – CARTA DE ANUÊNCIA DA EEEP MONSENHOR ODORICO DE ANDRADE.....	143
APÊNDICE D – AUTORIZAÇÃO DE FIEL DEPOSITÁRIO DA EEEP MONSENHOR ODORICO DE ANDRADE.....	144
APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE).....	145
APÊNDICE F – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO I – AULAS DE FORMAÇÃO PARA A CIDADANIA E DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS.....	146
APÊNDICE G – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO II – REUNIÃO BIMESTRAL DE CONSELHO DE TURMA.....	147
APÊNDICE H – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA.....	149
ANEXOS.....	151
ANEXO A – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA	

UECE.....	152
ANEXO B – DECLARAÇÃO DE REVISÃO ORTOGRÁFICA E GRAMATICAL E DOCUMENTAÇÃO COMPROBATÓRIA DE FORMAÇÃO DA PROFISSIONAL RESPONSÁVEL.....	155

1 INTRODUÇÃO

É notável que o percurso profissional do professor, bem como a realidade vivenciada por ele e pelos demais profissionais que compõem a esfera da educação escolar, tem revelado uma séria dificuldade no tocante à consecução do principal objetivo a que a educação se destina: educar.

O contato superficial com o alunado, decorrente do número de turmas em que o professor leciona, a ausência de um conhecimento mais aprofundado acerca das individualidades dos alunos e a fragilidade no estabelecimento de relações interpessoais são reflexos da atual situação vivenciada pelas nossas escolas que influenciam diretamente em questões como a aprendizagem e o sucesso escolar.

As demandas que o mundo atual impõe aos indivíduos, a saber: a exigência por profissionais qualificados, instrumentalizados tecnicamente; profissionais que combinem competência cognitiva à sensibilidade; trabalho em equipe, com eficiência e eficácia; espírito criativo e empreendedor, dentre inúmeras outras características, que compõem um verdadeiro rol de qualificações, bem como as exigências do mercado, acabam também repercutindo na escola.

No que se refere aos profissionais que lidam diretamente com a esfera da gestão escolar, as cobranças são muitas e exercem efeitos igualmente impactantes. Importa salientar que aqui estamos utilizando o termo *gestão* em seus múltiplos vieses, baseado no fato de que ela própria, nos diferentes contextos históricos, passou por mudanças substanciais.

Em seu sentido etimológico, gestão está associada a germinar, fazer crescer, executar. Cury (2002 *apud* OLIVEIRA, 2007, p. 22) enfatiza que tal termo deriva do *gestio*, que vem de *gerere*, cuja acepção consiste em produzir, trazer em. Desta maneira, a gestão não comporta somente o ato de administrar um bem, mas é algo que o compõe. Como na atualidade gestão implica em participação e estamos inseridos em um modelo político democrático, gerir remete à participação, à tomada de decisões, à tênue tensão entre o individual e o coletivo.

Uma outra elucidação conceitual importante é que, em abordando o assunto gestão, não devemos incorrer no equívoco de atrelar sua significação apenas aos aspectos administrativos e financeiros, mas perceber que ela também envolve a área pedagógica em si.

No cenário atual, as políticas educacionais têm conferido importância e visibilidade aos problemas pedagógicos, haja vista que esses são considerados o cerne do processo escolar e os responsáveis mais diretamente pela inserção ou não da escola na direção da eficiência, eficácia e da tão sonhada igualdade social.

Entendemos, nesse sentido, que a gestão educacional é tida como o pilar de desenvolvimento da escola, sendo a mola propulsora do processo educativo e devendo repercutir na vida do cidadão. Não é à toa que as agendas educacionais do país enfatizam em seus discursos a busca por um ensino significativo, interdisciplinar, que prime pela boa qualidade e forme o indivíduo, de maneira crítica e participativa.

Historicamente, os envolvidos com a dimensão da educação sempre buscaram concepções educacionais para nortear, orientar, organizar e normatizar o ideário de educação, tendo em vista o modelo de sociedade que queremos. Para tanto, as políticas educacionais, estruturadas na forma de documentos e diretrizes, sempre conferiram base legal às nossas ações amparadas no chão da escola. Podemos citar dentre os principais documentos que cumprem a premissa citada: a Constituição Federal do Brasil (1988); a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - Lei nº: 9.394/96, em vigor; os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), datados de 1999 e o Plano Nacional de Educação (PNE), amparado pela Lei nº: 13.005/2014, cuja elaboração se dá decenalmente. Panoramicamente, todos os documentos mencionados discorrem sobre a implementação da gestão democrática como ferramenta para um melhor percurso educacional, comprometido com a educação que esperamos construir enquanto Nação.

Considerando os traços da realidade, bem como os caminhos e descaminhos que a educação brasileira tem enfrentado, o Estado do Ceará, mais precisamente nas escolas de Ensino Médio de sua jurisdição, tem vivenciado desde o ano de 2008 o Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT). Em linhas gerais, trata-se de um todo comprometido com a construção de uma escola que eduque a razão e a emoção, desmassificando o ensino e enxergando os educandos como seres em constante transformação, com identidades e diversidades (CEARÁ, 2010).

O estado do Ceará, situado na região do Nordeste do país, é tido “[...] como um exemplo de executor das políticas públicas definidas pelo governo federal” (LIMA, 2017, p. 28), o que se justifica pelo cumprimento rigoroso às orientações que chegam à federação advindas de instâncias hierarquicamente superiores, bem como

a inovação de ações, de programas e DE projetos concebidos a nível estadual que são, muitas vezes, inspiradores de outras iniciativas nacionais.

Importa elucidar que a política educacional que está em andamento no Ceará remete às “[...] reformas educacionais ocorridas na educação brasileira, com o início na segunda metade da década dos anos de 1990, como desdobramentos dos anos anteriores, os quais foram marcados pelos processos de redemocratização [...]” (LIMA, 2017, p. 28). Vale ressaltar que, além de serem fruto do desdobramento das políticas do país, as políticas educacionais cearenses também estão fundadas nas orientações expressas pelos organismos internacionais.

Nos anos de 1990, conforme a autora citada, o Ceará vivencia, trazendo as marcas da Nação, o desafio de uma nova forma de gestão da educação e da escola, a qual compreende desde a redefinição das responsabilidades das distintas esferas governamentais, ficando os estados responsáveis pela organização/oferta do Ensino Médio, à universalização da educação básica.

Segundo Lima (2017), o Ceará vivencia de 1995 a 2002, sob a gestão de Tasso Ribeiro Jereissati, um projeto político definido como mudancista, calcado no discurso da qualidade em educação, sob o amparo de valores empresariais, tais como: eficiência, eficácia, racionalização, otimização de resultados, dentre outros, tendo em vista o atendimento às demandas pragmáticas do mercado capitalista.

Posteriormente, de 2003 a 2006, o governador Lúcio Alcântara assume a condução política do Ceará, dando continuidade ao projeto político iniciado por Jereissati, mesmo sem o mesmo teor de inovação e empreendedorismo que outrora era vigente e traduzia a tônica das políticas públicas.

No ano de 2007, toma posse como Governador do Estado do Ceará Cid Ferreira Gomes, o que gerou grande expectativa local, decorrente da tradição dos Ferreira Gomes em efetivar gestões de impacto. É nesse âmbito que surgem iniciativas apresentadas como inovadoras, como o PPDT e a Superintendência Escolar. O seu Plano de Governo, intitulado “O grande Salto que o Ceará Merece”, somado ao seu modelo de governar, a Gestão por Resultados, marcam a orientação administrativa de seu governo, o que é claramente definido no teor da Lei nº: 13.875, de 7 de fevereiro de 2007 (LIMA, 2017, p. 41-42).

Importa, assim, situar como o Diretor de Turma chegou ao estado, lembrando que o Ceará ainda é a única unidade da federação a conter em sua

política educacional um projeto com as características do PPDT. Para tanto, faz-se necessário remeter a um momento recente em nossa história educacional.

No Brasil, o Projeto Professor Diretor de Turma tem suas bases no XVIII Encontro da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE) - Seção do Ceará, datado de 2007, quando a Prof.^a Dr.^a Maria Luisa Barbosa Chaves, que teve a oportunidade de conhecer a experiência efetivada pelas escolas de Portugal, convidou a Prof.^a Haidé Eunice Gonçalves Ferreira Leite que, por sua vez, apresentou na programação do evento um relato das experiências das escolas públicas portuguesas. Ao assistirem tal momento, gestores escolares dos municípios cearenses Canindé, Eusébio e Madalena deram início a um projeto piloto, especificamente em três unidades escolares (CEARÁ, 2010).

Visando ampliar a atuação da Superintendência Escolar e demais políticas existentes no mesmo cenário, a Secretaria da Educação Básica do Estado do Ceará (SEDUC), já no segundo semestre de 2008, implantou o PPDT nas 25 escolas estaduais de educação profissional, como proposta de intervenção pedagógica e melhoria na gestão de sala de aula. Em 2010, o projeto foi expandido para as escolas regulares, mediante adesão e, em 2014, segundo dados da Coordenadoria de Desenvolvimento da Escola e da Aprendizagem (CODEA), departamento interno da SEDUC, chegou a 85% das escolas da rede estadual de ensino (CEARÁ, 2014).

Entendendo que o projeto conta com uma década de história no Estado do Ceará, é preciso alertar para a premissa de que a experiência efetivada pelas escolas cearenses, sejam elas regulares, profissionais ou em tempo integral, apresenta particularidades e algumas aproximações com a política portuguesa que serviu de inspiração à política pública educacional desenhada no cenário cearense. Importa ainda perceber que essa política de governo articula objetivos estratégicos a ações empíricas que se refletem no cotidiano escolar, conforme pontuam Costa, Costa e Magalhães Júnior (2018).

Uma informação importante para a compreensão de como o projeto, aqui assumido como objeto de estudo é relevante na política educacional cearense, é compreender que ele, principalmente na atualidade, apresenta forte relação com outras políticas implementadas no estado, como: a educação profissional e as competências socioemocionais.

Pensando nos possíveis resultados oriundos dessa política de implantação do PPDT, decidimos pesquisar a partir da seguinte questão-problema: Como o Projeto Professor Diretor de Turma pode contribuir para a melhoria da gestão pedagógica da escola? Algumas questões atreladas ao problema descrevem o conjunto de inquietações pessoais e profissionais que originaram esse projeto de investigação:

- Que concepções têm orientado os professores diretores de turma na gestão de sala de aula?
- Como vêm sendo tecidas as relações entre a direção de turma e a gestão do trabalho pedagógico da escola?
- Quais os limites e possibilidades que o Projeto Professor Diretor de Turma apresenta na gestão de sala de aula e, conseqüentemente, da escola?
- Como política pública, o Projeto Professor Diretor de Turma tem influenciado a gestão pedagógica das escolas estaduais de educação profissional?

Consideramos que esses questionamentos são pertinentes para desencadear um processo investigativo e construir reflexões para a prática social de professores e gestores, com relação aos temas gestão de sala de aula e gestão pedagógica, principalmente por articulá-lo a um projeto tido como recente na história da educação cearense.

A presente proposta de investigação trata sobre a gestão de sala de aula e a gestão pedagógica e os impactos a elas causados pela implementação do Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT), haja vista que, nos últimos anos, ele vem marcando forte presença no meio educacional, exclusivamente no Estado do Ceará, sob a forma de política de governo.

O objetivo geral da pesquisa é compreender como o Projeto Professor Diretor de Turma interfere na gestão pedagógica das escolas profissionais do Sertão dos Inhamuns. Assumimos como objetivos específicos: conceituar políticas públicas, conferindo enfoque às políticas educacionais; descrever o papel do PPDT no cenário da política pública educacional cearense e caracterizar as relações existentes entre esta política e a gestão pedagógica das escolas estaduais de educação profissional do cenário citado.

O interesse por pesquisar sobre esse tema nasce das inquietações surgidas a partir do contexto de atuação profissional por conta do trabalho que,

desde o ano de 2014, quando fiz investidura na esfera estadual de ensino como Professor Pleno I, na disciplina de Arte, também exerci inicialmente a função de Diretor de Turma, atuando como tal em duas turmas, em duas unidades escolares de Ensino Médio regulares, por um semestre letivo, para integralização da carga horária na qual estava lotado. No ano seguinte, 2015, passei a atuar na Escola Estadual de Educação Profissional Monsenhor Odorico de Andrade, também situada em Tauá, Ceará, na docência em Arte e outras disciplinas da parte diversificada do currículo, atuando também na mesma função (Diretor de Turma), em uma escola com uma dinâmica distinta e que possibilitou uma experiência abrangente e polissêmica.

O ingresso no Curso de Especialização em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica, ministrado pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), em Tauá, Ceará, cursado entre os anos de 2015 a 2017, conferiu solidez e embasamento às dúvidas quanto aos impactos do Projeto Professor Diretor de Turma na gestão de sala de aula, sendo estas organizadas na forma de trabalho monográfico, defendido e aprovado.

Desde o mês de setembro de 2016, atuo como Coordenador Regional do Projeto Professor Diretor de Turma, no âmbito da Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (CREDE 15), com sede em Tauá (CE), o que coadunou com a necessidade de responder às questões-problema formuladas para esta investigação.

Somado à necessidade de conhecer melhor o projeto, pode ser mencionado o fato de que, comprovadamente, existem poucas pesquisas acadêmicas sobre o assunto, efetivadas por estudantes de pós-graduação *lato sensu* (especialização) e *stricto sensu* (mestrado e doutorado). Os estados do Ceará, em várias instituições de ensino superior, e em Minas Gerais, especificamente na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)/Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd), são alguns dos que possuem linhas de pesquisa afins à temática.

Sabemos que o Estado do Ceará tem se destacado no território nacional brasileiro por implementar um trabalho tido como sério, composto por programas e projetos que repercutem na educação de maneira decisiva, tanto que outros estados da federação têm incorporado às suas experiências ações, programas e projetos concebidos por aqui. Um desses projetos é justamente o que adotamos como objeto

de estudo. De acordo com Ceará (2014, p. 6-7), o Projeto Professor Diretor de Turma “[...] busca uma mudança da cultura escolar através da prioridade de relações cada vez mais humanizadas nas salas de aulas, ainda que de maneira gradual, mas com vistas ao desenvolvimento integral dos alunos”.

O tema, em si, é relevante porque repercute diretamente na vivência de professores e gestores comprometidos com uma educação emancipatória. Pesquisar sobre o Projeto Professor Diretor de Turma e os seus nexos com a gestão de sala de aula é pertinente porque representa a possibilidade de discorrer sobre um problema que apresenta poucos estudos consistentes, bem como tem estado presente como uma tônica da política pública em educação no Ceará, carecendo de profundidade teórica.

Os principais autores que embasam a pesquisa, de acordo com as categorias abordadas, são: Arendt (1998; 2017), no que concerne à política; Rua (2012) e Secchi (2016) nos fornecem subsídios à compreensão da ideia de política pública; Martins (1994), Lück (2006), Mainardes (2006) e Vieira (2007) foram leituras indispensáveis ao estudo das políticas públicas educacionais e Ceará (2010; 2014), Leite (2015), Lima (2017), Roldão (2007) e Sá (1997) que consistem na substância essencial à compreensão teórica do Diretor de Turma e suas confluências entre Brasil e Portugal.

A metodologia da pesquisa pode ser detalhada da seguinte forma: está amparada a partir do paradigma fenomenológico e norteadada pela pesquisa qualitativa. Delineada sob a forma de um estudo de caso do tipo múltiplo, é compreendida também como uma pesquisa observacional. Como técnicas de coleta de dados foram adotadas: a entrevista semiestruturada, a observação sistemática e participante e a análise documental dos principais documentos da escola (Projeto Político Pedagógico e Regimento Escolar), bem como de registros internos gerados a partir da implementação do PPDT, a saber: diários de classe, atas de reuniões de Conselho de Turma e dossiês de turma. Os sujeitos da pesquisa, selecionados com base em critérios de inclusão, exclusão e não inclusão, são 03 (três) professoras em cada uma das unidades da Escola Estadual de Educação Profissional (EEEP) situadas no Sertão dos Inhamuns: EEEP Joaquim Filomeno Noronha, codificada como Escola Profissional 1 (EP1); e EEEP Monsenhor Odorico de Andrade, codificada como Escola Profissional 2 (EP2). A codificação usou como base a ordem

alfabética. A interpretação dos dados, por sua vez, tem como base a análise de conteúdo.

A dissertação está organizada em quatro capítulos intimamente articulados: o primeiro consiste na introdução do trabalho, trazendo os elementos que lhe conferem arcabouço, a saber: justificativa, problema, objetivos e uma breve descrição da metodologia; o segundo capítulo, de verve conceitual, traz à tona a conceituação de política e, a partir dessa, adentra à definição de política pública; o que serve de impulso à especificação conceitual da ideia de política pública educacional. Em seguida, versamos sobre as políticas educacionais do Estado do Ceará, o que acarreta a necessidade de conhecer a organização institucional da SEDUC e como ela se desdobra no contato com as instâncias regionais e escolas.

O terceiro capítulo discute o Projeto Professor Diretor de Turma como uma política de desmassificação do ensino, fazendo inicialmente um apanhado histórico e conceitual de sua implementação e continuidade para, em seguida, discorrer sobre as práticas pedagógicas que o constituem, tais como: dossiê de turma, mapeamento de sala, Conselho de Turma, Atendimento a Pais ou Responsáveis, Formação para a Cidadania e Desenvolvimento de Competências Socioemocionais e Atendimento Individual ao Aluno.

O quarto capítulo, cerne da pesquisa, traz ao leitor os resultados da investigação desenvolvida, estando estruturado em três pontos: o primeiro consiste no desenho metodológico da pesquisa; o segundo faz um estudo das instituições *loci* da investigação, desenvolvido a partir da análise documental efetivada nos principais documentos que respaldam o trabalho pedagógico das escolas; e o terceiro, subdividido em dois pontos, resulta da análise dos dados coletados nas observações realizadas nas aulas de Formação para a Cidadania e Desenvolvimento de Competências Socioemocionais e reuniões bimestrais de Conselho de Turma, bem como nas entrevistas concedidas pelas professoras diretoras de turma respondentes.

Entendemos que este trabalho dissertativo apresenta resultados de uma realidade específica e, portanto, assume-se como um olhar investigativo sobre uma dinâmica distinta de outras em que o mesmo objeto de estudo, o Projeto Professor Diretor de Turma, é desenvolvido. A discussão feita pode contribuir para a prática pedagógica de professores, atuando ou não como diretores e diretoras de turma;

gestores escolares e demais envolvidos com a esfera da educação que manifestem interesse em políticas educacionais tidas como exitosas.

No tocante às considerações finais, fazemos uma retomada à relevância do projeto aqui assumido como objeto de estudo na política educacional cearense, enxergando em seu interior limites, possibilidades e vicissitudes. Com a intenção de contribuir com a sedimentação de reflexões, organizamos, sob a forma de analogias, as principais respostas identificadas na análise dos dados, respaldadas pela própria fala das professoras diretoras de turma.

Acreditamos que esta dissertação pode provocar reflexões múltiplas em todos os sujeitos que são envolvidos com a educação cearense, em especial aos gestores que participam do Projeto Professor Diretor de Turma, quer seja na SEDUC; entidades regionais, a saber: Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (CREDE) e Superintendência das Escolas Estaduais de Fortaleza (SEFOR); ou na escola, no que concerne à continuidade do interesse na busca pela melhoria dessa política pública que ainda é realizada sob a forma de política de governo, repensando os aspectos questionáveis que a permeiam e projetando cada vez mais o êxito de suas ações.

2 CONCEITUAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS

Antes de adentrar na discussão sobre o objeto delimitado nesta pesquisa, sentimos a necessidade de proceder a duas considerações teóricas distintas, porém articuladas: primeiro, conceituar política e discorrer sobre a ideia de políticas públicas e, neste espaço, abordar a conceituação de política educacional, categorias que amparam o estudo; segundo, abordar a gestão educacional, enfatizando a gestão de sala de aula como dimensão da gestão pedagógica atrelada diretamente ao Projeto Professor Diretor de Turma.

2.1 SOBRE O CONCEITO DE POLÍTICA

O senso comum que permeia muitos dos debates acerca da política se justifica, ou melhor, se ampara em entendimentos que, muitas vezes, consideram que a política em seu sentido autêntico ficou em uma outra época ou mesmo a concebem com uma certa fatalidade. Desta forma, temos um diagnóstico desanimador acerca da política na contemporaneidade. É bem comum nos depararmos com pessoas que, de maneira apática, se autodenominam apolíticas ou anti-políticas.

Em *A condição humana*, de Hannah Arendt (2017, *passim*), vemos que ao mesmo tempo em que a autora diagnostica a forma descaracterizada de como a política tem se configurado, também é possível identificar uma esperança que projeta novos rumos para tal dimensão. A autora recusa, na obra citada, o fatalismo e quaisquer outras concepções de futuro predeterminadas, enxergando “[...] a liberdade como signo da dignidade humana [...]” (CORREIA In: ARENDT, 2017, p. XLIX). Às mesmas linhas do prefácio da edição, Correia asserta que Arendt “[...] julgou que o nascimento de novos homens e mulheres constituía uma réplica permanente às pretensões totalitárias [...]” (In: ARENDT, 2017, p. XLIX), criticando as concepções que apequenam a política em tempos que são por ela considerados sombrios.

Na terminologia arendtiana, a *vita activa* consiste em três atividades fundamentais: o labor, o trabalho e a ação. Importa, portanto, proceder a uma abordagem objetiva de cada uma delas, enxergando-as como constitutivas da nossa

condição humana. Assim, o labor se assume como atividade que denota a submissão do homem à natureza. Podemos dizer que o labor é a atividade mais urgente e se caracteriza pela circularidade, ou seja, há necessidades a serem supridas incessantemente enquanto o homem vive. Ao labor corresponde ao tipo humano *animal laborans*, personagem que, de tão enredado no ciclo da natureza, pouco ou quase nada se distancia dos animais. Assim, suas características são basicamente: fertilidade, felicidade como saciedade e o consumo.

No tocante ao trabalho, atividade por meio da qual transformamos o mundo e por ele somos transformados, vemos que ele consiste na ação do homem sobre material inerte. A esta atividade corresponde o tipo humano *homo faber*, aquele que, com suas mãos, age sobre a matéria, a transforma e produz um objeto. Suas características são: a instrumentalidade, o uso de ferramentas, a utilidade, o emprego de técnicas e a violência, haja vista que o material sobre o qual ele se debruça, é violentado para se tornar outra coisa. Diferentemente do *animal laborans*, que se satisfaz apenas primariamente, o *homo faber* é ligado à mundanidade, o que significa que ele cria o mundo a partir das mãos humanas, como um artifício.

A ação, por sua vez, assume-se como atividade política por excelência e se baseia no pressuposto básico de que, por viverem e habitarem o mundo a um só tempo e, portanto, juntos, os homens se colocam a si mesmos, pelas vias da ação e do discurso. Engendra como condição humana a pluralidade e o tipo humano a que corresponde, o *homo politicus*, está imerso na teia de relações humanas, construída no terreno da história. Ligada à natalidade, que é a característica que se refere à capacidade que um recém-chegado possui de, ao chegar ao mundo, iniciar o novo, a ação é o meio pelo qual o ser imprime significação à sua existência.

Arendt (2017) afirma que as três atividades anteriormente definidas se encontram nas três eras por ela tratadas, da antiguidade grega à modernidade, atrelando a intensidade com que elas ocorriam às esferas pública e privada. Para a autora, tal demarcação coincide basicamente com a distinção entre a *polis* (lugar do político) e *oikos* (lugar da família). Importa procedermos à definição dessas esferas, considerando que elas se tratam de categorias importantes para a compreensão dos estudos da autora.

A esfera privada, consiste naquela que ocorre por excelência no seio da família e, como tal, é sujeita à necessidade. Em seu interior há forte presença da desigualdade: o chefe da família comanda e os demais membros são comandados.

É também nela que o homem se encontra privado da mais importante de suas capacidades: a ação política. Nesse sentido, a autora é enfática ao afirmar que o homem só é inteiramente humano se ultrapassar o domínio instintivo e natural da vida privada, adentrando no mundo público (ARENDT, 2017).

Desta forma, entendemos por esfera pública, o lugar do comum, e significa que tudo que vem a ela “pode ser visto e ouvido por todos e tem a maior divulgação possível”. Para Arendt (2017), o termo “público” significa o próprio mundo e implica na reunião de uns com os outros, evitando inclusive que colidamos. Tal mundo comum é aquilo que adentramos ao nascer e deixamos para trás quando morremos. Consiste na esfera pública, assim, no reino da liberdade, onde eminentemente o homem exerce sua função política.

Em linhas gerais, o principal contributo dessa obra de Arendt é denunciar o quão despolitizadas são as pessoas nos cenários em que a autora se debruçou, o que se aplica ao contexto atual, uma vez que verificamos cada vez mais pessoas despreocupadas com a dimensão da política. Importa salientar que, para a pensadora alemã, a política não se dá no homem, mas entre os homens.

Tendo desenvolvido os principais conceitos usados pela autora na obra citada, torna-se pertinente debater o conceito de política propriamente dito, compreendendo ser ele ligado aos conceitos anteriormente elencados, bem como a outros presentes em outras obras da mesma autora. Mas, afinal, o que é a política? Podemos afirmar que ela se trata da relação entre pessoas diferentes ou desiguais, trazendo consigo um caráter conflituoso. Assim, em conformidade com Arendt (1998, p. 21), a dimensão política “trata da convivência entre diferentes” em sociedades diferenciadas em seu interior.

Vemos, ainda, em Boschetti (2008, p. 89), que, justamente por ser conflituosa, contraditória em si, a política favorece a formação de contrapoderes. Desta maneira, é salutar afirmar que a política não é:

[...] inerente à natureza dos homens, mas resulta do imperativo de convivência entre eles, que não apenas são diferentes do ponto de vista da idade, do sexo, da cor, da etnia, mas possuem valores, crenças, opiniões e ideologias distintas e estão desigualmente situados na estrutura social [...] (BOSCHETTI, 2008, p. 89).

Arendt, no conjunto de sua obra, afirma com veemência que na natureza humana não há qualquer vestígio de politicidade. Ao discordar do pensamento aristotélico, para o qual, o homem é um ser político, Arendt (2017) preconiza o

homem como essencialmente apolítico e, ao conceber que a esfera da política acontece entre-os-homens, direciona tal atividade ao âmbito da pluralidade humana, tornando-se, assim, externa ao homem.

O espaço político, na acepção arendtiana, diz respeito às realizações humanas e, como tal, assume-se como um mundo das aparências. Ao forjar tal espaço, uma pluralidade de “eus”, que não pode ser ignorada, constitui a já citada pluralidade humana. Se considerarmos que a política acontece na diferença, temos que admitir que a ação se ampara e se efetiva em tal diferença, sendo a raiz para o dissenso, almejado pela autora. Tal afirmação implica dizer que Arendt (2017) não prima pelo consenso, mas vê no dissenso a possibilidade da genuína política.

De acordo com o pensamento da autora, podemos perceber, ainda, que o espaço da política só se legitima na liberdade. É nela que a pluralidade humana é garantida e temos a convivência livre entre os diferentes. Para a autora, a política é vinculada à liberdade por corresponder à participação ativa dos indivíduos em um mundo que por si só é plural e comum a todos, a convencionada *res publica*, ou seja, república. Nesse sentido, a liberdade política consiste no próprio sentido da política.

Como Arendt (2017) estuda a política amparada nos mais distintos contextos históricos, é de tal sistemática que advém a prerrogativa de que é na antiguidade clássica que a ideia de liberdade se configura como a *raison d'être* da política. Como aos gregos, a liberdade era um fato da vida cotidiana, o princípio da pólis, bem como a liberdade e a vida cotidiana eram concebidas como idênticas.

Na tentativa de buscar compreender os acontecimentos políticos do século XX, Hannah Arendt resgata o conceito de esfera política, elevando a esta o status de dimensão mais significativa da condição humana. É no cenário em que vemos historicamente a política e a esfera pública serem negligenciadas que a autora atribui um grande valor à política, entendendo-a como atividade fundante dos homens.

O principal questionamento proposto pela autora em *A Condição Humana* (2017) é oriundo da percepção de que a política se converteu em espaço de mera subsistência e necessidades secundárias da vida social, o que na terminologia arendtiana, significa que a maioria dos seres humanos supervaloriza a esfera do labor (vida) e do trabalho (mundanidade), enfatizando a subsistência, o consumo e a produção. Não sendo mais concebida como o espaço da ação, os indivíduos

imersos na contemporaneidade, demonstram afastamento da real compreensão do significado da política e, como tal, liquidaram da política o seu sentido, imprimindo-lhe uma falta de sentido.

Não se pode perder de vista, ainda, que Arendt (2017) afirma por repetidas vezes que, por dispor da natalidade, o indivíduo possui a capacidade de instaurar novos começos e, por meio da ação, constrói a si mesmo e ao mundo. Nos cenários históricos anteriores ao atual, os homens buscavam na política algo duradouro, complexo e significativo, o que se perdeu na história, dado o fato de que o labor ganhou importância pública e o homem vem, a cada dia, manifestando sua animalidade, em detrimento da humanidade.

2.2 A IDEIA DE POLÍTICA PÚBLICA

Sabemos que a área de políticas públicas consolidou num *corpus* teórico recentemente, se considerarmos o percurso histórico, mais precisamente há cerca de sessenta anos, como pontua Secchi (2016), compondo instrumental analítico e vocabulário necessário para compreender a diversidade de fenômenos político-administrativos.

O autor assevera que o ano de 1951 é tido como o marco do estabelecimento das políticas públicas como área disciplinar, embora seja necessário considerar que décadas antes desse período já haviam empreendido esforços na tentativa de contribuir teoricamente para a análise racional das políticas públicas.

Adotando como ponto de partida a compreensão do citado autor acerca de políticas públicas, vemos que ele sinaliza inicialmente a dificuldade existente em conceituar política nos países de língua latina. Desta forma, o termo pode em tais cenários ganhar duas conotações principais: a primeira, cujo autor recorre a Bobbio (2002 *apud* SECCHI, 2016, p. 1), denota a política como a “atividade humana ligada à obtenção e manutenção dos recursos necessários para o exercício do poder sobre o homem” e, dessa forma, está mais presente no imaginário das pessoas de língua portuguesa, como acepção de atividade e de competição; e a segunda, expressa pelo termo em inglês *policy*, cujo entendimento é mais concreto e está intimamente relacionado à decisão e à ação. Assim, a política está presente em organizações

públicas, privadas e do terceiro setor. Desse entendimento, o autor avança sua exposição, atendo-se à definição de política pública.

Segundo Secchi (2016, p. 2),

O termo “política pública” (*public policy*) está vinculado a esse segundo sentido da palavra “política”. Políticas públicas tratam do conteúdo concreto e do conteúdo simbólico de decisões políticas, e do processo de construção e atuação dessas decisões).

Baseados no que a assertiva anterior nos permite compreender, consideramos que uma política pública consiste em uma diretriz criada tendo em vista a resolução ou o enfrentamento de um problema tido como público. Neste sentido, a política trata, conforme define Secchi (2016, p. 2), de “uma orientação à atividade ou à passividade de alguém” e, no cerne desse entendimento, tais atividades ou passividades oriundas da orientação também fazem parte da política pública e, portanto, são consideradas em seu interior.

Entendida como uma definição arbitrária, a noção de política pública não é revestida de simplismos, de reducionismos. Como tal, a própria literatura especializada demonstra não dispor de um consenso, o que implica, na ótica de Secchi (2016, p. 2-9), na formulação de questões-problema em sua conceituação, as quais foram definidas pelo autor como nós conceituais.

A primeira questão-problema reside no fato de equacionar se as políticas públicas são elaboradas exclusivamente por atores estatais ou também por atores não estatais. A segunda, por sua vez, indaga se as políticas públicas também comportam fazeres como a omissão e a negligência. A terceira problemática vislumbra a questão: as diretrizes operacionais, assim como as estruturantes, também podem ser consideradas políticas públicas?

O autor, então, parte da prerrogativa de que as políticas públicas são elaboradas tanto por atores estatais quanto não estatais; entende que a omissão e a negligência incidem diretamente sobre os efeitos das políticas públicas e, como tal, as compõem e considera que as diretrizes, sejam elas estruturantes ou operacionais, são consideradas políticas públicas. Secchi (2016) demonstra, ainda, defender a abordagem multicêntrica das políticas públicas e o modelo sistêmico no tocante às suas análises.

O referido autor assera que as políticas públicas são compostas tanto pelas diretrizes estruturantes quanto pelas de nível intermediário e operacional. Tal

afirmação justifica a premissa de que boa parte do contributo teórico existente acerca dos *policy studies* versa sobre programas, planos e políticas de abrangência local ou regional.

Uma ressalva importante a ser feita concerne ao fato de que uma “[...] política pública pode ser composta de mais políticas públicas que a operacionalizam [...]” (SECCHI, 2016, p. 9). A referida noção ganha sustentação quando entendemos que, a cada nível de uma determinada política pública, há um entendimento diferenciado dos problemas e soluções a elas concernentes.

Recorrendo às contribuições de Rua (2012) e evitando confusões conceituais, é importante diferenciar a noção de políticas públicas da ideia de decisão política. Assim, ao passo que a política pública envolve mais do que uma decisão e demanda ações para implementar o teor das decisões, a decisão política consiste em uma escolha dentre outras possibilidades, considerando uma adequação entre os fins a que ela se destina e os meios disponibilizados para tal. Trocando em miúdos, “[...] embora uma política pública implique decisão política, nem toda decisão política chega a constituir uma política pública” (RUA, 2012, p. 18).

Abordar o entendimento de políticas públicas significa tratar de uma área do conhecimento que busca estudar as ações governamentais, ao mesmo tempo em que entra em cheque a proposição de mudanças. Daí a necessidade do conhecimento das políticas públicas se baseia no aguçamento da capacidade de entender o mundo que nos cerca, em especial do entendimento da esfera política como um campo de forças.

Desta maneira, as políticas públicas consistem na principal alternativa para as mudanças e busca de superação dos problemas sociais. Nesse sentido, uma diversidade de estudiosos se encarregou de sistematizar tipologias de políticas públicas, as quais se pautam em entendimentos distintos, porém apresentam em comum a necessidade de sistematizar um campo tão vasto e que tem chamado a atenção dos especialistas.

Ressaltamos que as tipologias consistem em formas de classificar conteúdos, atores e os demais aspectos que estão envolvidos em uma dada política pública. No entanto, Secchi (2016, p. 32) alerta que as tipologias apresentam algumas limitações, a saber: refletem um certo reducionismo; as que se baseiam em variáveis qualitativas tendem a desconsiderar o “meio-termo” de alguns fenômenos;

raramente conseguem classificar precisamente as categorias que envolvem um determinado fenômeno.

Na tentativa de se aproximar das tipologias, selecionamos dentre as tipologias sobre políticas públicas comumente aceitas a Tipologia de Lowi. Formulada inicialmente em 1964 e aprimorada em trabalhos posteriores, a formulação é pautada no entendimento de que é a política pública que faz a política e toma como critério básico o “impacto esperado na sociedade” (SECCHI, 2016, p. 25).

Em observância a esse critério, tal tipologia elenca a existência de quatro tipos de políticas públicas:

Políticas regulatórias: estabelecem padrões de comportamento, serviço ou produto para atores públicos e privados. Exemplos desse tipo de políticas são as regras de segurança alimentar, para operação no mercado financeiro, [...] se desenvolvem predominantemente dentro de uma dinâmica **pluralista**, [...]

Políticas distributivas: geram benefícios concentrados para alguns grupos de atores e custos difusos para toda a coletividade/contribuintes. Exemplos desse tipo de política pública são subsídios, gratuidade de taxas para certos usuários de serviços públicos, incentivos ou renúncias fiscais [...] se desenvolve em uma **arena** menos conflituosa, considerando que quem paga o preço é a coletividade. [...]

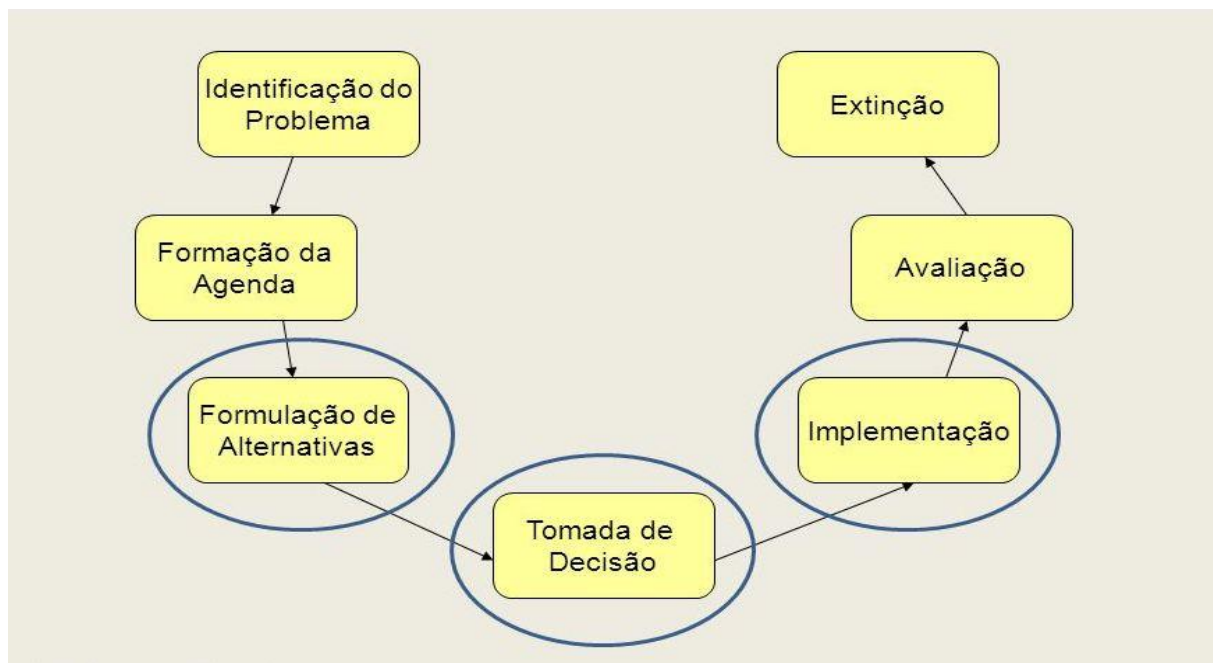
Políticas redistributivas: concedem benefícios concentrados a algumas categorias de atores e implicam custos concentrados sobre outras categorias de atores. [...] Exemplos são as cotas raciais para universidades, políticas de benefícios sociais ao trabalhador e os programas de reforma agrária. [...] O tipo de dinâmica predominante em arenas políticas redistributivas é o **elitismo**, no qual se formam duas elites, uma demandando que a política se efetive e a outra lutando para que a política seja descartada.

Políticas constitutivas: [...] são aquelas políticas que definem as competências, jurisdições, regras de disputa política e da elaboração de políticas públicas. [...] Exemplos são as regras do sistema político-eleitoral, a distribuição de competências entre poderes e esferas, [...] (SECCHI, 2016, p. 25-26, grifos do autor).

Como a diversidade de tipologias não consiste em ideia-chave para a investigação pertinente ao nosso objeto de estudo, não nos propomos a elencar cada uma delas e, assim, podemos proceder ao que se convencionou chamar, no campo das políticas públicas, de Ciclo de Políticas Públicas (Policy Cycle). Para tanto, recorreremos às contribuições de Rua (2012) e Secchi (2016), autores cujas obras ganharam respaldo acadêmico na área.

Sabemos que as políticas públicas (policies) ocorrem em espaços tensos e caracterizados por elevada densidade política (politics), sendo permeadas por um jogo de forças e relações de poder geralmente problemáticas, conflitantes, envolvendo atores oriundos do Estado e da Sociedade. Assim, o processo de elaboração das políticas públicas (*policy-making process*), sistematizado sob a forma do Policy Cycle, consiste em uma organização esquemática que permite a visualização das fases sequenciais e interdependentes de uma política pública, conforme a Figura 1:

Figura 1 - Ciclo de Políticas Públicas



Fonte: Secchi (2016, p. 43).

Vale ressaltar que, na concepção do ciclo, a política pública é tida como o resultado de uma série de atividades agrupadas que formam o processo político. Trata-se, portanto, de uma abordagem para o estudo das políticas públicas, entendendo-as como constituídas de fases. As formulações esquemáticas de Secchi (2016) e Rua (2012) diferem em alguns aspectos, principalmente quando vemos que, no primeiro autor, a identificação do problema apresenta o status de fase, ao passo em que, na obra da segunda autora, tal fase está embutida na formação da agenda.

Não queremos incorrer no equívoco de, enxergando tal diferença de abordagem, julgar que uma seja mais coerente que a outra, mas vislumbrar que os teóricos formulam suas conceituações mediante a forma como particularmente concebem seus estudos e os vieses a eles atrelados. Reforçamos que ambos serão utilizados pelo fato de contemplarem aspectos diferenciados e ricos.

Desta forma, mesmo usando como base a Figura 1, criada por Secchi (2016, p. 43-69), discorreremos sob o amparo do autor e de Rua (2012, p. 34-36), sendo as fases da produção de uma política:

- **Identificação do problema:** Secchi (2016, p. 44, grifos do autor) introduz sua definição alertando que um problema consiste na “[...] discrepância entre o *status quo* e uma situação ideal possível”. Assim, um problema político considera a distância entre o que é e o que pode vir a ser a realidade. O autor acrescenta que um problema pode surgir subitamente, bem como ganhar importância gradativamente ou mesmo persistir na dinâmica da vida social. Esta fase envolve três elementos básicos: a percepção do problema, a definição/delimitação do problema e a avaliação da possibilidade de solução;
- **Formação da agenda:** ao ser reconhecida como um problema político, uma dada situação passa a ser discutida, compondo uma agenda, a qual é composta por temas e problemas considerados relevantes e passíveis de intervenção. Para Cobb; Elder apud Secchi (2016, p. 46), há dois tipos de agenda: a política ou sistêmica, composta por problemas que a comunidade política considera como merecedores de intervenções públicas; e a formal ou institucional, cuja atuação é norteadada a partir da eleição de quais problemas ou temas o poder público deverá atuar, tendo em vista o enfrentamento ou resolução;
- **Formação das alternativas:** quando o problema é incluído em uma agenda, os atores apresentam propostas para a sua resolução. É evidente que tais propostas expressam interesses diversos. É imprescindível que se chegue a uma solução aceitável ao maior número de envolvidos;
- **Tomada de decisão:** representa o equacionamento dos interesses e intenções dos atores no enfrentamento de um problema público;

- **Implementação:** as decisões deixam de ser meras intenções e passam a figurar a intervenção no real. Em geral, ocorre pela via do monitoramento, tendo em vista facilitar a consecução dos objetivos a que se destina a política;
- **Avaliação:** etapa valorativa, consiste na fase em que há o julgamento dos resultados de uma política. Envolve critérios baseados em valores, o que implica a consideração de seus sucessos e falhas. Segundo Rua (2012, p. 36), “[...] Juntamente com o monitoramento, destina-se a subsidiar as decisões dos gestores da política quanto aos ajustes necessários para que os resultados esperados sejam obtidos”;
- **Extinção:** Sobre esta fase, Rua (2012) não discorre. Consiste no momento do ciclo em que a política pública tem um fim, é extinguida, mediante a observância à resolução do problema; a consideração ao fato de que as leis, programas e ações que a amparavam terem se tornado ineficazes ou mesmo a percepção de que o problema perdeu importância e, portanto, saiu das agendas políticas e formais.

É crucial entender que a política pode também ser compreendida como procedimentos que se destinam à resolução de conflitos que giram em torno de bens e recursos públicos, como assinala Rua (2012, p. 37). Sendo assim, torna-se fundamental estudar os tipos de atores políticos (stakeholders), elucidando seu poder e atuação no âmbito social.

Preconiza-se, nesse sentido, que os atores políticos são indivíduos, grupos ou organizações, com características específicas. Podem ser classificados como atores públicos ou privados. Os primeiros se distinguem por desempenhar funções públicas e mobilizar recursos que se associam às funções que desempenham, enquanto os segundos podem ser divididos em duas categorias distintas: políticos e burocratas.

Os políticos se assumem como atores conduzidos às posições que ocupam através de mandatos eletivos. De acordo com Rua, “[...] sua atuação é condicionada principalmente pelo cálculo eleitoral e pelo pertencimento a partidos políticos [...]” (2012, p. 37). São exemplos os governantes do executivo municipal, estadual e federal. No que se refere aos burocratas, entendemos que sua posição

requer conhecimento especializado. Podemos citar como exemplos os servidores públicos das esferas mencionadas anteriormente, alocados em cargos públicos de alto escalão, chefias de natureza intermediária e servidores que lidam diretamente com os cidadãos. São considerados muitas vezes como “atores invisíveis”, porém, como ressalta Rua (2012, p. 38), apresentam interesses no campo de forças político e apresentam o poder de influência nos processos decisórios a ele inerentes.

Não se pode perder de vista, ainda, que existem outras classificações dos atores políticos. Dentre elas, a expressa por um considerável número de autores que dividem os atores em governamentais e não governamentais. Há de se considerar, ainda, a existência de outros atores, como os que atuam no sistema internacional/global; bem como os empresários, que podem atuar isolada ou coletivamente; os trabalhadores e as entidades de defesa de interesses específicos, conforme pondera Rua (2012).

Envolvidos nas dinâmicas das políticas públicas, os atores sociais se valem de recursos de poder para delinear sua atuação política. Mas, o que são os recursos de poder? “São as capacidades que um ou vários atores podem utilizar para pressionar por decisões que sejam favoráveis aos seus interesses” (RUA, 2012, p. 42). São eles que conferem sustentação às alianças, às barganhas e negociações existentes em uma política pública.

O conceito de políticas públicas carece de clareza, haja vista que tal campo é fortemente dinâmico e permeado por complexidades. As ideias até aqui elencadas são fundamentais ao entendimento da categoria das políticas públicas educacionais, objeto a ser discutido a seguir.

2.3 O QUE SÃO AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS, A GESTÃO E SUAS INTERFACES

Em linhas gerais, admitimos o pressuposto básico de que é inconcebível a existência de políticas educacionais sem a abrangente noção de política e, avançando nesse entendimento, elas são uma manifestação da política social. Desta forma, é imprescindível entendê-las como componentes da esfera social e, assim, elucidar que:

A Política Educacional (assim, em maiúsculas) é uma, é a Ciência Política em sua aplicação ao caso concreto da educação, porém as políticas

educacionais (agora no plural e em minúsculas) são múltiplas, diversas e alternativas. A Política Educacional é, portanto, a reflexão teórica sobre as políticas educacionais (...) se há de considerar a Política Educacional como uma aplicação da Ciência Política ao estudo do setor educacional e, por sua parte, as políticas educacionais como políticas públicas que se dirigem a resolver questões educacionais (PEDRO; PUIG, 1998 *apud* VIEIRA, 2007, p. 55-56).

Na acepção mais prática, temos as políticas educacionais como ideias e ações. Assim, como afirma Vieira (2007, p. 56), “As políticas educacionais, nessa perspectiva, expressam a multiplicidade e a diversidade da política educacional em um dado momento histórico”.

A tentativa de conceituar política educacional não pode ser tida como tarefa simples, haja vista que o campo consiste em processo que permeia uma série de outros processos e conceitos, sendo carregada de intencionalidades. Há de se considerar, ainda, que ela apresenta relação de ambiguidade com o imaginário das pessoas: interfere em sua constituição, reproduzindo a ideologia e, no contraponto, constitui-se e é resultante de tais processos, como pontua Martins (1994).

É necessário perceber, ainda, que, ao se concretizarem, as políticas educacionais podem cumprir efeitos contrários aos que elas devem se voltar, ou seja, podem prestar desserviços e enfatizar o que Martins (1994, p. 11) chamou de “deseducação”. Acrescente-se também a consideração delas como processo complexo, que não se esgotam em programas, ações ou projetos de governo, mas sim, atuam diretamente no tocante à subjetividade humana.

Situada historicamente, a política educacional não ocorre em um lugar fixo e determinado e está intimamente relacionada a uma conjuntura. No que se refere às intencionalidades que a revestem, consideramos que elas podem ser claras e visíveis ou obscuras e camufladas, conforme assevera Martins (1994, p. 17). Mas, em consonância com a tônica desta pesquisa, que se situa no campo das políticas públicas, o que deve prevalecer na compreensão deste conceito é que as políticas educacionais envolvem poder e, como tal, situam-se no campo de forças, de disputas, de tomada de decisões, de confronto, de participação, de representação.

Entendemos, ainda, que, como toda e qualquer política pública, as políticas educacionais podem ser oriundas do poder público ou instituições da sociedade civil e, como tal, serão transformadas em práticas, materializando-se sob

a forma de gestão. Mas, antes de adentrarmos à sua definição, interessa partir de sua significação etimológica.

A palavra gestão, etimologicamente, está associada a germinar, a fazer crescer, a executar, envolvendo também o ato de produzir. Por não comportar somente o ato de administrar um bem, mas também o compor, gerir consiste em um saber-fazer complexo, permeado por relevância em qualquer instância em que seja um ato necessário. Nesse sentido, muitos estudos no Brasil têm se voltado a investigá-la, principalmente considerando os condicionantes que interferem em sua prática ou mesmo em sua concepção.

É importante salientar que o país tem pautado a construção de suas políticas públicas, bem como seus programas, projetos e ações, sejam eles da área educacional ou não, na participação mais efetiva dos cidadãos, no que concerne aos seus direitos e deveres e na construção de um território mais democrático, justo e melhor para todos. Tal fator ocasionou à escola a preocupação em atender às demandas e, para tanto, a gestão democrática se apresenta como a possibilidade de ver na escola a representatividade de todos e o andamento coerente dos processos de ensinar e aprender, inclusive no que se refere aos processos decisórios que interferem em seu cotidiano.

Preconizada nos principais documentos nacionais que fundamentam os pressupostos legais e teóricos da nossa educação, a gestão democrática visa engajar toda a comunidade escolar através da articulação entre todos os segmentos que a compõem, visando a elaboração, revisão, implementação e avaliação contínua do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola e demais decisões que respaldam a sua efetividade no contexto em que está inserida. Distanciando-se da concepção reducionista que a entende como modismo, a gestão democrática é hoje uma demanda que comprovadamente desencadeia melhorias no ensino, respeito às diferenças, integração do currículo e participação coletiva, dentre outras premissas.

Configurando-se como um processo de aprendizado e luta, que exige abertura e mobilização, bem como valores como a autonomia, a participação e a solidariedade, verificamos muitas experiências significativas de gestão democrática. Porém, é imprescindível que tenhamos clareza que muito ainda há que ser feito, no sentido de superar os múltiplos desafios e ampliar a democratização da gestão nas escolas. A esse respeito, Lück (2006, p. 21) asserta que:

Uma forma de conceituar gestão é vê-la como um processo de mobilização de competência e da energia de pessoas coletivamente organizadas para que, por sua participação ativa e competente, promovam a realização, o mais plenamente possível, dos objetivos de sua unidade de trabalho, no caso, os objetivos educacionais.

No cerne desse entendimento, reside a preocupação com a consecução da principal finalidade da escola: a aprendizagem do aluno. Assim, a gestão pedagógica tem sido encarada como crucial para atender às necessidades e exigências atuais. O perfil de aluno elencado pela contemporaneidade é vasto, amplo, com particularidades distintas das de outrora: urgência de novos métodos de ensino, ruptura com os modelos tradicionais, melhor apropriação não só de conteúdos cognitivos, mas atitudinais, dentre outras relacionadas à pluralidade que o mundo atual engendra.

Tais exigências não podem ser atendidas simplesmente com mudanças superficiais, que não adentrem à estrutura conceitual da escola. Daí o Projeto Político Pedagógico consiste em importante ferramenta para o delineamento de uma escola que se preocupe com o aluno como um todo e que se enxergue com uma função social relevante. Não se pode negar que a sua construção, execução e avaliação tem como atores principais os professores e gestores (diretor geral e coordenadores), porém, estes devem atuar na liderança e sensibilização dos demais sujeitos da escola, resultando em um caminhar coletivo e voltado ao êxito pedagógico.

É significativo pensar o projeto pedagógico da escola como um processo compartilhado, tendo em toda a sua estrutura os frutos do engajamento de toda a comunidade escolar com participação significativa, opinando, sugerindo, criticando e, de maneira competente e compromissada, assumindo as responsabilidades e consequências decorrentes das decisões coletivamente tomadas. Sobre a importância do PPP, Vasconcellos (2006, p. 16-17) destaca:

O Projeto Político-Pedagógico vai se firmando como necessidade para os educadores e para as instituições de ensino, pois é o plano global da instituição, entendido como sistematização nunca definitiva de um processo de planejamento participativo que se aperfeiçoa e se objetiva na caminhada que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar.

Sabemos que mesmo a escola assumindo para si a necessidade de se conceber num âmbito macro, como instituição com responsabilidades sociais e um projeto pedagógico maior, seu Projeto Político Pedagógico só faz sentido realmente

se ele repercutir no âmbito da sala de aula. Para tanto, uma de suas preocupações deve ser justamente a gestão de sala de aula, que será efetivada pelo todo da escola, mas principalmente por quem lida mais diretamente com o alunado: os professores.

É na sala de aula que o professor poderá realizar mais diretamente uma transformação dos alunos, haja vista que em tal universo, serão tratadas a um só tempo questões como o conteúdo, a metodologia, a construção do conhecimento e uma série de outros fatores que influenciam diretamente no sucesso do aluno. De acordo com Vasconcellos (2016), a gestão de sala de aula é composta por três dimensões: o relacionamento interpessoal, a organização da coletividade e o trabalho com o conhecimento. A seguir, sob o amparo desse autor, procederemos a uma conceituação de cada uma das dimensões citadas, conferindo maior clareza sobre suas significações.

É sabido que o *relacionamento interpessoal* no espaço escolar tem sido considerado necessário para influenciar positivamente o desenvolvimento humano do aluno, qualificando sua aprendizagem. Imersos no cotidiano escolar, professores e alunos estabelecem relações significativas, o que interfere na superação de dificuldades. É notável que ocorrem situações delicadas e difíceis vivenciadas na escola que demandam o fortalecimento da proximidade entre professores e alunos, criando um ambiente de intimidade.

O vínculo construído, além de ser determinante para a construção do conhecimento, permite a vivência e a consequente resolução de conflitos. É através do fortalecimento das relações interpessoais, ainda, que o aluno eleva sua autoestima e se sente valorizado pelas suas particularidades, geradas pela sua identidade e história como indivíduo.

No que diz respeito à *organização da coletividade*, entendemos ser este fator revelador da dinâmica de sala de aula. Tal aspecto ganha origem no trabalho de conquista inicial feito pelo professor em relação à turma e ganham sustentação, nas repercussões efetivadas no sucesso do aluno. Há uma diversidade de pesquisas que atestam que uma desorganização do coletivo em sala de aula, via de regra gera situações ou mesmo um histórico de fracasso escolar.

Não se deve perder de vista que para se trabalhar organizadamente o coletivo que forma a sala de aula deve-se pautar tal ação na essência do Projeto Político Pedagógico, entendendo que esse não se restringe a ser um documento

que deve ficar engavetado na escola, mas ter vida e se traduzir como a “cara” dessa.

Como garantias de um coletivo bem organizado e harmônico, uma primeira aposta é investir no diálogo, resolver as situações de indisciplina sem esperar que elas ganhem maiores proporções e deixar claro, inclusive no próprio PPP, a presença de medidas socioeducativas que organizem a convivência, primando pelos acordos, atendimento às regras e sanções que se façam necessárias.

O *trabalho com o conhecimento*, na compreensão de Vasconcellos (2016) por sua vez, pode ser associado à construção cognitiva, crítica, criativa e significativa, constituindo-se como âmago da educação escolar. Assim, a escola se encarregou de, no percurso histórico, acumular a produção cultural da humanidade, passando-o de geração a geração. Para ser apreendido pelo aluno, segundo o autor, o conhecimento possui etapas: o querer aprender (mobilização), o agir (construção do conhecimento em si) e o expressar (elaboração e síntese do conhecimento).

Sintetizando as três dimensões elencadas, podemos afirmar que é de extrema importância uma gestão educacional, bem como uma gestão de sala de aula, comprometida com a formação crítica e consciente dos alunos, sobretudo porque os contextos mudam, e somente uma educação à altura das demandas e exigências sociais poderá prepará-los para a vida.

2.4 O CICLO CONTÍNUO DE POLÍTICAS E A ANÁLISE DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS

A pesquisa em política educacional tem se mostrado bastante fecunda, gerando forte potencialidade à análise de programas, projetos e ações que compõem a Política Educacional. Uma diversidade de estudos tem sido efetivada, contribuindo para o avanço dos estudos em conjunturas distintas, em especial nos países situados na América Latina. Nesse cenário, ganham notoriedade as formulações de Ball e Bowe (1998). Ressalte-se que alguns críticos se opõem às ferramentas cunhadas pelos autores por considerarem a sua transposição para outros contextos problemática e mesmo limitada.

Conforme Santos (2013, p. 3), recorrendo a Ball, ao serem concebidas e mediante reelaborações, as políticas precisam ser analisadas desde seu processo de introdução no espaço escolar, passando pela busca do entendimento das funções dos sujeitos em sua reinterpretação, até a compreensão das percepções de sua concretização na prática. Em tal processo, em observância às condições do contexto em que se situa a escola, são promovidas adaptações, readaptações e ressignificações de suas características fundantes, em que entram em cheque seus pressupostos e todas as bases que a sustentam.

A sistematização de tais etapas deu origem ao Ciclo Contínuo de Políticas, formulação de Ball e Bowe (1998), que tem sido amplamente estudada no país e em diversos recantos do mundo. Na perspectiva do ciclo, as reformas educacionais não são estanques e não partem da esfera estatal, mas de uma variedade de movimentos, manifestados por distintos contextos, a saber: contexto de influência, contexto de produção de textos e contexto da prática. Os autores se opõem, portanto, à visão estadocêntrica, para a qual há uma dualidade latente: ao estado cabe conceber e direcionar as políticas; ao passo em que, para a escola, resta implementar, o que inibe qualquer iniciativa de reelaboração por parte dos sujeitos que de fato irão produzir sua realização e seus efeitos.

Ball e Bowe (1998) consideram que o Ciclo Contínuo de Políticas é constituído, como dissemos no parágrafo anterior, por três contextos: contexto de influência, contexto de produção de textos e contexto da prática. É necessário enfatizar que os contextos são indissociáveis e entre eles não há qualquer linearidade ou sequencialidade, sendo imprescindível conhecê-los para melhor se posicionar diante dessa formulação que tanta notoriedade ganhou e consolidou.

O contexto da influência é, segundo Mainardes (2006, p. 51):

[...] onde normalmente as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são construídos. É nesse contexto que grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado. Atuam nesse contexto as redes sociais dentro e em torno de partidos políticos, do governo e do processo legislativo. É também nesse contexto que os conceitos adquirem legitimidade e formam um discurso de base para a política. O discurso em formação algumas vezes recebe apoio e outras vezes é desafiado por princípios e argumentos mais amplos que estão exercendo influência nas arenas públicas de ação, particularmente pelos meios de comunicação social. Além disso, há um conjunto de arenas públicas mais formais, tais como comissões e grupos representativos, que podem ser lugares de articulação de influência.

É, ainda, no contexto de influência, que as políticas públicas são imbuídas de significação e, portanto, os discursos que a permeiam são sistematizados. Contudo, não se pode cometer o equívoco de considerar que as influências estão presentes somente em tal contexto, haja vista que, por se tratar de um ciclo, em todos os contextos, as influências serão presentes e passíveis de ressignificação, sendo ainda determinantes para se compreender as configurações de uma política.

Com relação ao contexto de produção de textos, Mainardes (2006, p. 52, grifos nossos) assinala que:

[...] os textos políticos normalmente estão articulados com a linguagem do interesse público mais geral. Os textos políticos, portanto, *representam a política*. Essas representações podem tomar várias formas: textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos etc. Tais textos não são, necessariamente, internamente coerentes e claros, e podem também ser contraditórios. Eles podem usar os termos-chave de modo diverso. A política não é feita e finalizada no momento legislativo e os textos precisam ser lidos com relação ao tempo e ao local específico de sua produção. Os textos políticos são o resultado de disputas e acordos, pois os grupos que atuam dentro dos diferentes lugares da produção de textos competem para controlar as representações da política (Bowe et al., 1992). Assim, políticas são intervenções textuais, mas elas também carregam limitações materiais e possibilidades.

Como o contexto da produção de textos significa a política em si, entendemos que se trata de um cenário onde são presentes e latentes as disputas, acordos, encontros, alianças. É, pois, nesse contexto que o campo de forças se efetiva e onde os textos políticos ganham forma escrita, de modo a atender aos interesses do público em geral, como pontua Santos (2013, p. 5).

O contexto da prática é identificado como o âmbito no qual a política é interpretada e recriada e, portanto, esse cenário pode acarretar transformações na política original, modificando significativamente seu arcabouço, tal como Ball e Bowe (1992 *apud* MAINARDES, 2006, p. 53) definem:

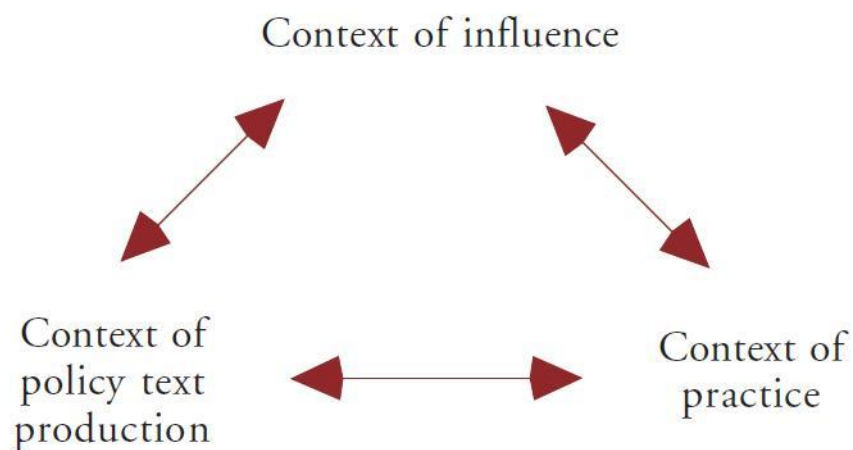
[...] os profissionais que atuam no contexto da prática [escolas, por exemplo] não enfrentam os textos políticos como leitores ingênuos, eles vêm com suas histórias, experiências, valores e propósitos (...). Políticas serão interpretadas diferentemente uma vez que histórias, experiências, valores, propósitos e interesses são diversos. A questão é que os autores dos textos políticos não podem controlar os significados de seus textos. Partes podem ser rejeitadas, selecionadas, ignoradas, deliberadamente mal entendidas, réplicas podem ser superficiais etc. Além disso, interpretação é uma questão de disputa. Interpretações diferentes serão contestadas, uma vez que se relacionam com interesses diversos, uma ou outra interpretação predominará, embora desvios ou interpretações minoritárias possam ser importantes.

A principal contribuição do Ciclo Contínuo de Políticas para a compreensão das políticas educacionais consiste em alertar para os perigos de se considerar a escola uma mera receptora de políticas, uma mera executora de diretrizes, uma vez que ela se assume como espaço socialmente relevante e que desempenha fazeres tão complexos. A esse respeito, Santos (2013, p. 5-6) se posiciona:

[...] a escola não pode ser vista apenas como receptáculo de políticas pensadas longe de sua realidade, tendo a função somente de implementar, como vítima indefesa, tudo o que foi elaborado alhures [...] A política, ao chegar às escolas, é recontextualizada por hibridismo pelos profissionais da educação que ali atuam.

A Figura 2 sintetiza os três contextos que compõem o Ciclo Contínuo de Políticas.

Figura 2 - Ciclo Contínuo de Políticas e seus contextos



Fonte: Bowe; Ball; Gold (1992, p. 20).

Posteriormente, Bowe; Ball; Gold, movidos pelo pensamento de que a política não é inerte, mas, ao contrário, move-se no espaço, modificando-o, conforme ponderou Avelar (2016, p. 6), incluíram mais dois contextos à abordagem do ciclo: o contexto dos efeitos/resultados e o contexto da estratégia política. Enquanto o primeiro contexto toma como base os produtos oriundos de uma dada política, sem obscurecer o processo, o segundo contexto, acrescentado, consiste em momento permeado, a exemplo de todos os demais, por características como a

circularidade e a simultaneidade, uma vez que as estratégias são pensadas e repensadas ao longo da promoção de uma política.

Para Mainardes (2006, p. 56),

O quarto contexto do ciclo de políticas – o contexto dos resultados ou efeitos – preocupa-se com questões de justiça, igualdade e liberdade individual. A idéia de que as políticas têm efeitos, em vez de simplesmente resultados, é considerada mais apropriada. [...] O último contexto do ciclo de políticas é o contexto de estratégia política. Esse contexto envolve a identificação de um conjunto de atividades sociais e políticas que seriam necessárias para lidar com as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política investigada.

De acordo com Lima (2017, p. 65), podemos dizer que os contextos se encontram “aninhados”. É crucial entender que o ciclo não consiste somente em uma organização esquemática da formulação das políticas educacionais, mas que sua essência gira em torno da percepção de que não podemos nos debruçar somente sobre determinados pontos de uma política pública, mas sobre a trajetória que a configura. Igualmente preocupante tornam-se as concepções que reduzem as políticas públicas, em especial as educacionais, à mera implementação, sob pena de negar a ação dos sujeitos nela envolvidos e que são determinantes na cotidianidade escolar.

Santos (2013, p. 6) afirma que: [...] o foco da análise de políticas deve incidir sobre a formação do discurso da política e sobre a interpretação ativa que os profissionais que atuam no contexto da prática fazem para relacionar os textos da política à prática.

Assim, a escola, como qualquer espaço social, é campo de forças políticas e, como tal, constitui arenas, espaço de discussão, de tomada de decisão, de disputas. Os sujeitos que nela tecem a história não são ingênuos e tampouco se acomodam à ideia da política educacional imposta, verticalizada.

2.5 AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO ESTADO DO CEARÁ

2.5.1 A política educacional cearense e sua historicidade

O Estado do Ceará é localizado no Nordeste brasileiro e, a exemplo da região geográfica em que se localiza, traz consigo a marca de desafios como a convivência com o semiárido e todas as particularidades que ela acarreta a quem

convive nesse contexto. É sabido que o estado tem se mostrado “[...] como um exemplo de executor de políticas públicas definidas pelo governo federal, pelo fato de cumprir criteriosamente as orientações centrais, no contexto local [...] nas mais diversas áreas de atuação [...]” (LIMA, 2017, p. 28).

Ao se referir às áreas, a autora polariza as esferas da educação e saúde, porém sabemos que as políticas educacionais do estado têm rendido a esta unidade da federação importantes premiações e destaque em nível nacional, como Lima assevera ao longo de seu trabalho de tese de doutoramento, defendido no ano de 2017.

Importa considerar que, ao executar as políticas criadas pela iniciativa do governo federal, são considerados aspectos relevantes como a descentralização de responsabilidades, aumento de mecanismos de controle e fiscalização, monitoramento de resultados e análise situacional do contexto em que as ações ocorrem. Em todos os aspectos e distanciando-se de uma visão romântica a esse respeito, o Estado do Ceará tem ganhado notoriedade.

A política educacional do estado do Ceará em sua configuração atual remonta às reformas educacionais verificadas na educação brasileira, em especial às datadas na segunda metade da década de 1990, sob as quais incidiram os feitos de um anterior processo de redemocratização do país. Assim, podemos afirmar que as reformas ocorridas no âmbito do Ceará trazem consigo, desde a sua origem, as mesmas características e especificidades que nortearam as reformas ocorridas no país, as quais são fortemente atreladas a presença e atuação dos organismos internacionais que exerceram/exercem influência global, interferindo nas dimensões política e econômica dos países tidos como periféricos, pobres ou em desenvolvimento. Tal intervenção ocorreu/ocorre mais incisivamente em países como os que compõem a América Latina e outros com as mesmas características.

Uma ressalva importante de ser feita é a de que, mesmo nosso trabalho tendo como recorte temporal os governos de Cid Ferreira Gomes (2007-2010/2011-2014) e de Camilo Santana (2015-2018), para a análise do Diretor de Turma na política educacional cearense, faz-se necessário remeter a cenários políticos anteriores, haja vista que na concepção histórica adotada em nossa dissertação, concebemos a história como um ciclo, revestido de rupturas e continuidades, fatores condicionantes e condicionadores, que carecem de ser entendidos e situados.

Como marcos em nossa política educacional, no tocante ao amparo legal, podemos elencar dois principais, resultantes de intenso processo de lutas e tensões: a Constituição Federal de 1988, popularmente considerada como a “Constituição Cidadã” (LIMA, 2017, 31) e, precisamente oito anos depois, a então nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº: 9.394/96.

Como pano de fundo, é sabido que a promulgação não foi permeada por tranquilidade, mas debates, embates e controvérsias de distintas correntes políticas. Nesse cenário, o discurso vigente privilegiava a expressão *qualidade em educação*, jargão que, ideologicamente, trazia consigo valores nitidamente empresariais, como: eficiência, eficácia, efetividade, racionalização, modernização, otimização de resultados e demais exigências contidas no discurso operacional efetivado pelo mercado. Precisamente nos dois mandatos do governador Tasso Jereissati (1995-1998/1999-2002), na ótica do ex-secretário da educação básica do Estado do Ceará, Antenor Naspolini, a reforma da educação no Ceará pode ser explicada por uma diversidade de fatores:

[...] uma reconhecida necessidade de mudança, expressa nos planos de governo dos últimos 12 anos; o contexto econômico e político favorável, traduzido pelo saneamento das finanças do estado e a expressiva contabilidade de suas instituições; e a existência de mecanismos efetivos de participação social, evidenciados pela modernização das formas de gestão pública e pela atuação organizada da sociedade civil (NASPOLINI, 2001, p. 169).

A assertiva de Naspolini não evidencia a ligação das reformas educacionais no Ceará com a concepção neoliberal e tampouco faz menção aos valores que, à época, regiam a realidade das escolas. A ideia de qualidade é obscurecida e a efetivação de empréstimos internacionais pelos organismos a que já nos referimos, igualmente velada.

No que tange ao Ceará, temos no governo de Tasso Jereissati a implantação do projeto *Todos pela Educação de Qualidade para Todos*, bem como os projetos Nordeste e Fundo de Fortalecimento da Escola (FUNDESCOLA), ambos citados por Lima (2017, p. 33), os quais contaram com investimento de recursos obtidos extraorçamentariamente, através dos aludidos empréstimos internacionais.

O Estado, além de se destacar como executor de políticas educacionais criadas pelo governo federal, foi percursor na concepção e materialização de políticas públicas para a educação, fato comprovado antes mesmo da aprovação da LDB vigente, quando, em 1989, aprova uma nova Constituição do Estado do Ceará,

a qual, mesmo sem originalidade em relação ao texto da carta magna federal, sinaliza caminhos para dois processos importantes: a gestão democrática e a municipalização. Com tal feito, o Ceará se posiciona em ação de vanguarda, o que favorece a sua administração pública e as reformas educacionais que estavam sendo desenhadas na prática, como discorre Lima (2017).

A reestruturação e modernização da educação contou com outros aspectos como: a descentralização da pasta estadual da educação nas antigas delegacias regionais que passaram a ser denominadas de Centros Regionais de Desenvolvimento da Educação (CREDEs), nas diversas mesorregiões da unidade da federação; realização de concurso público para professores; processo de escolha dos coordenadores regionais das CREDEs e processo eleitoral para diretores das escolas públicas acompanhado de provas de conhecimentos e de títulos.

Importa elucidar que o governo de Tasso Jereissati, já referenciado anteriormente, trouxe à tona um período que, na área da política educacional cearense, ficou conhecido como a “era das mudanças”, “governo das mudanças” ou mesmo “era cambebista”, esta última expressão consistindo em uma alusão ao Palácio do Cambeba, que fora construído com o que Lima entende como “ares de modernização” (2017, p. 39). Uma curiosidade é que tal governo sedimentou a constituição de um grupo político hegemônico que esteve na liderança do estado até início dos anos 2000, conforme também sinaliza a autora (LIMA, 2017, p. 39).

Precisamente no ano de 2003, Tasso Jereissati foi substituído pelo governo de Lúcio Alcântara (2003-2006), cuja gestão deu continuidade ao projeto político em andamento do mesmo grupo. Em seguida, com o respaldo da experiência desenvolvida à frente da Prefeitura Municipal de Sobral, toma posse Cid Ferreira Gomes, o qual, por dois mandatos consecutivos, ocorridos em 2007-2010 e 2011-2014, obteve ampla aprovação e destaque com premiações nacionais ligadas a boas práticas em educação.

No cerne do governo de Cid Gomes, ficou visível que:

As forças políticas da região Norte do estado do Ceará surgem com uma forte imagem pública: o jovem, arrojado e eficiente administrador, talhado para impulsionar o “salto” de desenvolvimento que o Ceará precisava dar para retomar o crescimento [...] a gestão por resultados é marcada por um dos princípios definidos como orientação administrativa do seu governo (LIMA, 2017, p. 41-42).

As iniciativas criadas na gestão de Cid Gomes foram amplamente difundidas e geralmente associadas a bons resultados na política educacional cearense e, por consequência, brasileira. Uma das que mais obteve destaque foi o Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC), cujos resultados foram considerados pelo Ministério da Educação (MEC) como resultantes de boas práticas de educação e teve suas bases ampliadas para a nação, através da criação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, programa ainda vigente e amparado pela legislação educacional e articulação entre as esferas como garantia de sua concretude.

Há de se destacar, ainda, a implantação do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica (SPAECE), no ano de 1992, e sua ampliação, em 2007, avaliação externa em larga escala que atualmente faz parte do direcionamento do trabalho das escolas como forma de conhecer seus resultados e impulsionar a criação de outras políticas públicas educacionais que atendam às necessidades dos alunos, professores e toda a comunidade escolar.

A criação da Superintendência Escolar, como estratégia de acompanhamento de todos os processos desencadeados pelas escolas, também consiste em política educativa local concebida e implementada em tal governo, que existe também como forma de quebrar o distanciamento que até então era verificado entre as escolas e o órgão administrativo regional, a saber: CREDEs. Foi também em tal gestão que o Projeto Professor Diretor de Turma foi implantado gradualmente em todas as escolas de ensino médio do Estado do Ceará pertencentes às distintas tipologias de escolas da esfera estadual.

No tocante ao governo de Camilo Santana (2015-2018), em andamento, vemos a continuidade dos projetos iniciados pelos Ferreira Gomes. Na política estadual de educação, podemos verificar, em observância à sistematização de Vidal; Vieira (2016), a existência de três eixos fundamentais: a criação e fortalecimento da Educação Profissional; a consolidação de duas redes de ensino médio no interior do sistema estadual e avaliação como eixo estruturante da melhoria da qualidade da educação. Procederemos a uma breve exposição de cada um dos eixos.

Segundo Vidal e Vieira (2016, p. 56-59), a criação e fortalecimento da Educação Profissional no Ceará consiste na principal política estadual do estado, tendo sido fortalecida pelo Programa Brasil Profissionalizado, de proponentia do MEC, instituído em 2007. Tal programa foi certamente o responsável por “[...] dotar o

Estado de uma vigorosa rede de escolas de educação profissional de nível médio” (VIDAL; VIEIRA, 2016, p. 56). Nesse estado, as escolas de educação profissional ministram ensino médio integrado e integral, permanecendo os alunos o dia todo na escola, composto por 9 aulas. O currículo é composto por disciplinas da base nacional; base técnica, composta por disciplinas do curso em que o aluno está matriculado; e da área diversificada, ligadas à construção de sua profissionalidade. Quanto à inserção dos egressos dos cursos técnicos, tem-se que ela ocorre “[...] em duas vertentes: o mercado de trabalho e a universidade” (VIDAL; VIEIRA, 2016, p. 57).

No que se refere à consolidação de duas redes de ensino médio do Ceará, Vidal e Vieira (2016) discorrem sobre a coexistência das escolas profissionais, que contam com condições e infraestrutura de melhor qualidade; e as escolas regulares de tempo parcial, que possuem estrutura mais simplificada. É necessário acrescentar, ainda, uma terceira tipologia de escolas no Estado do Ceará, implementada desde 2016, que são as escolas de ensino médio em tempo integral (EEMTIs), distintas das profissionais por não contarem com cursos de formação técnica, mas disporem no currículo de disciplinas da base comum, projetos escolares e das denominadas disciplinas eletivas, que são componentes disciplinares criados para atender demandas de aprendizagem diversificada ou de reforço aos conteúdos das demais disciplinas.

O terceiro eixo a que Vidal e Vieira (2016) reportam, a saber: avaliação como eixo estruturante da melhoria da qualidade da educação, remete ao fato de que, desde a gestão de Lúcio Alcântara (2003-2006), o Ceará passou a conviver com a dinâmica da gestão por resultados e, em seu interior, com a realização sistemática de avaliações externas em larga escala. O SPAECE foi reconfigurado como sistema de avaliação que subsidia a criação de políticas educacionais para uma melhor aprendizagem dos alunos do ensino fundamental e médio do Ceará.

No interior das políticas educacionais relacionadas ao ensino médio no Ceará têm destaque também os programas, projetos e ações. Dentre os quais, o Projeto Jovem de Futuro ganha destaque por garantir que os educandos estejam na escola, permaneçam em seu espaço, tendo um desempenho satisfatório e possam concluir a etapa da educação básica a contento. Grande notoriedade também é conferida ao Diretor de Turma, nosso objeto de estudo, sobre o qual nos debruçaremos nos próximos capítulos.

Vidal e Vieira (2016) discorrem, ainda, sobre outras iniciativas como o *Programa Aprender pra Valer*, que tem sua implementação datada de 2008, e consiste em uma espécie de pacote “[...] de ações voltadas à melhoria do desempenho acadêmico dos alunos, com foco sobre o fortalecimento do currículo e do trabalho pedagógico no âmbito escolar” (VIDAL; VIEIRA, 2016, p. 63).

As autoras conferem destaque, ainda, aos projetos *Primeiro Aprender* e *Professor Aprendiz* que, segundo elas, são indissociáveis. O primeiro surgiu como um projeto de incentivo à leitura direcionado a estudantes do 1º ano do ensino médio, vinculado ao desenvolvimento de competências e habilidades das matrizes curriculares das distintas disciplinas e áreas do conhecimento. O segundo, visa estimular o protagonismo do professor através de formações e elaboração/avaliação de material didático.

Como iniciativa tida como pequena e não destacada no portal da SEDUC-CE, Vidal e Vieira (2016, p. 64) falam, ainda, sobre o Programa de Educação em Células Cooperativas (PRECE), ação que tem a aprendizagem em células cooperativas compostas por alunos e professores como mola propulsora da aprendizagem.

Recentemente, já no ano de 2018, a SEDUC-CE instituiu a “Política de Desenvolvimento de Competências Socioemocionais” da rede estadual de educação do Ceará, que consiste na sistematização das ações que envolvem o desenvolvimento de tais competências, enfocando o Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT) e o Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais (NTPPS).

A maioria das iniciativas anteriormente mencionadas é oriunda de parcerias da SEDUC-CE com instituições da sociedade civil organizada e entidades de natureza privada sem fins lucrativos, tais como: Jovem de Futuro (Instituto Unibanco); NTPPS e disciplinas de Mundo do Trabalho e Projeto de Vida, ministradas nas escolas profissionais (Instituto Aliança); Formação de Jovens Empreendedores (FJE), componente curricular também ministrado nas EEEPs, composto pelo Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE); Mediação de Conflitos e Cultura de Paz (Terre des hommes); e os Diálogos Socioemocionais (Instituto Ayrton Senna).

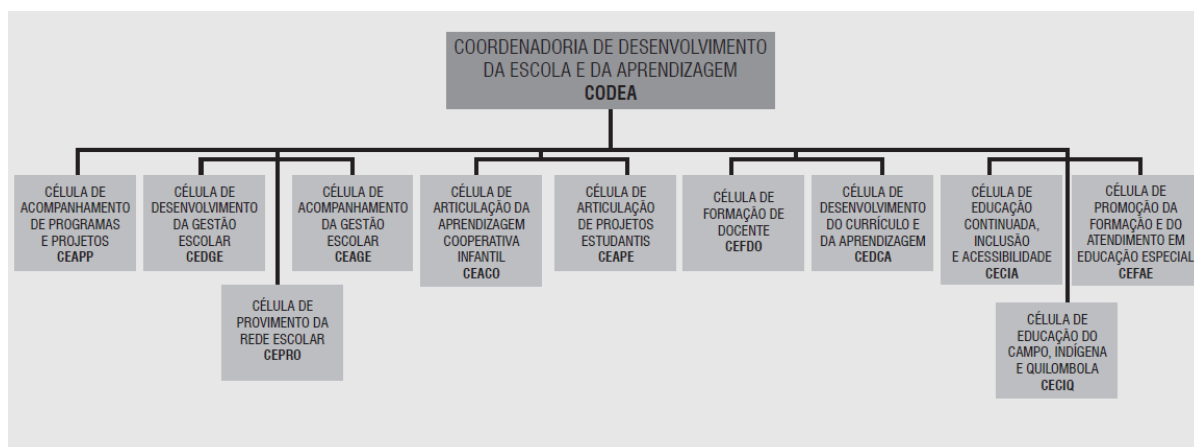
2.5.2 SEDUC: estrutura organizacional e articulação de suas instâncias

A Secretaria da Educação Básica do Estado do Ceará (SEDUC-CE) é situada à Avenida General Afonso Albuquerque Lima, s/n, Cambé, em Fortaleza, capital cearense. Como pasta estadual responsável pela esfera da educação, a SEDUC-CE apresenta como peculiaridade suas formas de organização e articulação, o que denota uma visão sistêmica que prima pela existência de instâncias de mediação entre a Secretaria e as escolas. Assim, na capital, existem três unidades da Superintendência Regional das Escolas Estaduais de Fortaleza (SEFOR), com coordenações distintas e; no interior, vinte Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação (CREDE), situadas na cidade-sede de cada mesorregião constituinte do Estado do Ceará.

É importante saber que as CREDEs já tiveram outras nomenclaturas, como as anteriores delegacias regionais de educação, as quais desempenham funções de ordem mais burocrática. Conforme Vidal e Vieira (2016, p. 47) afirmam, há cerca de 20 anos, foram acrescidas às suas funções atividades de caráter gerencial, a supervisão da atuação das escolas de sua jurisdição e acompanhamento da política estadual de educação, através dos programas, projetos e ações de sua proponente, sejam eles estratégicos ou de natureza mais pontual. No governo de Tasso Jereissati (1995-1998), sobre o qual já discorreremos aqui, foi que se verificou tal feito, em observância ao fato de que, dada a proximidade geográfica com as escolas, o trabalho de monitoramento/acompanhamento é facilitado. Nas palavras das autoras, as regionais também “[...] desempenham papel de suporte técnico, administrativo e pedagógico [...]” (VIDAL; VIEIRA, 2016, p. 47), incumbindo-se, ainda, da gestão de recursos humanos, conhecida atualmente como gestão de pessoas, atuando em atividades como contratação de professores temporários, protocolo de processos de naturezas diversas e demais questões atreladas à esfera administrativa.

Na pasta estadual de educação, o acompanhamento às escolas é realizado por equipes técnicas específicas que compõem a Célula de Desenvolvimento da Escola e da Aprendizagem (CODEA), formada por um total de onze células, conforme consta na Figura 3.

Figura 3 - Organograma da Coordenadoria de Desenvolvimento da Escola e da Aprendizagem



Fonte: Portal da SEDUC (2018).

Com relação às CREDEs, elas possuem três células: a Célula de Gestão Administrativa Financeira (CEGAF), a Célula de Cooperação com os Municípios (CECOM) e a Célula de Desenvolvimento da Escola e da Aprendizagem (CEDEA), esta última se configura como a responsável pelo acompanhamento de todos os processos pedagógicos concernentes às escolas de ensino médio da regional. Mesmo não adentrando em detalhamento, é válido dizer que a estrutura organizacional das SEFORs difere substancialmente da que se verifica nas CREDEs.

A CEDEA, no âmbito de cada CREDE, é liderada por um Orientador que, por sua vez, atua ao lado da figura do Articulador de Gestão, profissional responsável por mediar as relações entre a CREDE e as escolas. Sua atuação é vinculada aos Superintendentes Escolares, que ficam incumbidos de acompanhar um número variável de escolas. No setor atua ainda o Coordenador Regional do Projeto Professor Diretor de Turma (CRPPDT), que acompanha todas as escolas que aderem ao projeto, bem como os Professores lotados no Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE), um profissional responsável pela documentação escolar e um ou mais técnicos responsáveis pelo Censo Escolar.

No que tange às escolas Vidal e Vieira (2016, p. 49) afirmam que:

[...] todos os estabelecimentos estaduais contam com um núcleo gestor, cuja composição varia conforme o tamanho das unidades e é integrado por

pelo menos três componentes que exercem funções gratificadas: uma diretoria, uma coordenação pedagógica e uma secretaria escolar.

No que diz respeito ao acompanhamento aos docentes nos espaços escolares, além da atuação dos coordenadores pedagógicos, há uma presença mais direcionada e conforme as áreas do conhecimento: trata-se do Professor Coordenador de Área (PCA), função exercida por um docente efetivo ou temporário que esteja lotado com 40 horas semanais, haja vista que 10 delas serão dedicadas a tal atividade e as demais à docência em sala de aula, conforme a Portaria nº: 1451/2017-GAB, que dispõe sobre as normas de lotação de professores das escolas públicas estaduais do Ceará (CEARÁ, 2017, p. 16).

Por tudo o que foi dito, entendemos que o Estado do Ceará consegue se destacar não somente pelo pioneirismo das suas iniciativas quanto pelo que concerne à organização e articulação que lhe são características. Os programas, projetos e ações desenvolvidos em sua territorialidade têm se ressignificado e comprovado que a política educacional no estado apresenta muitos desafios, mas muito tem sido feito em prol de sua superação.

3 O PROJETO PROFESSOR DIRETOR DE TURMA: UMA POLÍTICA DE DESMASSIFICAÇÃO DO ENSINO E SUA RELAÇÃO COM A HISTÓRIA RECENTE DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO CEARÁ

O presente capítulo se destina a traçar um percurso histórico e conceitual do Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT) na educação cearense, estabelecendo uma interface com as bases portuguesas que ele traz consigo. Em seguida, procedemos a uma discussão sobre a recente história da educação profissional delineada no Ceará, motivados pelo pressuposto de que, no estado, as duas políticas nascem no mesmo cenário e se entrecruzam em nosso objeto de pesquisa. A última parte do capítulo versa sobre as práticas pedagógicas que constituem o desenho do projeto elaborado no Ceará, de modo a visualizar a sua implementação e operacionalização no âmbito das escolas.

3.1 DIRETOR DE TURMA: SUAS BASES CONCEITUAIS E A HISTORICIDADE DO PROJETO

No ano de 2008, o PPDT começou a ser implementado no Brasil abrangendo o contexto do Ceará, mais especificamente. De acordo com os documentos que legitimaram a implantação do projeto, e outros lançados em seguida pela SEDUC, devemos considerar que se trata de uma ação comprometida com a construção de uma escola que eduque a razão e a emoção, desmassificando o ensino e favorecendo uma articulação entre todos os segmentos que compõem a instituição escolar (gestores, professores, alunos, pais, responsáveis e a comunidade). Para tanto, enxerga na gestão de sala de aula uma porta para a vivência de experiências significativas, voltadas à excelência dos processos educativos (CEARÁ, 2010).

O Projeto Professor Diretor de Turma tem origem, no país, no XVIII Encontro Estadual da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), Seção do Ceará, edição datada de 2007, quando a Prof.^a Dr.^a Maria Luisa Barbosa Chaves, que teve a oportunidade de conhecer a experiência efetivada pelas escolas portuguesas, convidou a Prof.^a Haidé Eunice Gonçalves Ferreira Leite, que apresentou um relato das experiências das escolas públicas do aludido país

européu. Impulsionados pela audiência ao evento, gestores escolares dos municípios cearenses Canindé, Eusébio e Madalena aceitaram o desafio de implementar um projeto piloto, em três unidades escolares no total (CEARÁ, 2010). A experiência foi monitorada e acompanhada sob a consultoria da pesquisadora portuguesa e contou com resultados tidos como significativos, como se verifica em Ceará (2010) e Costa e Lima (2017), os quais foram usados pela SEDUC para fazer o desenho inicial do projeto e conceber a sua implementação nas escolas de ensino médio.

A SEDUC, em um processo inicial, implantou somente em 25 escolas estaduais de educação profissional, e foi gradativamente implantando nas demais unidades da Escola Estadual de Educação Profissional (EEEP), bem como nas escolas regulares (CEARÁ, 2014). Nos municípios, a implantação do PPDT teve início em 2011, em um evento promovido pela Coordenadoria de Cooperação com os Municípios (COPEM), setor da SEDUC responsável pela articulação com a esfera municipal, junto a secretários de 12 (doze) cidades. No ano seguinte, 2012, houve a implantação nos municípios que, mediante adesão, propuseram-se a sediar o projeto nas suas turmas de 6º ano do Ensino Fundamental.

Em linhas gerais, o Projeto Professor Diretor de Turma visa, como afirmado anteriormente, favorecer uma articulação entre comunidade, gestores, funcionários, professores, alunos, pais e responsáveis, implementando um trabalho educativo pautado na cooperação, no sentido de adequar estratégias e métodos de trabalho que tornem o espaço da sala de aula dinâmico e acolhedor, numa experiência gratificante que propicie ganhos significativos a todos os envolvidos e traga efeitos positivos para a vida do alunado, no que se reflete na aprendizagem.

Para que o projeto obtenha resultados exitosos, segundo Costa (2017), é necessária a garantia de três condições *sine qua non* em suas intenções não ultrapassarão o mundo das ideias ou intenções: uma equipe gestora que acredite em suas práticas pedagógicas; professores comprometidos, que abracem a causa do projeto e uma comunidade escolar que esteja aberta ao lançamento de um novo olhar para as mudanças que ele lança à realidade cotidiana da escola.

Sabemos que há inúmeras pesquisas que apresentam o Projeto Professor Diretor de Turma como objeto e a grande maioria delas confirma que seus impactos são visíveis e trazem respostas positivas à cotidianidade escolar, das quais podemos destacar as desenvolvidas por Leite (2015) e Costa e Lima (2017). Porém,

um aspecto latente em muitas destas pesquisas é que ainda há um considerável número de professores, diretores de turma (DTs) ou não, que desconhecem os papéis que o professor com tal função deve desempenhar ou nem mesmo apresentam clareza quanto a sua significação.

Para uma compreensão mais significativa de sua real significação, importa lembrar que o Projeto Professor Diretor de Turma tem como nascedouro o país europeu Portugal, tendo origem datada da década de 1960. De acordo com Torres (2007 *apud* LEITE, 2015, p. 58),

O projeto ocupou o centro da dimensão pedagógica, interligando profissionais, escola e família. Nos anos de 1960 a 1968, Portugal aprovou o Estatuto do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário pelo Decreto nº 48/572/68. No referido ato legal, a ênfase recaiu sobre o diretor de classe/diretor de ciclos, regulamentado pelo Decreto Lei Nº 38/812, que dispôs sobre o controle da disciplina do aluno. No ano de 1977, Portugal regulamenta o conselho pedagógico com ênfase ao cargo de Diretor de Turma que passa a assumir funções na área pedagógica. No ano de 1985 cria através da Portaria nº 335/85, o cargo de subcoordenação do Diretor de Turma. Essa portaria teve como propósito diminuir o elevado número de Diretores de Turma. Depreendemos que houve avanços e recuos nas funções do cargo Diretor de Turma na trajetória portuguesa.

A expressão Diretor de Turma também foi cunhada em Portugal, sendo legalmente instituída pelo Decreto-Lei nº: 38/812, inicialmente como Diretor de Classe, depois normatizada por meio da portaria nº: 48/578 para Diretor de Turma. Quando da implantação do Projeto Professor Diretor de Turma no Ceará prevaleceu a terminologia Professor Diretor de Turma, conforme Portaria nº: 882/2010 – SEDUC/GAB, que dispõe sobre a lotação do professor diretor de turma nas escolas de ensino médio desta unidade federativa. De acordo com Leite (2015, p. 58), é possível perceber uma semelhança entre a experiência portuguesa e a experiência cearense, tanto no que diz respeito às dimensões de atuação quanto nas atribuições e perfil do docente que exerce tal função.

O diretor de turma é, assim, um professor da turma que, além de lecionar a sua área específica, também exerce o cargo de Diretor de Turma, incumbindo-se principalmente da aproximação entre os interlocutores mencionados acima, da promoção de um clima favorável à aprendizagem e da aproximação e abertura às famílias. Podemos dizer, ainda, que ele é responsável pelo exercício do “[...] papel de mediador entre a docência e a gestão, pois se, por um lado coordena um grupo de professores, por outro tem implicações diretas na gestão escolar, sobretudo a pedagógica” (LEITE, 2016, p. 2).

Na perspectiva de Roldão (2007, p. 8),

A função de director de turma incorpora um conjunto de vertentes de actuação correspondendo aos seus diversos interlocutores: alunos, professores e encarregados de educação. A actuação do director de turma junto aos alunos e encarregados de educação tende, na prática mais comum, a prevalecer sobre a acção junto dos professores que é, contudo, uma dimensão crucial deste cargo, que não pode, aliás, ser dissociada das restantes.

Ao discorrer sobre o que foi denominado de dupla valência do Diretor de Turma, Roldão (2007, p. 8) pontua que o diretor de turma apresenta três demandas centrais: a tarefa de gerir o desenvolvimento curricular, o papel de gestar o currículo da turma, e o estabelecimento da relação funcional entre esse e os demais docentes.

Na concepção formulada pela escola portuguesa, o professor que exerce tal cargo, deve ser capaz de mediar três binômios cruciais no âmbito escolar: docência e gestão; escola e família; professor e aluno. Se desempenha funções mediadoras, entendemos que ele representa, no processo pedagógico, um fio condutor que estreita as relações escolares, dirimindo as barreiras que por ventura venham a existir em seu seio. Leite (2016, p. 6-7) assevera que o Diretor de Turma:

[...] é, por um lado, um docente que coordena um grupo de docentes e é, simultaneamente, um elemento do sistema de gestão da escola a quem cabem responsabilidades de carácter global do conselho de turma a que preside [...] deve ter um perfil adequado a esse cargo e vivê-lo com a intensidade e responsabilidade que lhe é inerente [...].

É necessário corrigir o equívoco muitas vezes presente em nossas escolas de que o Professor Diretor de Turma é único e supremo no âmbito da sala de aula. Em um cenário em que a gestão democrática se apresenta como propícia e fecunda, nada mais coerente que implementá-la desde o espaço da sala de aula até as mais elevadas instâncias em que a educação é desenvolvida.

Amparados em Roldão (2007, p. 8-10), Silva e Farias (2014, p. 57-59) discorrem acerca das bases conceituais que sustentam o Projeto Professor Diretor de Turma desde a sua gênese, quando o mesmo ainda nem era denominado desta forma. Assim, uma primeira elucidação a ser feita é a de que o debate em torno da noção de *currículo* anda longe de ser taxativo, sendo caracterizado por uma vasta concepção que abrange visões distintas e que podem se encontrar em extremos: o currículo concebido de maneira muito restrita ou de forma bastante abrangente,

envolvendo tudo o que comporta significação e relevância pedagógica no seio escolar.

A argumentação construída por Silva e Farias (2014, p. 57-59) ganha força quando os autores recorrem a Silva (1999, p. 147), para o qual o currículo “[...] é uma questão de saber, poder e identidade [...]”. Tal assertiva faz com que evitemos o erro de conceber o currículo ingenuamente e desvinculado das distintas formas de exercício do poder. Mais do que nunca, o currículo equivale a uma territorialização, a uma espacialidade e traz à tona relações de poder que podem ser ameaçadoras ou emancipatórias.

Outra conceituação pertinente de ser esclarecida é o que Roldão (2007, p. 8-11) entende por *desenvolvimento curricular*. A autora atribui como vertentes constitutivas do conceito a sua construção e a sua implementação no chão da escola. Para ela, desenvolvimento curricular equivale ao “currículo em acção”, expressão que designa os modos de conferir forma atual e contextualizada às propostas que compõem o currículo formal, de acordo com finalidades e necessidades intencionalmente pretendidas. Resumidamente, desenvolvimento curricular é o processo pelo qual o currículo é concebido, construído, implementado e avaliado.

No que concerne à decisão de como implementá-lo, deparamo-nos com a noção de *gestão curricular*, que envolve todos os processos pelos quais são estabelecidos objetivos, conteúdos prioritários, sequência de conteúdos, definição de nível de aprofundamento, metodologias a serem adotadas, projetos a serem desenvolvidos, possíveis formas de interdisciplinaridade entre os conteúdos e outros procedimentos que lidem diretamente com o andamento da ação curricular.

Para entendermos como as noções de currículo, desenvolvimento curricular e gestão curricular, em relação, fazem sentido para a educação portuguesa e para o surgimento da figura do diretor de turma, é necessário entender que, em Portugal, verifica-se o que Sá (1997, p. 46) entende por uma transição do “ensino de poucos para o ensino de muitos”, o que se configura como o advento da escola de massas.

O citado fato histórico, marcante na história da educação daquele país, gerou uma contradição veemente: ao se implantar um ensino massificado, verificou-se uma expansão do sistema de ensino sem, contudo, haver mudanças de caráter qualitativo. Tal configuração trouxe consequências ao currículo português,

efetivando na prática mecanismos e estruturas do antigo liceu, escola voltada à elite de Portugal.

Como a escola de massas tem como marca uma heterogeneidade mais acentuada, “tornava-se incompatível a uniformidade curricular e pedagógica da escola de elite” (SILVA; FARIAS, 2014, p. 60). Os autores acrescentam que a uniformidade no liceu português era assegurada pelo diretor de classe que, substituído pelo diretor de ciclo, atendiam a necessidades específicas dos contextos em que foram adotados, porém à “escola para muitos”, anunciada por Sá (1997, p. 46), não era mais compatível a garantia da uniformidade, mas, no contraponto, de uma função intermédia, demanda que faz surgir o diretor de turma, um professor com perfil e atribuições distintas das que eram destinadas ao diretor de classe e ao diretor de ciclo.

Vale, nesse sentido, reforçar que “desmassificar o ensino”, expressão bastante presente na literatura especializada sobre o Projeto Professor Diretor de Turma, consiste em tratar cada educando como um indivíduo, enxergando ao longo dos processos de ensino e aprendizagem, suas dificuldades e potencialidades e, inclusive, procedendo a adequações curriculares sob a iniciativa do coletivo de professores, tanto no que se refere à turma quanto à unidade escolar, como um todo.

Silva e Farias (2014, p. 62) fazem uma relevante ponderação:

[...] A gestão curricular ao nível da gestão intermédia, portanto, cabe à função de diretor de turma, parecendo-nos pertinente indagar como esse agente se posiciona mediante o paradoxo gerado pela dicotomia entre a forte “identidade disciplinar” dos professores (detentores de saberes especializados) e o “apelo interdisciplinar”, uma vez que compete a ele coordenar a integração curricular entre os demais professores do conselho de turma?

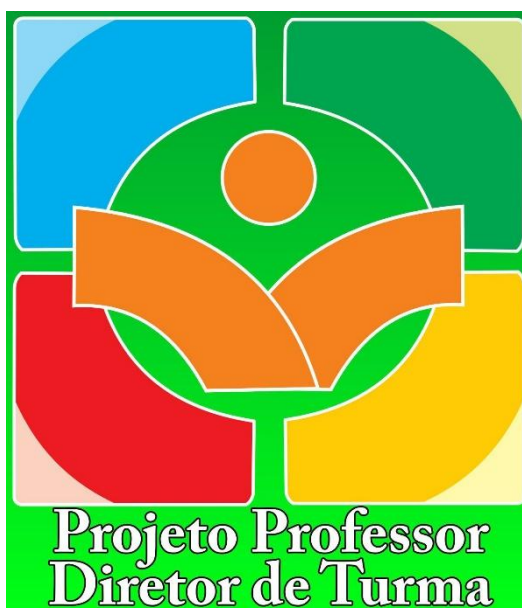
Roldão (2007, *passim*) equaciona tal questão, apontando como saída a funcionalidade do próprio Conselho de Turma, como a instância privilegiada em que, sob a liderança do Diretor de Turma, há possibilidade deliberativa e, portanto, a ele cabe a decisão final, sendo responsável por fazeres como indicar as necessidades de reconstrução curricular e promover a avaliação final dos alunos de cada disciplina. O Conselho de Turma é, portanto, um organismo colegiado autônomo e delibera sobre a turma e as intervenções nela realizadas. Reforçamos que no terceiro ponto deste capítulo, discutiremos mais especificamente sobre os componentes pedagógicos do projeto.

De acordo com Ceará (2015 *apud* VIDAL; VIEIRA, 2016, p. 62, grifos nossos), os objetivos do projeto são:

- Favorecer a *articulação* entre os professores, alunos, pais e responsáveis, buscando promover um trabalho cooperativo, especificamente, entre professores e alunos, no sentido de adequar estratégias e métodos de trabalho;
- Tornar a sala de aula uma experiência gratificante, em que todos os professores da turma, familiares, gestores, comunidade escolar, com respectivas parcerias, unam-se com o objetivo de proporcionar uma educação que vise a excelência;
- Manter a *assiduidade* dos alunos, estimulando sua permanência na escola e elevando o grau de sucesso da aprendizagem;
- Oferecer uma educação sustentável que contemple a formação cidadã do educando, instigando sua participação na vida social, com a tomada de consciência dos problemas que afetam a humanidade;
- Motivar os alunos para *aprendizagens significativas* e encorajá-los a ter perspectivas otimistas quanto ao seu futuro pessoal e profissional.

Importa assinalar que os objetivos do projeto, constantes no documento citado e demais documentos lançados desde a sua implantação até os dias atuais, foram expressos na identidade visual que compõe a logomarca do projeto, demonstrando na centralidade do Diretor de Turma a sua relevância na articulação entre os segmentos que compõem a totalidade da escola, conforme é demonstrado na Figura 4:

Figura 4 - Identidade visual do PPDT



Fonte: CREDE 15 (2018).

Há que se discorrer, ainda, sobre o que, às linhas da Chamada Pública de Adesão ao Projeto Professor Diretor de Turma, datada do ano letivo de 2010, é denominado como o perfil e principais tarefas do professor que exerce tal função, a saber:

- i. Motivação para desempenhar a função;
- ii. Participar, articular e coordenar o trabalho desenvolvido pelos vários professores do Conselho 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 (CEARÁ, 2010, p. 5).

A discussão sobre o que é o perfil e como ele pode se manifestar em cada profissional é bastante paradoxal. Entendemos que tal perfil não consiste em um achado, em algo pronto ou acabado, mas, em uma construção que, como toda e qualquer, requer investimentos em aspectos como a formação, a avaliação e a impressão cotidiana de significados às práticas pedagógicas que ele desenvolve.

Não se pode perder de vista, ainda, que os indicadores sistematizados anualmente pela SEDUC-CE comprovam que a atuação do Diretor de Turma, mais que demandante, é necessária à política educacional do Ceará, bem como à prática cotidiana das escolas, em que as ações de fato produzem efeito. Nesta tônica, recorremos a Tavares (2011 *apud* LIMA, 2017, p. 49, grifos nossos), cuja pesquisa realizada em uma escola cearense, comprova que:

Outra consequência importante acerca da implantação pode ser verificada em uma decrescência nos índices de *abandono escolar*, uma vez que uma das funções do Diretor de Turma está em verificar semanalmente as faltas dos alunos nas diferentes disciplinas, relevar as devidamente justificadas e informar, por escrito, os encarregados de educação sempre que o *número de faltas* dos respectivos educandos atinja metade ou o total do limite legalmente estabelecido, elucidando-os das consequências caso esse limite seja ultrapassado.

Os grifos contidos na citação acima destacam termos atrelados aos enfrentamentos assumidos pelo PPDT, através da agenda estratégica da SEDUC-CE: evasão escolar, infrequência e fracasso escolar. Mais recentemente, foram

incorporados às pautas do citado projeto outros programas e projetos da pasta estadual da educação, como: Núcleo de Trabalho, Práticas e Pesquisa Social (NTPPS); Mediação Social e Cultura de Paz; Educação, Gênero e Sexualidade na Escola; Células de Aprendizagem Cooperativa; os componentes curriculares das EEEPs, Mundo do Trabalho e Projeto de Vida; Comunidade de Aprendizagem e Sistema Integrado de Prevenção (SIP)/Juventude em Ação, que comungam com as ideias do Diretor de Turma. Transversalmente, o lidar com as competências socioemocionais, implantado informalmente desde o ano de 2015, foi oficializado através da Política Estadual de Desenvolvimento das Competências Socioemocionais, lançada no ano de 2018, através da Nota Técnica nº: 01, divulgada pela SEDUC-CE, através da Coordenadoria de Desenvolvimento da Escola e da Aprendizagem (CODEA).

Com um trabalho permeado por complexidades, a atuação do Diretor de Turma (DT) não pode perder de vista que ele:

[...] 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 de ligação entre escola-aluno, escola-pais, alunos-escola (TAVARES, 2014, p. 456).

A experiência efetivada pelas escolas cearenses, sejam elas regulares, profissionais ou em tempo integral, assim, apresenta particularidades e algumas aproximações com a política portuguesa que serviu de inspiração à política pública educacional desenhada pelo Ceará, única federação do país a ter em seu interior uma iniciativa plural que a um só tempo articula objetivos estratégicos a ações empíricas e que repercutem diretamente no cotidiano escolar.

Como sabemos que uma política pode estar atrelada a uma outra ou a várias, no estado do Ceará, a política do Diretor de Turma se entrelaça com a política da educação profissional. Por isso, o próximo ponto se ocupará de discutir os modelos de gestão no estado adotados e como eles se relacionam ao nosso objeto de pesquisa.

3.2 O PPDT NO CONTEXTO DA CREDE 15

O Projeto Professor Diretor de Turma compõe a política educacional do estado do Ceará há uma década e permanece na agenda estadual por sua comprovada interferência positiva na ampliação dos indicadores educacionais, como afirmam Costa e Lima (2017) e Vidal e Vieira (2016). Ao conferir efetividade a essa política, o Ceará é pioneiro no país no que concerne à existência de programas e projetos tidos como inovadores. Destacamos que tais ações existem exclusivamente no estado, a exemplo da Superintendência Escolar e do PPDT.

Tendo em vista o conhecimento de sua amplitude ao longo dos 10 (dez) anos de sua existência em nossa política, a Tabela 1 consiste em uma série histórica do projeto:

Tabela 1 - Série Histórica do PPDT 2008-2018

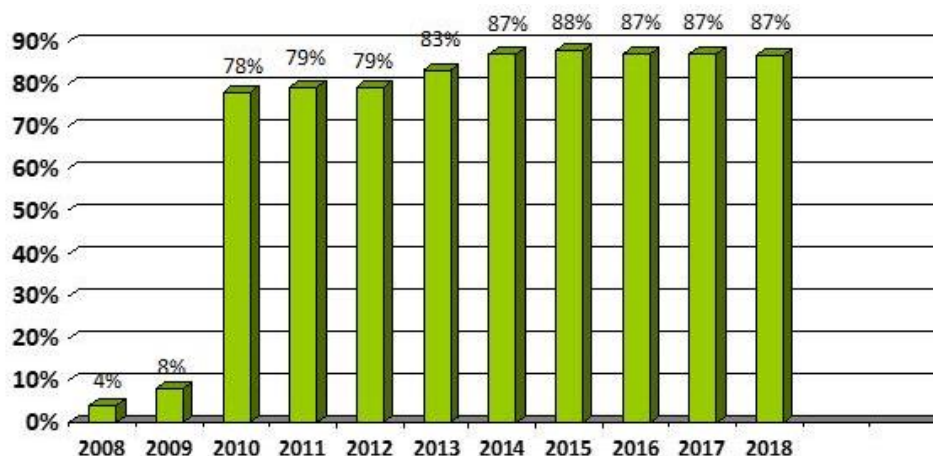
Ano	Número de escolas no Ceará	EEEPs	Escolas regulares	Total de escolas com o PPDT	%	Número de turmas	PDTs
2008	626	25	-	25	4%	93	93
2009	639	51	-	51	8%	264	264
2010	642	59	444	503	78%	3040	2818
2011	672	67	463	530	79%	4918	4661
2012	690	92	451	543	79%	5637	4885
2013	687	97	470	567	83%	6204	5574
2014	690	102	497	599	87%	6767	6275
2015	705	112	510	622	88%	7514	6777
2016	709	115	499	614	87%	6826	4510
2017	718	118	505	623	87%	5772	5527
2018	722	119	507	626	86,7%	6551	6129

Fonte: Coordenação Estadual do PPDT/SEDUC-CE (2018).

A tabela demonstra que o projeto teve adesão crescente com o passar dos anos, o que lhe conferiu visibilidade e garantiu a efetiva presença na grande maioria das escolas do Ceará. Ressalte-se que nas escolas profissionais (EEEPs) e nas de ensino médio em tempo integral (EEMTI), o projeto funciona em todas as

turmas e, portanto, ele só é passível de adesão pelas escolas regulares de tempo parcial. O crescimento da adesão pode ser visto no Gráfico 1:

Gráfico 1 - Adesão ao PPDT no Ceará 2008-2018



Fonte: Coordenação Estadual do PPDT/SEDUC-CE (2018).

Os dados referentes ao estado do Ceará comprovam que as escolas sentem na cotidianidade de suas práticas os efeitos que o PPDT exerce. Nas regionais da SEDUC-CE, os resultados se comprovam. Antes de conhecermos a realidade específica vivenciada pela CREDE 15, faremos uma discussão sobre o histórico dessa regional.

Fundada como 11ª Delegacia Regional de Desenvolvimento do Ensino (DERE), a atual CREDE 15 está localizada na mesorregião conhecida como Sertão dos Inhamuns, ocupando uma área de 24.061 km², o que compreende 16% do território estadual, e constituindo-se na “[...] maior extensão de terras com vegetação de matos secos e caatingas arbóreas do Estado. [...]” (CEARÁ, 2012, p. 01). A sede da mesorregião é a cidade de Tauá, conhecida como “Princesa dos Inhamuns”, distante 337 km da capital cearense.

Quando era denominada ainda como DERE, a área de abrangência da regional era composta pelos municípios de Aiuaba, Arneiroz, Catarina, Parambu e Tauá, perfazendo um total de 5 (cinco) municípios, sendo composta por escolas estaduais e conveniadas, atuando na orientação das escolas de sua jurisdição concernente ao ensino de 1º e 2º graus, ofertados pela rede estadual de ensino e

órgãos municipais de educação. Sua função era basicamente conferir assistência técnica, pedagógica e administrativa às unidades escolares (CEARÁ, 2012).

Conforme informações extraídas do portal institucional da SEDUC, em aba específica da CREDE 15,

Em novembro de 1996, ficaram extintas as 14 DERES e foram criados 21 (vinte e um) Centros Regionais de Desenvolvimento da Educação – CREDES, sendo contemplado Tauá com o nº 15, em virtude dos desmembramentos de alguns municípios. Além de Tauá, abrange Aiuaba, Arneiroz, Parambu e Quiterianópolis. Seu papel na região é articular e coordenar a execução das políticas e diretrizes traçadas pela SEDUC além de desenvolver a cooperação técnica com os Municípios e as Escolas (CEARÁ, 2012, p. 01).

Ainda segundo histórico contido na mesma página eletrônica da regional, contamos com a informação de que data de janeiro de 2007 a adoção de uma nova denominação para a entidade, passando a ser designada como Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (CREDE 15). Como no capítulo anterior, em um tópico específico, já discorremos sobre a estrutura organizacional da SEDUC e de suas regionais (CREDE e SEFOR), não repetiremos tal ação no presente capítulo, haja vista que acreditamos que tal feito já ocorreu com suficiência.

Sob a jurisdição da CREDE 15 encontram-se 13 (treze) unidades escolares, categorizadas pela SEDUC da seguinte forma:

Quadro 1 - Escolas da CREDE 15 por categoria

CATEGORIA	ESCOLA	MUNICÍPIO
Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA)	CEJA Luzia Araújo Freitas	Tauá
Escola de Ensino Médio em Tempo Integral (EEMTI)	EEMTI Antônia Vieira Lima	Tauá
	EEMTI Lili Feitosa	Tauá
Escola Indígena	Escola Indígena Tabajara Carlos Levy	Quiterianópolis
Escola Estadual de Educação Profissional (EEEP)	EEEP Joaquim Filomeno Noronha	Parambu
	EEEP Monsenhor Odorico de Andrade	Tauá
Escola Regular (Tempo parcial)	EEM Ana de Siqueira Gonçalves	Parambu
	EEM Ana Noronha	Parambu
	EEM José Ferreira Barbosa	Aiuaba
	EEM Maria das Dores Cidrão Alexandrino	Tauá
	EEM Maria Dolores Petrola	Arneiroz
	EEM Maria José Coutinho	Quiterianópolis
	EEM Raimundo Adjacir Cidrão Alexandrino	Tauá

Fonte: Elaboração própria, com base em categorização constante na Portaria nº: 0645/2018-GAB (CEARÁ, 2018e).

O Quadro 1 contempla todas as escolas da CREDE 15. Das 13 unidades escolares, o PPDT funciona em 11 delas, exceto no CEJA Luzia Araújo Freitas e na Escola Indígena Tabajara Carlos Levy, haja vista que as duas escolas citadas trabalham com modalidades de ensino diversificadas, bem como com níveis distintos, como educação de jovens e adultos e ensino fundamental, respectivamente.

Em 2018, a CREDE 15 apresenta o seguinte demonstrativo do projeto:

Tabela 2 – Demonstrativo do PPDT na CREDE 15 em 2018

Nº DE ESCOLAS COM O PPDT			Nº TOTAL DE ESCOLAS COM O PPDT	Nº DE TURMAS COM O PPDT	Nº DE PDTs	MÉDIA DO Nº DE ALUNOS ATENDIDOS PELO PPDT x 35 alunos	TOTAL DE COORDENADORES ESCOLARES QUE ACOMPANHAM O PPDT
EEMTI	EEEP	REGULARES					
02	02	07	11	122	112	4935	12

Fonte: Coordenação Regional do PPDT/CREDE 15 (2018).

A exemplo do que ocorreu nas demais regionais da SEDUC, na CREDE 15 o PPDT foi implantado no ano de 2008 na EEEP Monsenhor Odorico de Andrade, situada no município-sede, Tauá. Funcionou em prédio provisório desde a implantação até o ano de 2012, quando teve seu prédio “padrão MEC” inaugurado. Também neste mesmo ano foi inaugurada a EEEP Joaquim Filomeno Noronha, na cidade de Parambu, já em prédio próprio construído no mesmo padrão exigido às escolas profissionais.

A Crede 15, assim como as demais regionais da SEDUC-CE, conta com uma Coordenação Regional responsável pelo acompanhamento às 11 escolas onde ele funciona na mesorregião dos Inhamuns. A coordenação a que nos referimos está situada na CEDEA e trabalha em consonância com a Superintendência Escolar (03 superintendentes) e a Articulação de Gestão, sob a liderança da Orientadora da célula referida. Vale lembrar, ainda, que o PPDT atua articuladamente com outros programas, projetos e ações, como o Jovem de Futuro, através do Circuito de Gestão, que viabiliza a organização da gestão escolar para resultados de aprendizagem.

3.3 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO CEARÁ E SEUS MODELOS DE GESTÃO

Inicialmente é importante elucidar que não consiste em nossa intenção e tampouco é nosso objetivo discutir sobre a história da educação profissional no Ceará e no Brasil, mas, estudando o Projeto Professor Diretor de Turma, perceber como esta política se entrecruza com a política da educação profissional do Ceará em sua recente história e política educacional. Sendo que aqui assumimos como objeto de estudos o PPDT e a gestão pedagógica das escolas profissionais do Sertão dos Inhamuns, torna-se relevante conhecer que modelos de gestão respaldam a educação profissional nesse estado da federação e como tal política se situa na política educacional brasileira.

Compreendemos que a educação profissional consiste em uma educação especializada, de natureza técnica, específica a áreas ou setores de atuação e sabemos que a presença de tal modalidade de ensino não é recente, mas os modelos de educação profissional se modificaram bastante e trouxeram à tona realidades diferentes. Na configuração atual, destacamos o Programa Brasil Profissionalizado, iniciativa do Governo Federal instituída em 2007, tendo em vista o fortalecimento das redes estaduais de educação profissional e tecnológica do país. A lógica do programa consiste em a União repassar recursos financeiros a estados da federação para que se invista na criação de escolas técnicas modernizadas, expandindo a oferta pública de ensino médio integrado à educação profissional, como asseveram Vidal e Vieira (2016).

De acordo com as autoras citadas, os recursos oriundos do programa podem ser destinados “[...] em obras de infraestrutura, desenvolvimento de gestão, práticas pedagógicas e formação de professores. [...]” (VIDAL; VIEIRA, 2016, p. 55). A exemplo de outras unidades da federação, o Ceará buscou captar recursos para essa finalidade e, em consonância com o programa federal, investiu na consolidação de sua rede de escolas profissionais, conhecidas popularmente como escolas profissionalizantes.

A concretização de tal política, tida como a nossa “[...] principal política estadual [...]” (VIDAL; VIEIRA, 2016, p. 56), visa a promoção de um ensino de excelência e efetivou, no Ceará, a possibilidade de uma rede que oferta a um só tempo ensino médio integrado e integral, sendo que os alunos tem matrícula única e

permanecem o dia inteiro na escola, com direito a um currículo que contempla a base nacional comum (disciplinas obrigatórias), a base técnica (com disciplinas inerentes aos cursos técnicos ofertados) e a parte diversificada (disciplinas essenciais à formação do ser e preparação para o mercado de trabalho) com condições essenciais à sua manutenção na escola, como infraestrutura adequada e alimentação (almoço e lanches nos turnos matutino e vespertino).

Conforme Branco e Magalhães Jr. (2015, p. 40),

[...] No projeto encontram-se além da oferta do ensino profissionalizante, a melhora nas taxas do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica- IDEB, preparar o aluno para o mundo do trabalho, promover a inter-relação dos conhecimentos gerais com os específicos, elaborar e ajustar o plano de cargos e carreiras para os profissionais da educação, estimular a participação ativa dos conselhos escolares, interagir com a sociedade, realizar rotineiramente a formação inicial e continuada dos professores, técnicos administrativos e gestores. Ter como práticas pedagógicas programas de iniciação científica, apoio ao estágio e ações voltadas ao empreendedorismo e cooperativismo.

O projeto, desde sua implantação até hoje, conta com unidades já construídas e adaptadas, bem como com a construção de prédios novos, construídos tomando como referência um “padrão MEC” (VIDAL; VIEIRA, 2016, p. 56), o qual prevê uma planta arquitetônica modelo e com condições técnicas semelhantes. Com relação aos cursos ofertados, eles são decididos em função dos arranjos produtivos e da vocação econômica dos municípios e mesorregiões onde se situam as unidades escolares.

O parâmetro de educação profissional implantado no Ceará é baseado em dois outros modelos de gestão adotados em outros contextos e tidos como significativos: a filosofia de gestão da Tecnologia Empresarial Socioeducacional (TESE) e o Centro de Ensino Experimental (PROCENTRO), de Pernambuco que, por sua vez, “[...] implanta também orientações de técnicas utilizadas pelo Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) [...]” (BRANCO; MAGALHÃES JR., 2015, p. 41). Tais modelos versam sobre o desenvolvimento do aluno pessoal e profissionalmente, articulado à sua preparação para o mercado de trabalho.

Conforme Lopes e Correia (2013), a TESE foi concebida a partir de uma análise da Tecnologia Empresarial Odebrecht (TEO), e apresentada ao PROCENTRO, no ano de 2004, buscando inovar a gestão das unidades experimentais que seriam implantadas a partir do citado ano, em Pernambuco.

Em outras palavras, a TEO foi adaptada e denominada TESE, em função da necessidade de se considerar as especificidades e particularidades da instituição escolar, fato baseado, sobretudo, no entendimento de que um modelo de gestão empresarial não pode simplesmente ser transposto ao espaço escolar sem pensar no que de particular a escola dispõe.

A base da TEO é o entendimento de que o indivíduo é dotado da capacidade de se autodesenvolver e se humanizar através do trabalho. A gerência efetivada pela TEO e, conseqüentemente, pela TESE, vale-se do “[...] método *planejar, organizar, dirigir e controlar* para a verificação e guiamento constante do caminho seguido e a percorrer” (BRANCO; MAGALHÃES JR., 2015, p. 43, grifos nossos).

O método anteriormente citado demonstra que na escola é verificável a existência de pessoas que atuam em relação de interdependência, não centralizando a gestão administrativa ou pedagógica, mas os alunos e as relações interpessoais travadas em seu seio. Para tanto, são determinantes a crença no estudo, na motivação e o preparo conferido pela diversidade de disciplinas no tocante à instrumentalização para o mercado de trabalho.

Os Centros de Ensino Experimental implantados em Pernambuco são escolas de ensino médio criadas com o intuito “[...] de ver, sentir e cuidar da juventude. [...]” (BRANCO; MAGALHÃES JR., 2015, p. 44). Conhecidos como PROCENTROS, veem a formação dos jovens atrelada ao acadêmico, mas envolvendo sua preparação para o trabalho e a vida, adotando como eixos: a “‘causa’ do ensino público gratuito de qualidade; ‘marca’ da coresponsabilidade [sic]; ‘aceite’ do desafio de novas institucionalidades” (BRANCO; MAGALHÃES JR., 2015, p. 44).

Os PROCENTROS preveem a cooperação entre o poder público e o setor privado e pautam seu trabalho na gestão por resultados, a qual deve subsidiar o ensino médio no tocante ao conteúdo, método e gestão, atuando junto a empresas e empreendedores sociais e adotando critérios próprios de seleção de gestores e professores, bem como a prática da avaliação de desempenho de gestores, professores e alunos e aspectos inovadores como adoção de sistemas de incentivo aos docentes conferidos mediante seus resultados e os concernentes à aprendizagem dos alunos, como discorrem Branco e Magalhães Jr. (2015).

É válido atentar, ainda, para a observância de que, no projeto pedagógico das escolas geridas a partir deste segundo modelo de gestão, estão inseridos os seguintes princípios:

1. Educação para Valores EPV, a qual consiste no aprimoramento do educando como pessoa humana, objetivando formar o jovem como fonte de iniciativa (ação), liberdade (opção) e compromisso (responsabilidade) de modo a capacitá-lo para o exercício da autonomia;
2. O Protagonismo Juvenil, visando formar o jovem por meio de práticas e vivências, na escola e na comunidade, que o levem a atuar como parte da solução, e não como parte do problema, pelo exercício sistemático da cidadania ativa, construtiva, criativa e solidária;
3. A Cultura da Trabalhabilidade, visando capacitar o jovem a compreender, inserir-se e atuar no novo mundo do trabalho, elaborando o plano de vida, plano de carreira e programa de ação para seu desenvolvimento acadêmico e profissional;
4. O Empreendedorismo Juvenil, visando desenvolver sua capacidade de autogestão, co-gestão e heterogestão de seu potencial, na transformação de suas visões em realidade;
5. O Associativismo Juvenil, visando proporcionar o surgimento de múltiplas e variadas formas de auto-organização entre os jovens com finalidades sociais, esportivas, ambientais, entre outros;
6. A Presença Educativa, visando à ampliação e à qualificação das relações entre adultos e jovens na comunidade educativa e fora dela;
7. A Educação Geral e Certificação Profissional, visando ao desenvolvimento de competências para continuar aprendendo, à preparação e à orientação básica para o mundo do trabalho;
8. A Avaliação Sistemática como estratégia para adequar a prática pedagógica às reais necessidades do aluno;
9. Práticas e Vivências que visam desenvolver valores e competências pessoais e sociais necessárias à integração do projeto individual ao projeto da sociedade em que atua (BRANCO; MAGALHÃES JR., 2015, p. 45).

Entendemos que os dois modelos de gestão sobre os quais discorreremos se apresentam na essência da política cearense de fortalecimento da educação profissional e, como tal, seus efeitos são visíveis nas escolas profissionais cearenses, em seu recente momento histórico, principalmente no que se refere à preparação do indivíduo em seus sentidos cognitivo e para o mercado de trabalho e para a vida. O tempo integral também contribui para que o aluno se aproprie de mais competências e habilidades, bem como as condições disponibilizadas aos docentes que atuam nas escolas profissionais favorecem um trabalho mais qualificado que o que geralmente se verifica em escolas regulares de tempo parcial (COSTA, 2017).

As seleções específicas para gestores, professores e até alunos, encarregam-se de fazer da realidade das escolas profissionais um cenário mais favorável ao trabalho educativo, o que repercute nos resultados de aprendizagem e indicadores que verificamos serem bem superiores aos que as unidades regulares demonstram nas avaliações internas e externas e outros insumos dos quais tais

escolas dispõem e incidem diretamente na melhor qualidade de seu ensino e aprendizagem.

3.4 O PROJETO PROFESSOR DIRETOR DE TURMA E AS SUAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

O Projeto Professor Diretor de Turma é constituído por 06 (seis) práticas pedagógicas, que se desdobram em procedimentos e instrumentais de natureza essencialmente pedagógica e, por esse motivo, possuem íntima relação com o teor do Projeto Político Pedagógico da escola, fortalecendo as suas ações educativas. Tais práticas pedagógicas são: Dossiê de Turma, Mapeamento de Sala, Conselho de Turma, Atendimento aos Pais ou Responsáveis, Formação para a Cidadania e Desenvolvimento de Competências Socioemocionais e Atendimento Individual do Aluno.

3.4.1 Dossiê de Turma

Entendemos por dossiê de turma o conjunto de instrumentos que permite à escola agir pedagogicamente sobre as diferentes realidades diagnosticadas. Consiste nos registros das informações dos alunos, compondo a construção processual da caracterização diagnóstica de cada turma, que são acessíveis a todos os professores que, mediante divulgação, apropriam-se dela para intervir, de acordo com as reais necessidades e aspirações de cada educando, de forma individualizada, e de cada turma que compõe as unidades escolares que aderem ao projeto.

A construção e análise do dossiê de turma se dá processualmente, no decorrer do ano letivo, devendo ser permeada por características como capacidade de organização, sistematização e síntese. Para tal prática, o professor diretor de turma dispõe, atualmente, de 01 (uma) hora-aula semanal em sua carga horária, tempo oficial que se traduz como insuficiente, dada a complexidade inerente a esta atividade. Dessa ação do projeto participam os seguintes atores da comunidade escolar:

- a) Núcleo-gestor:** É responsável pela construção, ao início do ano letivo, do calendário escolar, em que estarão previstas as reuniões de Conselho de

Turma (diagnóstica e bimestrais). As convocatórias destas reuniões devem ser amplamente divulgadas com antecedência e também são elaboradas pelos membros do núcleo-gestor da escola;

- b) Professores:** Possuem a incumbência de realizar os registros de ocorrências diversas, de intervenção disciplinar (comportamental, atitudinal), de avaliação qualitativa, registro de avaliação e a elaboração dos planos de apoio e complemento educativo;
- c) Alunos:** Procedem ao preenchimento do instrumental Ficha Biográfica, no formato eletrônico e a partir de conexão online, no portal SIGE ESCOLA e, bimestralmente, respondem às autoavaliações globais. Os alunos atuam ainda em fazeres como: construção de projetos educativos, avaliação da dinâmica da turma e do desempenho dos professores, núcleo-gestor e demais envolvidos com o processo educacional;
- d) Pais ou responsáveis:** Comprometem-se com a construção de uma avaliação do desempenho dos seus filhos, com a percepção que chega às famílias da dinâmica da turma e da escola, assumindo a função de parceria no processo formativo vivenciado pelos estudantes.

Quando do processo de implantação do PPDT, o preenchimento da grande maioria dos instrumentais se dava manualmente. No contexto atual, o sistema foi informatizado, com o intuito de conferir maior celeridade e potencializar as atividades do projeto, que não podem e não devem ser confundidas como um fazer meramente burocrático. O processo de informatização do sistema apresenta uma série de benefícios às escolas, tais como os citados por Nunes (2013 *apud* MOTA, 2014, p. 32):

[...] redução de gastos com papel e tonner, redução do número de instrumentais construídos pelo professor diretor de turma, ampliação do tempo de análise dos instrumentais [...] otimização do tempo de construção de alguns instrumentais, qualificação das ações de acompanhamento e avaliação dos estudantes, maior rapidez no conhecimento pormenorizado dos alunos, migração dos dados de qualquer aluno entre as escolas da rede estadual de ensino do Ceará, dentre outras.

O acesso ao Sistema Professor Diretor de Turma (SIGE-PPDT) é feito através do endereço eletrônico <http://www.sige.seduc.ce.gov.br>, no portal do Sistema Integrado de Gestão Escolar (SIGE ESCOLA), através de login e senha, de

uso individual por cada um dos agentes do projeto, a saber: professores diretores de turma, professores das turmas, coordenadores escolares do PPDT, coordenadores regionais do PPDT (que atuam em cada CREDE ou SEFOR) e Coordenação Estadual do PPDT (situada na SEDUC-CE/CODEA Gestão Pedagógica). A Figura 5 consiste na interface da página inicial do SIGE ESCOLA:

Figura 5 - Interface da página inicial do SIGE ESCOLA



Fonte: SEDUC-SIGE ESCOLA.

O SIGE ESCOLA é composto por abas que se relacionam a todas as políticas, programas, projetos e ações da SEDUC-CE e, como tal, o PPDT também conta com uma aba específica, que é de acesso a todos os envolvidos com o projeto. Dessa forma, os perfis criados dentro da aba permitem visualizações distintas, de acordo com a função que o profissional desempenha no projeto. A Figura 6 ilustra a página de acesso ao Sistema Professor Diretor de Turma:

Figura 6 - Página de acesso à aba do PPDT no SIGE ESCOLA

Fonte: SEDUC-SIGE ESCOLA.

Quanto aos resultados práticos do dossiê, Nunes (2013) pontua: um conhecimento pormenorizado de cada aluno e de cada turma, pela totalidade da escola, acerca de seus aspectos familiares, acadêmicos, socioeconômicos e culturais; favorece aos professores a premissa de planejar aulas de acordo com as necessidades e especificidades de cada turma; otimiza as ações do projeto, mais especificamente as concernentes ao acompanhamento (monitoramento) e avaliação do seu andamento, atuando em questões como infrequência, desempenho, evasão e abandono escolar, bem como no que tange ao comportamento dos alunos.

No que se refere aos materiais que compõem a prática pedagógica do dossiê de turma, temos: um conjunto de orientações para a sua construção, organização e análise; instrumentais que o compõem, acompanhados dos organizadores (capa, índice e separadores numéricos e nominais); e pasta colecionadora para a materialização do dossiê, que via de regra são utilizadas as pastas do tipo AZ Lombo Largo, comercializadas em papelarias e lojas de variedades.

Anualmente, utilizamos no Sistema Professor Diretor de Turma os seguintes instrumentais, de acordo com Mota (2014, p. 33) e devidamente revisados e atualizados para este trabalho de pesquisa:

- Horário do Professor Diretor de Turma;

- Horário da Turma;
- Registro Fotográfico (o Diretor de Turma fotografa cada aluno com câmera fotográfica comum ou mesmo através de telefone celular e posta as fotos no sistema);
- Mapeamento de Sala;
- Caracterização da Turma (Ficha de Caracterização da Turma, Dados Estatísticos e Gráficos);
- Convocações das reuniões (diagnóstica e bimestrais);
- Atas (Eleições de representantes de classe e de pais, Reunião Diagnóstica e reuniões bimestrais, bem como de reuniões extraordinárias que venham a ser realizadas);
- Registro de Ocorrências Diversas;
- Registros de Construção do Dossiê;
- Formação para a Cidadania e Desenvolvimento de Competências Socioemocionais (Ementário, caracterização, temáticas trabalhadas e Rubricas Socioemocionais);
- Avaliação (Mapa de Avaliação e Infrequência e Planos de Apoio e Complemento Educativo);
- Registro de Avaliação Qualitativa (preenchido por todos os professores da turma);
- Registro de Avaliação (preenchido somente pelo Diretor de Turma, com avaliação referente ao componente curricular Formação para a Cidadania e Desenvolvimento de Competências Socioemocionais);
- Relatórios de Aulas de Campo;
- Portfólio dos Alunos: Ficha Biográfica, Autoavaliação Global (que pode também existir no formato impresso e preenchida manualmente), Comprovante de comunicado aos pais e responsáveis sobre o horário de atendimento e reuniões bimestrais, Registro de Atendimento a Pais ou

Responsáveis, Registro de Atendimento a Alunos, Informação sobre o Apoio Pedagógico, Registro de Intervenção Indisciplinar e Comprovante da informação aos pais ou responsáveis pelos alunos sobre a promoção de aulas de campo.

Vale ressaltar que a escola e o Diretor de Turma têm liberdade para proceder a adequações em seus dossiês, haja vista ser ele o instrumento pelo qual se preconiza o conhecimento pormenorizado dos alunos e, como discorrido no primeiro ponto deste capítulo, visa a desmassificação dos alunos, uma vez que ele enxerga cada aluno com um indivíduo único, com necessidades e potencialidades próprias. Não há um modo único de fazer o dossiê, mas a forma certamente refletirá o conteúdo e a concepção da escola acerca do projeto.

3.4.2 Mapeamento de Sala

Segundo Nunes (2013, p. 03), o Mapeamento de Sala consiste em uma intervenção pedagógica de gestão de sala de aula que atua incisivamente na desmassificação do ensino, qualifica as práticas pedagógicas e melhora o desempenho dos alunos. Através dele, busca-se conferir organicidade ao ambiente, trabalhando questões como: a atenção direcionada, a identificação pessoal e a melhoria da aprendizagem das turmas.

Elaborar o Mapeamento de Sala requer do Professor Diretor de Turma uma observação cotidiana da realidade da turma, identificando posturas; aspectos peculiares e, portanto, inerentes à identidade de cada aluno; favorecendo a concentração, a disciplina, a participação e o bom aproveitamento das aulas. Para uma elaboração coerente e que funcione no cotidiano escolar, são considerados aspectos percebidos pelo Diretor de Turma e sinalizados na Ficha Biográfica, como dificuldades visuais, auditivas, necessidades educacionais especiais, bem como problemas relacionados a fatores como comportamento, atenção, que carecem de serem dirimidos para que tenhamos uma aprendizagem significativa.

A respeito da implementação do Mapeamento de Sala, o ideal é que ela ocorra nas três primeiras semanas do ano letivo, quando o Professor Diretor de Turma, auxiliado pelos demais professores da turma, conhecem panoramicamente os seus alunos e procedem a uma observação mais sistemática da dinâmica da turma, no que se refere a comportamento e desempenho acadêmico.

É importante afirmar que o Mapeamento não se restringe a uma simples disposição dos alunos em sala de aula, pois incorrer em tal equívoco significa romper com a sua funcionalidade. Cada localização do aluno em sala de aula deve ser cautelosamente pensada e a não abordagem e cobrança pelos professores da obediência às disposições, pode implicar em uma ausência de internalização do mapa e no desentendimento e resistências a ele na prática.

A Figura 7 permite visualizar um mapeamento de sala:

Figura 7 - Mapeamento de Sala no SPDT

GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

PROJETO PROFESSOR DIRETOR DE TURMA - PPDT

MAPEAMENTO DE SALA

DIRETOR(A) DE TURMA: ANO/SÉRIE: Integrado 2ª Série | Ensino Médio | Profissional | Integral | TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA TURMA: B ANO LETIVO: 2017

FILA: 1	FILA: 2	FILA: 3	FILA: 4	FILA: 5	FILA: 6	FILA: 7	FILA: 8

Fonte: Elaboração própria, com base no modelo contido na aba do PPDT no portal SEDUC-SIGE ESCOLA.

Discorrendo sobre os seus resultados práticos, Nunes (2013, p. 03) assevera que o Mapeamento:

- Torna a sala de aula um ambiente acolhedor, gratificante e disciplinado, propício à atenção, ao respeito e à consequente melhoria dos níveis de aprendizagem dos alunos.
- Amplia a concentração, a participação e o aproveitamento dos estudantes em todas as disciplinas.
- Favorece a construção do sentimento de respeito pelo patrimônio da escola e pelo espaço do outro.

- Oportuniza a otimização do tempo da aula, o fortalecimento das práticas pedagógicas, o atendimento individual e a articulação socioafetiva entre professores e alunos.

Para a sua operacionalização, são utilizados os seguintes materiais: orientações contidas nos documentos concebidos e publicados física e eletronicamente pela Coordenação Estadual do Projeto Professor Diretor de Turma (SEDUC-CE) e instrumentais do SIGE-PPDT: Registro Fotográfico, Ficha Biográfica e Ficha de Caracterização da Turma.

3.4.3 Conselho de Turma

Em consonância com a vivência que a gestão democrática preconiza, sabemos que os processos decisórios na escola carecem de serem descentralizados. Um dos mecanismos que possibilita tal descentralização é a presença e atuação de organismos colegiados na escola. Além do Grêmio Escolar, do Conselho Escolar, da Associação de Pais e Mestres, dentre outros que a escola venha a ter, o Projeto Professor Diretor de Turma prevê a existência de um órgão colegiado autônomo e de natureza discursiva e deliberativa acerca da dinâmica da turma: o Conselho de Turma.

A partir do diagnóstico, o Conselho planeja, executa e avalia as práticas pedagógicas que subsidiam o cotidiano escolar, visando a melhoria do desempenho acadêmico e comportamental dos alunos que a compõem. Importa saber que o Conselho de Turma é formado essencialmente por membros da comunidade escolar, em especial todos os professores que lecionam na turma, membros do núcleo-gestor, representante dos segmentos dos alunos e dos pais, bem como quaisquer outros que estejam interessados no acompanhamento, individual ou coletivo, dos alunos.

Sob a presidência do Professor Diretor de Turma, que conduz todas as reuniões, diagnóstica, bimestrais ou mesmo extraordinárias, o Conselho destaca as características atitudinais e intelectuais dos alunos, avaliando o fazer pedagógico dos docentes e gestores da escola e refletindo sobre a realidade da turma, inclusive para intervir pedagogicamente no que for determinante ao sucesso dos alunos.

É mister atentar à importância das reuniões do Conselho de Turma, sobre as quais explana Mota (2014, p. 35):

Ao longo do ano, o Conselho de Turma se reúne pelo menos 05 (cinco) vezes, sendo uma reunião diagnóstica e quatro reuniões bimestrais. Na reunião diagnóstica, é apresentado o perfil familiar, socioeconômico, cultural e acadêmico de cada aluno da turma. A partir dessa realidade, é feita uma reflexão sobre as informações socializadas, buscando definir propostas de ações interventivas que sejam adequados ao avanço da turma. Quanto às reuniões bimestrais, é apresentada a atualização da caracterização da turma, a apreciação qualitativa e quantitativa por estudante e a análise da turma, quanto aos aspectos: cognitivo e afetivo. Ao final dessas reuniões, o Conselho de Turma constrói o Plano de Apoio e Complemento Educativo, que será aplicado ao longo do próximo período letivo, visando transformar principalmente o comportamento e o desempenho dos estudantes.

Em observância ao que acredita Nunes (2013, p. 04), para quem as reuniões de Conselho de Turma apresentam resultados visivelmente positivos para a gestão de sala de aula, compreendemos que elas engendram os seguintes resultados práticos:

- Humaniza o ensino, visando garantir a permanência, o sucesso nas aprendizagens e a formação do cidadão.
- Favorece a articulação entre professores, núcleo gestor, alunos, pais e responsáveis, buscando promover um trabalho cooperativo, no sentido de adequar estratégias e métodos de trabalho à realidade de cada turma.
- Oportuniza a avaliação do fazer pedagógico dos docentes, pelos alunos, estimulando os professores a refletirem sobre as possibilidades de melhoria de suas aulas.
- Torna a sala de aula uma experiência gratificante, a partir da sinergia de toda a comunidade escolar, que se une com o objetivo de proporcionar uma educação que vise a excelência.

Tendo em vista que as reuniões, como espaço de dialogicidade e encaminhamentos diante do real, sua preparação deve ser permeada por muita seriedade e acolhida com abertura e espírito de alteridade. Assim, para a sua concretude, alguns materiais são imprescindíveis de apropriação: as orientações fornecidas pela Coordenação Regional do PPDT (CRPPDT), que chegam à escola através da Coordenação Escolar do PPDT, e os seguintes instrumentais: convocatórias, atas, registros de avaliação qualitativa e quantitativa, mapa de avaliação e infrequência, relatórios de Autoavaliação global e a sistematização das impressões dos alunos, oriundas das assembleias de turma (que antecedem as reuniões bimestrais) e dos pais (que podem chegar a eles através dos relatos dos filhos e também do contato com outros pais).

3.4.4 Atendimento a Pais ou Responsáveis

Enxergamos na presença dos pais ou responsáveis a porta para o delineamento de ações colaborativas entre a escola e a família. Assim, acreditamos que tal parceria assegura a permanência e a melhoria do desempenho acadêmico dos estudantes. Nesse sentido, o Atendimento a Pais ou Responsáveis é uma importante ação do Projeto Professor Diretor de Turma, que convida a família a se engajar na formação do aluno, acompanhando a sua vida escolar e se fazendo presente no cotidiano da Instituição Educacional.

A parceria aqui referida deve resultar na construção de um ambiente acolhedor e afetivo, que prime pelo fortalecimento do binômio família-escola, tendo como consequências positivas a melhoria no comportamento dos alunos, elevação nos seus resultados de aprendizagem e redução nos níveis de infrequência e abandono escolar.

Conforme o que preconizam as bases conceituais referentes a tal prática pedagógica, os atendimentos a pais ou responsáveis devem ocorrer a partir da primeira reunião de pais do ano letivo, quando é promovida a escolha dos representantes do segmento pais, os quais deverão participar, representando o coletivo de pais da turma, das reuniões de Conselho de Turma (diagnóstica, bimestrais e extraordinárias) e sempre que for necessário recorrer à sua presença no espaço da escola.

O ideal é que o Professor Diretor de Turma, de maneira organizada e clara, programe-se no tempo para atender aos pais dos alunos que precisam melhorar, cognitiva ou atitudinalmente, intervindo sobre tais situações e firmando acordos com os sujeitos diretamente envolvidos e cobrando o que cada um se propuser a fazer. Segundo Nunes (2013, p. 05), o Atendimento a Pais ou Responsáveis, tem como resultados práticos:

- Favorece a articulação entre a família e a escola, estabelecendo e incentivando a implementação de mecanismos de estreitamento entre esses segmentos, como meio de fortalecer o sucesso escolar.
- Orienta as famílias quanto às suas responsabilidades no acompanhamento à vida escolar dos filhos, fazendo-a se sentir bem mais integrante no processo.
- Cria para os pais ou responsáveis um ambiente mais acolhedor e afetivo, a partir dos atendimentos pelo professor diretor de turma, que conhece,

especificamente, as características e a realidade dos alunos e de suas famílias.

- Utiliza mecanismos e estratégias de acompanhamento escolar que contribuem para a melhoria do comportamento dos estudantes, a elevação dos rendimentos de aprendizagem e a redução das taxas de infrequência e abandono escolar.

Para a devida concretização dessa prática pedagógica, são necessários: conhecer previamente as orientações do projeto acerca dos procedimentos referentes a atendimentos e estar de posse de todos os instrumentais que deem sustentação ao objeto em que se está intervindo, ou seja, o conhecimento aprofundado da situação do aluno, que estará organizada no Dossiê de Turma e nos registros que estejam presentes nos outros diretórios que o SIGE ESCOLA comporta. No tocante ao desempenho acadêmico e frequência/infrequência, por exemplo, os dados que são lançados no SIGE Acadêmico e migram para o SIGE PPDT. Os atendimentos devem estar registrados por escrito em instrumental específico para tal finalidade e assinados pelos presentes na intervenção.

3.4.5 Formação para a Cidadania e Desenvolvimento de Competências Socioemocionais

Consiste em área curricular transversal não-disciplinar que intenta o estímulo à reflexão e à ressignificação de valores, atitudes e comportamentos, despertando nos educandos o desenvolvimento de novas formas de ser e de estar no mundo. Atrelados a esta área estão valores como autoestima e respeito mútuo, encarados como portas abertas ao fortalecimento das regras de convivência, essenciais ao conviver.

Conduzida pelo Professor Diretor de Turma, em 01 h/a semanal, a área que, até 2015, era denominada apenas como Formação para a Cidadania ou mesmo Formação Cidadã, em 2016 passou a ser designada como Formação para a Cidadania e Desenvolvimento de Competências Socioemocionais. A mudança não é apenas uma questão de modismo ou somente a nível de nomenclatura, mas implica que a área passou a comportar uma carga de conteúdos que outrora não estavam previstos para serem trabalhados, ligados especificamente à necessidade de desenvolver nos alunos competências a um só tempo sociais e emocionais, que devem culminar na produção do conhecimento. Torna-se relevante acrescentar,

ainda, que no citado ano, inclusive, cada unidade escolar passou a elaborar um ementário com uma previsão dos conteúdos a serem trabalhados, sendo orientada a alterar a ordem dos conteúdos caso a dinâmica da turma apresente necessidades distintas.

Conforme vislumbra Nunes (2013, p. 06), almeja-se com o PPDT a construção de seres humanos críticos, responsáveis, ativos e protagonistas na transformação da realidade social em que estão inseridos e no entorno, de maneira consciente e engajada. Podemos sintetizar a fundamentação do trabalho do Professor Diretor de Turma nos quatro pilares: aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser, definidos por Jacques Delors, no Relatório para a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), oriundo da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, intitulado Educação: Um tesouro a descobrir, datado de 1999.

Na área de Formação para a Cidadania e Desenvolvimento de Competências Socioemocionais são trabalhadas temáticas ligadas às dimensões escolar, humana, cultural, religiosa, social, ambiental e política. A forma com que cada conteúdo deve ser trabalhado deve ser configurada pela flexibilidade, sendo tais conteúdos amparados no Conselho de Turma, considerando a realidade de cada turma e as necessidades que dela surgem, na cotidianidade. A avaliação dos alunos, na área, ocorre bimestralmente, por parte do PDT, e com base em conceitos atribuídos a cada estudante: NS: não satisfaz, S: satisfaz, SB: satisfaz bastante e E: excelente.

Recorrendo a uma assertiva de Nunes (2013, p. 06), identificamos como resultados práticos da área transversal não-disciplinar:

- Promove o desenvolvimento da autoestima, de regras de convivência e respeito mútuo, sobretudo entre alunos e professores;
- Contribui, consideravelmente, para a ampliação dos níveis de protagonismo, criticidade e responsabilidade dos alunos, transformando suas próprias perspectivas de vida e o meio social que os cerca;
- Cria oportunidades para que os discentes reflitam sobre suas próprias necessidades e aspirações, estimulando-os a cooperar, expressar sentimentos e opiniões, partilhar preocupações e confrontar ideias, com vistas à melhoria de suas condutas atitudinais e à elevação de seus rendimentos de aprendizagem;
- Possibilita ao estudante construir um maior vínculo com a escola, levando-a a desenvolver habilidades e competências que fortalecem seu

envolvimento com os estudos, aumentam a sua assiduidade e contribuem para a elaboração e conquista de seu projeto de vida.

Buscando a garantia da qualidade na condução das aulas da área aqui estudada, consideramos como materiais essenciais para embasamento: as orientações contidas nos documentos lançados pela Secretaria da Educação Básica do Estado do Ceará (SEDUC-CE), bem como pelas CREDE e SEFOR, os instrumentais que contém o Dossiê de Turma e bibliografia em geral, publicada física e eletronicamente, que versam sobre competências Socioemocionais e temas transversais, mediante seleção cuidadosa feita pelo PDT e adequação à realidade de cada turma.

No ano de 2018, a SEDUC firma parceria com o Instituto Ayrton Senna, que passa a conceber e acompanhar o desenvolvimento das competências socioemocionais, e lança a Política de Desenvolvimento de Competências Socioemocionais, discorrendo em duas notas técnicas (nº: 01 e 02), sobre a efetividade de tal política em consonância com o PPDT e o Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais (NTPPS), sob o amparo da ação dos psicólogos lotados em todas as CREDE e SEFOR. Começa então a ser desenhada uma nova roupagem ao PPDT, processo este que se encontra em andamento.

3.4.6 Atendimento Individual ao Aluno

O atendimento individual ao aluno constitui uma ação pedagógica que personaliza e diversifica as relações de ensino-aprendizagem, visando a permanência do aluno na escola, o desenvolvimento de competências inter e intrapessoal e a melhoria de seu desempenho acadêmico, consistindo ainda na possibilidade real de permear todas as práticas pedagógicas, pautando-se no entendimento de que cada aluno possui uma individualidade, que aprende em tempo e ritmo diferente dos demais que estão inseridos em uma mesma sala de aula.

Em conformidade com o que afirma Nunes (2013, p. 08), o Professor Diretor de Turma organiza atendimentos individualizados para assistir aos alunos em suas dificuldades, conferindo-lhes condições para que as superem e, assim, interessem-se, criem e utilizem as competências de que dispõem. Avançando em sua argumentação, o autor acrescenta:

Atender ao aluno de maneira personalizada significa, portanto, promover uma educação com a capacidade de olhar para todos e para cada um ao mesmo tempo ou, ainda, acompanhar aqueles que avançam sozinhos, refletindo sobre o que se pode fazer para que avancem ainda mais, e aqueles que apresentam mais dificuldades, fornecendo-lhes as condições para que se interessem, criem e utilizem suas várias competências.

Na estrutura do projeto, o atendimento individualizado ao aluno pode ser caracterizado nas reuniões de Conselho de Turma (diagnóstica, bimestrais e extraordinárias, caso necessário), quando o PDT, Presidente das reuniões, expõe dados e informações sobre a dinâmica da turma e aspectos avaliativos de natureza qualitativa e quantitativa de cada aluno que compõem o universo da sala de aula. Enquanto nas aulas de Formação para a Cidadania e Desenvolvimento de Competências Socioemocionais, o atendimento aos alunos se dá no coletivo, na relação face-a-face, o atendimento individual se assume como a construção de um canal de confiança entre professor e aluno, por meio do qual certamente o segundo se sentirá mais seguro para manifestar suas impressões, dificuldades e assumir compromissos em modificar posturas e ações que figuram em suas atitudes como aluno.

Na referida prática pedagógica, Nunes (2013, p. 08) também identifica resultados práticos. São eles:

- Leva o conselho de turma a evidenciar os traços fundamentais de cada estudante e planejar as intervenções pedagógicas necessárias ao sucesso acadêmico dos mesmos;
- Contribui para que os professores dispensem um olhar menos classificatório e acusador em relação aos estudantes, a partir de um trabalho que considera e respeita as diferenças;
- Desmassifica as interações professor x aluno, concorrendo para a humanização das relações, a construção de um maior vínculo do estudante com a escola e a consequente redução dos índices de indisciplina, infrequência e abandono escolar;
- Possibilita aos docentes identificar os porquês de os alunos não aprenderem e os caminhos para fazer com que aprendam com compreensão.

O atendimento individual ao aluno se dá sempre que o Professor Diretor de Turma julga necessário e deve primar por um clima de confiança e de resolutividade, uma vez que os acordos assumidos no tocante às melhorias no desempenho acadêmico e atitudinal devem ser cumpridos. Para um atendimento

coerente com a proposta do PPDT é necessário conhecer o aluno, individualmente e à fundo, o que inclui o debruçar sobre suas particularidades e história de vida.

Panoramicamente, entendemos o Projeto Professor Diretor de Turma como um dos projetos que compõem a política educacional cearense que visivelmente tem proporcionado efeitos. Sua principal conquista tem sido o investimento na desmassificação do ensino e porque não dizer, na desmassificação do aluno. Ao ser enxergado como indivíduo, com singularidades, o ensino passa a se preocupar com o seu conhecimento pormenorizado e com as devidas intervenções que atendam às suas necessidades.

Por tudo o que foi exposto, o projeto não pode e não deve ser visto romanticamente, sob pena de não vislumbrarmos que ele carece de atenção, sobretudo aos seus aspectos questionáveis, como a carga horária insuficiente para o seu pleno desenvolvimento; a ausência de identificação de professores e gestores, o que gera um descompasso entre suas intenções e os seus resultados nas unidades escolares; a fragilidade na concepção que permeia alguns sujeitos do projeto, desarticulando-o e lhe retirando a essência de ser um projeto da escola e a ênfase nos aspectos burocráticos em detrimento de sua natureza pedagógica.

4 O PROJETO PROFESSOR DIRETOR DE TURMA E A GESTÃO PEDAGÓGICA DAS ESCOLAS PROFISSIONAIS DO SERTÃO DOS INHAMUNS

O quarto capítulo assume centralidade em nosso trabalho dissertativo, haja vista que ele se propõe a, inicialmente, discorrer sobre nosso desenho metodológico; em seguida, vale-se da contextualização de cada uma das instituições investigadas, extraindo dos documentos internos das escolas como o Diretor de Turma é encarado e, por fim, debruçamo-nos sobre os resultados da investigação qualitativa realizada.

Nesta seção especificamente fazemos uma discussão sobre as principais categorias que estão presentes na pesquisa, em especial no que tange às ideias de gestão pedagógica e gestão de sala de aula, indissociáveis, trazendo à tona as narrativas das professoras diretoras de turma investigadas. Assim, os achados da pesquisa, material empírico vasto, são confrontados com o que os autores de referência discorrem.

4.1 DESENHO METODOLÓGICO

A pesquisa realizada está embasada em um paradigma que a norteia. Antes de discorrer sobre o que adotamos, importa compreender que um paradigma está intimamente relacionado às “crenças e pressupostos que temos sobre a realidade” (SACCOL, 2009, p. 251) e, como tal, relaciona-se a “como as coisas são (ontologia) e sobre a forma como acreditamos que o conhecimento humano é construído (epistemologia)” (SACCOL, 2009, p. 251). Desta forma, ele comporta métodos, o desenho geral da pesquisa e as técnicas empregadas para coleta e análise dos dados.

Entendemos que, considerando a conceituação acima, a presente pesquisa foi efetivada a partir dos pressupostos do paradigma fenomenológico, compreendendo que este enfatiza “o estudo das experiências vividas de cada um e a experiência humana com ênfase nos sentidos, interpretações, atividades e interações pessoais” (MOREIRA, 2004, p.46). O paradigma fenomenológico, portanto, trabalha com as experiências de vida e seus significados, explorando a consciência humana e suas vicissitudes.

A abordagem desse estudo é qualitativa, no intuito de perceber com clareza o contexto da prática social dos sujeitos envolvidos no problema, compreendendo “[...] o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (MINAYO; GOMES, 1998, p. 21-22). Foram, portanto, considerados aspectos da atuação dos sujeitos e de suas relações, bem como do contexto em que se situa o problema.

A abordagem qualitativa, segundo Damasceno e Sales (2005, p. 70), “[...] fundamenta-se em conceitos, métodos e técnicas. O que difere nessa prática de investigação é a criatividade do pesquisador no que se refere ao uso da técnica, ao olhar investigativo, à sua relação com os sujeitos [...]”. As autoras elencam também que o pesquisador tem a incumbência de apreender os trajetos dos pesquisados, bem como traduzir em ideias o movimento e escuta de suas falas.

Acreditamos ser a abordagem qualitativa a ideal para essa investigação, haja vista que ela permite que os dados sejam analisados com maior profundidade, favorecendo a indicação de encaminhamentos e percebendo relações estabelecidas entre os sujeitos envolvidos, dentre outros fatores, o que conferirá à investigação maior possibilidade de contribuição para a prática social dos sujeitos e, sobretudo, para a ampliação do campo de investigação do tema/problema.

Com relação aos objetivos da investigação, a pesquisa pode ser classificada como explicativa, uma vez que nossa preocupação consiste em identificar na cotidianidade das unidades escolares lócus da pesquisa os fatores que contribuem para a ocorrência do fenômeno que aqui se configura como problema de pesquisa.

Por sua vez, o delineamento empregado na pesquisa é o estudo de caso, do tipo múltiplo, considerando que nos ativemos a um aprofundamento da questão investigada, no intuito de identificar particularidades em um contexto específico em que o problema se situa, assim como há, nesta investigação, as nuances de uma pesquisa observacional. A respeito do estudo de caso, Gil (2010, p.37) pondera que ele “[...] consiste no estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento [...]”. Lüdke e André (1986, p. 18-19) acrescentam que no estudo de caso há uma clara ênfase na “interpretação em contexto”. Para as autoras,

Um princípio básico desse tipo de estudo é que, para uma apreensão mais completa do objeto, é preciso levar em conta o contexto em que ele se insere. Assim, para compreender melhor a manifestação geral de um problema, as ações, as percepções, os comportamentos e as interações das pessoas devem ser relacionadas à situação específica onde ocorrem ou à problemática determinada a que estão ligadas (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 18-19).

Com base nas particularidades citadas, consideramos o estudo de caso como o mais adequado percurso metodológico para a realização dessa investigação e à interpretação do problema que norteia o estudo, o que certamente refletirá positivamente no avanço do conhecimento e área científica que investiga o tema.

Em relação à ideia de pesquisa observacional, consideramos que se trata de abordagem privilegiada nas pesquisas de verve educacional e política, principalmente por permitir o contato direto e a apreensão de dimensões que favorecem o estreito contato do pesquisador com o fenômeno investigado. Como consideram Lüdke e André (2015, p. 30), “[...] a experiência direta é sem dúvida o melhor teste de verificação da ocorrência de determinado fenômeno. [...]”.

Como a pesquisa tem abrangência regional, alcançando a totalidade de escolas profissionais da mesorregião do Sertão dos Inhamuns, *loci* da pesquisa são a **EEEP Joaquim Filomeno Noronha**, situada no município de Parambu, e a **EEEP Monsenhor Odorico de Andrade**, situada na cidade de Tauá, escolas de ensino médio que funcionam sob a jurisdição da Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (CREDE 15), entidade regional representante da SEDUC. As escolas ofertam ensino médio integrado à modalidade da educação profissional, funcionando em tempo integral. Em ambas as instituições há pleno funcionamento de quatro cursos técnicos, ofertados em observância às vocações econômicas regionais.

É sabido que as escolas profissionais, no Estado do Ceará, são amparadas por um ensino revestido de peculiaridades, as quais são latentes desde a concepção filosófica do ensino às condições pragmáticas de organização do tempo e espaço pedagógicos. O Projeto Professor Diretor de Turma existe nas escolas profissionais desde a sua gênese, estando hoje exercendo tal função nas duas unidades escolares 24 (vinte e quatro) profissionais da educação, sendo 12 (doze) em cada instituição. Esta informação nos permite perceber que todas as turmas das escolas profissionais contam com um professor encarregado por sua gestão, sendo convencional em tais escolas a premissa de um professor diretor de

turma acompanhar todo o processo formativo dos alunos, nos 03 (três) anos em que eles integralizam o Ensino Médio.

Como em pesquisa qualitativa é preciso definir critérios qualitativos de elegibilidade dos sujeitos a serem investigados. Adotamos como **critérios de inclusão** professores de ambos os gêneros, idade entre 20 a 60 anos, maior tempo de experiência como diretores de turma na escola, ininterruptibilidade de suas experiências em direção de turma desde que começou a exercer tal função e a concordância na participação. No que tange aos **critérios de exclusão**, adotamos a existência da possibilidade de saída do profissional da unidade escolar ou modificação substancial de sua lotação funcional; o não comparecimento às entrevistas e aulas que integram o projeto, por 03 (três) tentativas de agendamento, sem motivo comprovadamente sério; a retirada a qualquer momento da pesquisa dos termos assinados pelos sujeitos, rompendo com o compromisso de contribuir com a pesquisa, ou seja, a discordância em participar. São **critérios**, ainda, **de não inclusão**: a ausência de identificação com a função de Diretor de Turma e a comprovada impossibilidade de participação decorrente de problema de saúde considerado grave.

Para a coleta dos dados, utilizamos a técnica da entrevista semiestruturada com os sujeitos da pesquisa, visando apreender suas concepções acerca dos impactos do Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT) na gestão pedagógica das escolas profissionais dos Inhamuns, bem como a observação participante e a análise documental.

A respeito da entrevista, entendemos que ela possibilita uma abordagem mais completa da informação que será captada, sendo permeada por características como: interação entre o investigador e o entrevistado, bem como a captação de minúcias no ato da entrevista, tais como: gestos, expressões, entonações, sinais não verbais, hesitações, alterações de ritmo, silêncios, etc. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 34).

Com relação às observações, sistemática e participante, foram procedimentos que ocorreram especificamente em aulas do componente curricular: *Formação para a Cidadania e Desenvolvimento de Competências Socioemocionais*, que foram ministradas pelos professores diretores de turma investigados, e de reuniões bimestrais de Conselho de Turma, presididas pelos mesmos profissionais. A observação é, para Gil (2014, p. 100),

[...] o uso dos sentidos com vistas a adquirir os conhecimentos necessários para o cotidiano. Pode, porém, ser utilizada como procedimento científico, à medida que: a) serve a um objetivo formulado de pesquisa; b) é sistematicamente planejada; c) é submetida a verificação [...].

Em conformidade com Lüdke e André (1986, p. 27),

É uma técnica importante nas pesquisas qualitativas por tomar possível chegar mais perto da “perspectiva dos sujeitos” e captação de “aspectos novos do problema”. No entanto, é preciso atentar para os cuidados que se deve ter no tocante aos problemas que acompanham essa técnica de coleta de informações.

Tendo em vista a realização de uma análise complementar, foram consultados e analisados os diários de classe da disciplina de Formação para a Cidadania, bem como as atas de reunião bimestral que ficam arquivadas no Dossiê de Turma, prática pedagógica integrante do escopo do projeto, o que agrega à metodologia a análise documental, de modo a enriquecer os achados da pesquisa.

Para respaldar o uso das técnicas, foram elaborados instrumentos de pesquisa, como: roteiros de observação e entrevista e, para registro pormenorizado das observações, um Diário de Campo, redigido manualmente e de maneira sistemática, pelo pesquisador.

A interpretação dos dados se deu com base no procedimento sobre o qual discorrem Minayo e Gomes (2015, p. 81-92), a saber: análise de conteúdo. Conforme sinalizam as autoras, citando Bauer, “No divisor quantidade/qualidade das ciências sociais, a análise de conteúdo é uma técnica híbrida que pode mediar esta improdutiva discussão sobre virtudes e métodos” (BAUER, 2002 *apud* MINAYO; GOMES, 2015, p. 83). No seio desse procedimento, as inferências apresentam papel relevante, haja vista que elas representam o que não é manifesto nas opiniões e representações sociais dos sujeitos da pesquisa, mas que estão imbuídos de significações que acarretam fortes contribuições a uma investigação.

Como há variadas maneiras de proceder a uma análise de conteúdo, adotamos aqui a análise temática, cuja noção adota o tema como conceito central e “[...] Consiste em descobrir os ‘núcleos de sentido’ que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição pode significar alguma coisa para o objectivo analítico escolhido” (BARDIN, 1979 *apud* MINAYO; GOMES, 2015, p. 86-87). Nesse sentido, os procedimentos metodológicos que compõem a análise de conteúdo temática são: categorização, inferência, descrição e interpretação,

elementos que não ocorrem sequencialmente e tampouco apresentam hierarquização entre si.

Minayo e Gomes (2015, p. 90), desenvolvendo conceituações sobre os elementos citados no parágrafo anterior, afirmam que, na reconstrução das representações, partimos da dimensão sintática para a dimensão semântica, o que implica dizer que partimos da forma como as opiniões são ditas para a imersão no conteúdo de tais falas, no que é propriamente dito.

Para conferir sistemática à análise especificamente das entrevistas, iniciamos fazendo uma leitura compreensiva de todo o material selecionado, exaustivamente; em seguida, procedemos a uma exploração do material, analisando-o e identificando os núcleos de sentido; para, então, proceder a uma síntese que relacionou os achados às questões da pesquisa, aos seus objetivos e pressupostos norteadores da investigação, conforme discorrem Minayo e Gomes (2015, p. 91-92).

Sabendo que a pesquisa deve ser permeada pela ética, sob o amparo da Resolução nº: 196/1996 e nº: 466/2012, do Conselho Nacional de Saúde (CNS), submetemos nosso projeto de pesquisa ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Estadual do Ceará (UECE), através da Plataforma Brasil, que conferiu parecer favorável quanto aos seus aspectos éticos e metodológicos, expresso no Parecer Consubstanciado do CEP/UECE nº: 3.001.216, datado de 05 de novembro de 2018. Somente após aprovação formal e, mediante assinatura da Carta de Anuência de Autorização de Pesquisa pela direção de cada uma das instituições escolares; bem como do Termo de Fiel Depositário, haja vista que foram analisados documentos internos da escola, como o PPP; e principalmente assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), pelos sujeitos das duas instituições loci da investigação, adentramos em campo. A formalidade é necessária para fins de utilização dos dados coletados e divulgação dos resultados da pesquisa em obras científicas e eventos de divulgação acadêmica.

Desta forma, entendemos como riscos aos participantes da pesquisa: invasão de privacidade, perda de autocontrole e integridade ao revelar pensamentos e sentimentos nunca revelados, divulgação de dados de natureza confidencial registrados no TCLE, estigmatização na divulgação de informações coletadas *in lócus* e o tempo despendido quando da aplicação das entrevistas. Em contrapartida, adotamos medidas frente aos riscos elencados, como: garantia de anonimato na

divulgação dos resultados e discussão da pesquisa, atribuição de nomes de personalidades parambuenses e tauaenses que fazem parte da história e cultura dos municípios, minimizar desconforto, garantindo local reservado e liberdade dos respondentes para não responder a questões que lhes tragam constrangimento, atentar aos sinais verbais e não-verbais de desconforto, garantir o acesso à transcrição individual do conteúdo integral das entrevistas e garantir a divulgação dos resultados da pesquisa nas duas instituições escolares e em eventos de divulgação científica. Na elaboração da dissertação, bem como em relatórios de pesquisa, os sujeitos da pesquisa serão designados com nomes de personalidades históricas oriundas da educação dos municípios-sede das Instituições.

Os benefícios da pesquisa são: a riqueza dos dados empíricos coletados através de procedimentos técnicos variados, junto a sujeitos com distintas concepções de mundo e do objeto de estudo; a contribuição para o avanço da pesquisa acadêmica em educação e políticas públicas; a possibilidade de divulgação dos resultados em obras bibliográficas distintas, como livros, periódicos (revistas científicas e jornais) e anais de eventos acadêmicos ligados a programas de pós-graduação e pesquisa; e a contribuição para o lançamento de novos olhares à política de desmassificação do ensino proposta pelo Projeto Professor Diretor de Turma no Ceará.

4.2 OS CENÁRIOS DA PESQUISA

A pesquisa apresenta, conforme explicitado no subitem anterior, dois loci a EEEP Joaquim Filomeno Noronha (EEEP JFN), situada no município de Parambu, e a EEEP Monsenhor Odorico de Andrade (EEEP MOA), sediada em Tauá. Tratam-se das duas unidades de escolas do tipo profissionais do Sertão dos Inhamuns, o que implica dizer que a pesquisa abrange a totalidade de escolas profissionais da mesorregião. Importa ressaltar que as informações que constam nessa parte específica deste capítulo foram obtidas dos documentos internos da escola: Projeto Político Pedagógico (PPP) e Regimento Interno de ambas as instituições, revisados em 2018 e ratificados em nossas Referências.

A EEEP Joaquim Filomeno Noronha, situada na cidade de Parambu, à Travessa Salustrina Henrique da Silva, s/n, no Bairro Horácio Alves Noronha, pertence à jurisdição da Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da

Educação (CREDE 15), funciona nos turnos manhã e tarde, atendendo a doze turmas de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional em tempo integral, assim distribuídas: Técnico em Redes de Computadores (1ª A, 2ª A e 3ª A), Técnico em Agronegócio (1ª B, 2ª B e 3ª B), Técnico em Administração (1ª C, 2ª C e 3ª C) e Técnico em Comércio (1ª D, 2ª D e 3ª D), totalizando 424 alunos.

A estrutura física da escola é composta por 12 salas de aula, 08 laboratórios, cantina, refeitório, banheiros, sala dos professores, secretaria, diretoria, sala da coordenação pedagógica, sala da coordenação de estágio, biblioteca, quadra de esportes coberta, auditório, almoxarifado, depósito para materiais servíveis e inservíveis e vestiários femininos e masculinos. A instituição atua desde maio de 2012 em prédio próprio no padrão do Ministério da Educação (MEC).

O núcleo gestor da escola é formado por um Diretor, uma Coordenadora Pedagógica, um Coordenador de Estágio, um Assessor Financeira e um Secretário Escolar. Quanto a funcionários, a escola dispõe de 03 efetivos e 23 terceirizados. O corpo docente é formado por 19 professores contratados temporariamente pela escola, os quais atuam na base comum, e 07 professores que atuam na base técnica, em regência de sala de aula e/ou orientação de estágio. A unidade conta com duas agremiações escolares: O Conselho Escolar e o Grêmio Estudantil.

A identidade da escola é presente às linhas do seu PPP, quando se afirma que sua filosofia comporta a seguinte visão, missão e valores:

- VISÃO

Ser uma instituição de ensino comprometida com a formação completa do jovem enquanto ser social, oferecendo qualidade no ensino profissional técnico em nível médio, sendo referência para a região dos Inhamuns e o Estado do Ceará nesta modalidade de ensino.

- MISSÃO

Garantir uma educação de qualidade que proporcione aos alunos êxito na vida pessoal e profissional, consequentemente, contribuir para melhoria da qualidade de vida da sociedade.

- VALORES

A Escola Estadual de Educação Profissional Joaquim Filomeno Noronha organizará sua proposta pedagógica a partir dos seguintes valores: *autonomia, transparência, competência, cooperação, justiça, solidariedade, participação, responsabilidade, humildade, honestidade, diálogo, respeito, excelência, ética, igualdade e equidade* (CEARÁ, 2018a, grifos do autor).

No que se refere às estratégias de aprendizagem, a escola enfatiza a abordagem dos conteúdos que trabalha pela via da interdisciplinaridade e, para além desta ideia, enuncia a transversalidade. Segundo Ceará (2018a, p. 19), há que se

evidenciar “[...] o desenvolvimento de competências e habilidades previstas: palestras, seminários, fóruns de debates, pesquisas de campo, estudo de caso, dramatizações, estágios [...] estudos por projeto [...]”.

Em seu PPP, a escola define que espera que o seu alunado:

- Assuma o desafio de uma busca constante de seu crescimento integral;
- Demonstre capacidade de conviver em sociedade, com consciência de seus limites, possibilidades e dos direitos e deveres que tem a cumprir;
- Esteja consciente da importância da preservação do Meio Ambiente;
- Busque integração no diálogo, na participação, na criatividade, no respeito às outras pessoas e suas ideias;
- Seja capaz de experimentar, questionar, debater, confrontar, compreender, interpretar e relacionar a realidade;
- Desenvolva-se como um cidadão reflexivo, analítico, autônomo, solidário, sendo protagonista do seu projeto de vida e atuante na sociedade (CEARÁ, 2018a, p. 23).

Em seu Regimento Escolar, a EEEP Joaquim Filomeno Noronha discorre sobre como vislumbra o funcionamento do PPDT na escola, dispondo sobre funções e papéis que o Diretor de Turma assume no cotidiano escolar. Assim,

Art. 26 – A função de diretor de turma será exercida por um professor a quem competirá as seguintes competências:

- I. Conhecer a legislação em vigor, o Projeto Político Pedagógico da Instituição e o Estatuto dos alunos;
- II. Participar, articular e coordenar o trabalho desenvolvido pelos vários professores do Conselho de Classe;
- III. Estabelecer relacionamento com alunos, pais e responsáveis;
- IV. Promover e fomentar bom relacionamento entre alunos e elementos da comunidade educativa;
- V. Gerir situações de conflito;
- VI. Promover um ambiente facilitador do desenvolvimento pessoal e social dos alunos (CEARÁ, 2018b, p. 11-12).

No desempenho de seus papéis, o Diretor de Turma, na ótica da escola, desempenhará um trabalho de articulação com alunos, professores, gestão e a família (pais ou responsáveis). Em relação aos alunos, apresenta as incumbências de conhecer o aluno em suas variadas dimensões, orientar individualmente, fazer adequações em seu Plano de Trabalho de modo a atender às especificidades do alunado, observar e interferir em seu comportamento individual e coletivo, fomentar um clima de liberdade que facilite a adaptação do aluno às mais distintas situações que se apresentam à sua vivência.

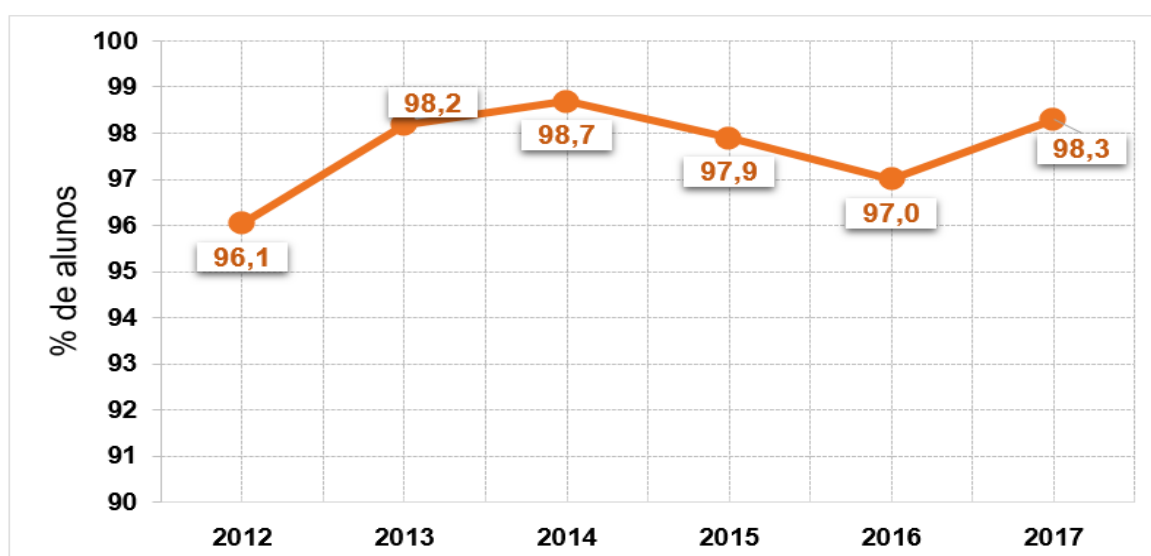
Com relação à sua parceria com os professores, o Diretor de Turma deve fornecer informações sobre a turma, caracterizando-a; discutir e implementar estratégias de ensino e aprendizagem; analisar problemas e promover planos de apoio educativo e debater e propor relações entre a família e a escola.

Sua atuação junto à família se dá continuamente e concerne ao acompanhamento sistemático da situação do aluno, mantendo diálogo com pais e responsáveis acerca dos mais diversos aspectos formativos, a exemplo da assiduidade, comportamento e rendimentos escolares.

A respeito de sua atuação dissociada da gestão escolar, temos que compete ao Diretor de Turma o estreito contato com o Coordenador Escolar responsável pela gestão do projeto, no sentido de informar sobre o acompanhamento ao estudante, articular estratégias de intervenção na aprendizagem e comportamento dos alunos, pela via da gestão de sala de aula e gestão pedagógica.

Com o intuito de conhecer como a escola, através de seu trabalho pedagógico e que tem o PPDT como basilar, tem se configurado no contexto em que se situa, é válido conhecer seus indicadores principais, ao longo de seu pleno funcionamento, compreendido entre 2012 a 2017, portanto, 06 anos. Para tanto, segue o Gráfico 2:

Gráfico 2 - Série histórica de Aprovação – EEEP JFN

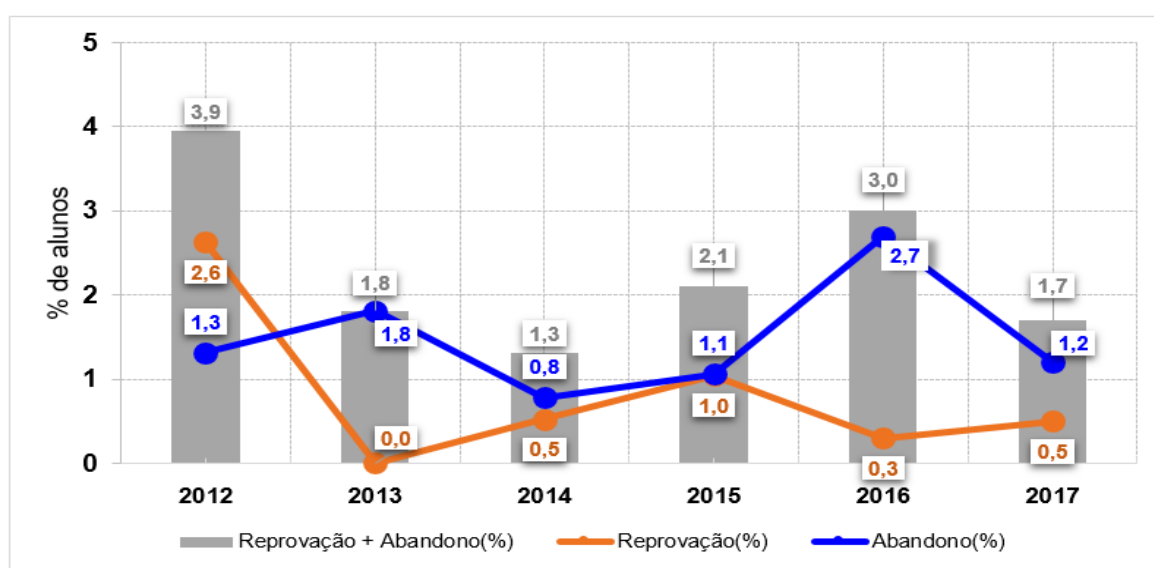


Fonte: CREDE 15 (2018).

O gráfico acima traz à tona uma visível oscilação do percentual de aprovação da escola, considerando que sua aprovação inicial é significativa, apresenta elevação nos anos de 2013 e 2014, porém um decréscimo expressivo nos anos de 2015 e 2016. No ano de 2017, a unidade escolar volta a apresentar crescimento, atingindo 98,3%.

É necessário, também, examinar os indicadores concernentes à reprovação e abandono, os quais constam no Gráfico 3:

Gráfico 3 - Série histórica de Reprovação e Abandono – EEEP JFN



Fonte: CREDE 15 (2018).

A EEEP Monsenhor Odorico de Andrade, situada na cidade de Tauá, à Avenida Chermont Alves de Oliveira, nº 4600, no Bairro José Ósimo, no Sertão dos Inhamuns, sob abrangência da CREDE 15, funciona nos turnos manhã, tarde e noite, atendendo a uma clientela de doze turmas do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional em tempo integral, bem como 03 turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA), funcionando pelo Projeto EJA + Qualificação, assim distribuídas: Técnico em Administração, três turmas (1ª A, 2ª A e 3ª A); do Curso Técnico em Agropecuária, três turmas (1ª B, 2ª B e 3ª B); do Curso Técnico em Enfermagem, três turmas (1ª C, 2ª C e 3ª C); do curso de Informática, três turmas (1ª D, 2ª D e 3ª D) e as turmas da EJA + Qualificação (EJA Ano I, EJA Ano II A, EJA Ano II B e EJA Ano II C), atendendo a um total de 626 alunos.

A estrutura física da escola comporta 12 salas de aula, 04 laboratórios multidisciplinares (matemática, química, física e biologia), um Laboratório de Informática (LEI), um Laboratório de Línguas, um Laboratório de Enfermagem, cantina, refeitório, banheiros, sala dos professores, secretaria, diretoria, coordenação pedagógica, coordenação de estágio, biblioteca, sala do grêmio, quadra de esportes coberta, auditório, almoxarifado, depósito para materiais servíveis e inservíveis e vestiários femininos e masculinos. A referida instituição atua desde setembro de 2012 em prédio próprio no padrão do Ministério da Educação (MEC).

Atualmente, seu núcleo gestor é formado por uma Diretora, duas coordenadoras pedagógicas, um Coordenador de Estágio, uma Assessora Financeira e uma Secretária Escolar. Quanto ao quadro de funcionários, conta com 11 colaboradores, dentre terceirizados e efetivos. Em relação ao corpo docente, todos têm nível superior e a maioria é habilitado nas disciplinas que leciona. Na base comum e diversificada, temos 10 professores temporários e 08 efetivos. No que se refere à base técnica, temos 14 professores atuando em regência de sala e/ou na orientação de estágio, nos cursos técnicos mencionados anteriormente.

No que se refere à aprendizagem, apresenta alguns entraves, dentre os quais a escola destaca em seus documentos: a falta de base escolar da maioria dos educandos que ingressa na escola, como a dificuldade de leitura e escrita, da criticidade e do raciocínio lógico, que reflete diretamente na motivação dos mesmos e nos indicadores das avaliações externas. Nesse sentido, a escola desenvolve um currículo voltado para as necessidades dos educandos, trabalhando os conteúdos em observância aos níveis de aprendizagem de cada um.

Para superar as dificuldades de aprendizagem, a escola adota as seguintes estratégias: momentos de nivelamento, sistema de monitoria e grupos de estudos baseados na prática da Aprendizagem Cooperativa e aulas preparatórias para avaliações externas. Diante dessas ações de intervenção pedagógica, a unidade escolar observa, e é amplamente divulgado, o fato de que seus indicadores internos e externos têm revelado um salto de qualidade, o que se comprova no Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Estado do Ceará (SPAECE), através do Prêmio *Aprender pra valer*, obtido nos últimos resultados, bem como os expressivos resultados no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e concursos vestibulares das turmas concludentes.

A EEEP Monsenhor Odorico de Andrade está entre as primeiras vinte e cinco escolas profissionalizantes implantadas no Ceará. De escola de Ensino Médio, no primeiro semestre de 2008, ela passou a oferecer ensino médio integrado à educação profissional, a partir do dia 02 de agosto de 2008, como consta em seu PPP (CEARÁ, 2018, p. 12). Inicialmente, foram implantados dois cursos: Técnico em Enfermagem e Técnico em Informática, que no ano de 2010 concluíram o seu primeiro ciclo de formação integrada e em regime de tempo integral. No ano de 2011, o curso Técnico em Administração passa a ser oferecido, juntamente com os dois já existentes, e em 2012 mais um curso é acrescido, o de Técnico em Agropecuária.

No interior do seu Projeto Político Pedagógico, a EEEP Monsenhor Odorico de Andrade delinea como objetivos da Instituição Escolar:

Formar cidadãos autônomos, críticos e participativos, capazes de inserir-se no mundo do trabalho, com autonomia, bom relacionamento e interagindo significativamente para as modificações e transformações do seu meio, é o nosso grande desafio. Portanto, a educação desenvolvida na Escola Estadual de Educação profissional Monsenhor Odorico de Andrade, deve garantir aprendizagens essenciais para a formação destes cidadãos críticos e participativos, capazes de atuar com competência, dignidade e responsabilidade na sociedade em que vivem e na qual esperam ser atendidas suas necessidades individuais, sociais, políticas e econômicas, já que a escola é a principal condutora no processo de transmissão do saber social, dos caminhos, dos valores, das práticas, das tradições e de tudo o que permite uma convivência solidária e participativa (CEARÁ, 2011 *apud* CEARÁ, 2018, p. 13).

Um dos aspectos mais significativos na escola, justificado pela sua filosofia e condições propícias à modalidade com que trabalha é, sem sombra de dúvidas, a existência de novas possibilidades de formação e preparação à inserção ao mundo do trabalho, proporcionadas pelo estágio curricular obrigatório, bem como dos resultados obtidos por seus alunos no âmbito das avaliações externas e dos concursos e vestibulares, como dito anteriormente, nesse mesmo capítulo.

Como na escola em questão o estágio é obrigatório e acontece sob amparo curricular e supervisionado, os alunos são alocados em empresas, instituições e no serviço público, sob a orientação de um profissional que o acompanha durante todo o período do estágio, mediante parcerias firmadas entre a escola e tais instituições.

No que se refere às avaliações externas e aprovação em vestibulares, a escola vem se destacando, sendo que em 2009 recebeu o Prêmio Aprender pra

Valer, entre os dez melhores resultados do SPAECE e no ano de 2010 figurou entre as 10 melhores EEEP's, no que se refere ao percentual de alunos aprovados em vestibulares. Os referidos resultados são reflexo do modelo adotado, estabelecido e referendado na missão da escola que é: "Primar, de forma autônoma, pela formação qualitativa de jovens com atitudes, valores e competências para ingresso na Universidade e/ou inserção no mundo do trabalho" (CEARÁ, 2018, p. 14).

A chamada integração curricular permitiu pensar uma nova filosofia de escola, com novos métodos e abordagens pedagógicas, com objetivos bem definidos na formação integradora do ser. No momento histórico em que nos situamos, não faz sentido desvincular a ciência da prática, da cotidianidade da escola.

De acordo com o que é sinalizado em várias passagens do seu PPP, a competência profissional passa, também, pela consciência cidadã e, como tal, não há como trabalhar com qualidade desconhecendo que dimensões como a ciência, a cultura, a tecnologia e o trabalho são matrizes e sustentáculos da formação multidimensional desenvolvida na escola, no sentido da transformação social a partir de um novo ser: ciente de si e do mundo que o rodeia.

No tocante à concepção que a escola adota com relação ao Projeto Professor Diretor de Turma, vemos em seu PPP que a Instituição considera que, dada a sua organização em tempo integral, a existência do projeto é de suma importância para a condução do seu trabalho pedagógico e explicita no teor do documento que ele facilita a gestão da escola, em sua dinâmica peculiar. Segundo Ceará (2018, p. 23),

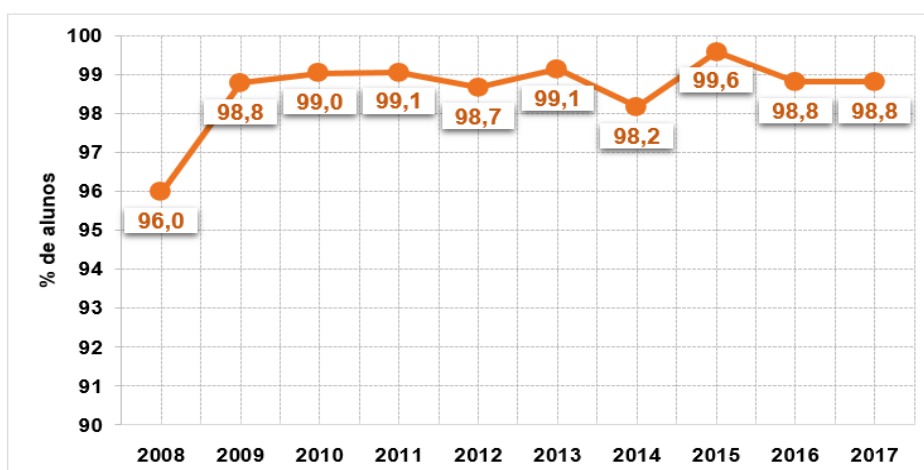
O Projeto Diretor de Turma caracteriza-se, fundamentalmente, por um conhecimento aprofundado e sistematizado do aluno. Na mediação que se realiza entre os alunos e os demais professores da turma, promove-se o desenvolvimento de um trabalho cooperativo, que oportuniza aos professores conhecer as problemáticas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

A escola enfatiza que o Diretor de Turma "[...] potencializa uma escola que vê os alunos em constante transformação, valorizando suas especificidades. Uma escola que tem a perspectiva de formar cidadãos livres, críticos e responsáveis". Nesta tônica, a abordagem que a escola traça em seu documento é bastante coerente com as bases pedagógicas do projeto e sinaliza a relevância que ele deve ter na escola, de maneira situada, enxergando as suas especificidades.

Discorrendo sobre um perfil de Professor Diretor de Turma, e por perfil entendamos as características que um PDT deve ter desenvolvidas, ou seja, estamos falando de um plano ideal, a escola desenvolve alguns caracteres que o delineiam: ser motivado para o desempenho da função, articular os segmentos e ações do Conselho de Turma, conhecer a legislação vigente, inclusive a da escola, primar pelo bom relacionamento entre todos que formam a escola, gerir conflitos e promover um ambiente propício ao desenvolvimento integral dos educandos (cognitivo, afetivo, psicomotor, cultural etc.). Entendemos que um perfil não se encerra em si mesmo, mas consiste num conjunto de características e incumbências que inerentemente estão inseridas na função, não sendo fixas e nem similares a um receituário.

Reforçando a relevância do projeto, a escola discorre sobre as atribuições do Professor Diretor de Turma e procede a um detalhamento dos aspectos a serem considerados junto aos alunos, aos professores e aos pais e responsáveis. Os aspectos que a escola cita vão desde ações individuais até ações coletivas, perpassando fazeres burocráticos, mas que enfocam os saberes pedagógicos. Assim, entendemos que a escola compreende a real função do Professor Diretor de Turma e investe em sua atuação na gestão de sala de aula e gestão pedagógica da Unidade como um todo. Para termos clareza de como a escola, por meio de sua gestão pedagógica atua no acompanhamento de seus indicadores (aprovação, reprovação e abandono), seguem os gráficos:

Gráfico 4 - Série histórica de Aprovação – EEEP MOA



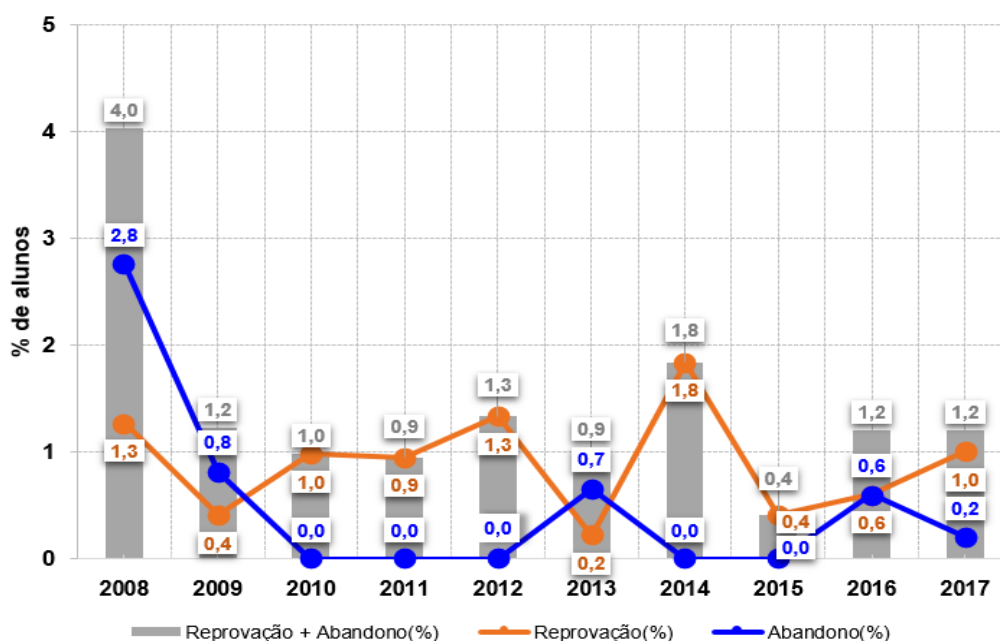
Fonte: CREDE 15 (2018).

O Gráfico 4 consiste em uma série histórica no que tange à aprovação da EEEP MOA, compreendendo o período entre os anos de 2008 a 2017, portanto, 10 anos em que o projeto funciona plenamente na unidade escolar. Analisando-o, vemos que, desde o ano inicial, a aprovação já era expressiva (96,0%) e foi, progressivamente, sendo ampliada, exceto no que tange ao ano de 2014, quando se verifica um decréscimo, atingindo 98,2%. O ano seguinte, 2015, revela um crescimento expressivo e, no ano de 2016, a escola volta a decrescer neste indicador, porém mantém o mesmo percentual de aprovação em 2017, a saber: 98,8%.

Importa destacar que aqui estamos analisando os gráficos, compreendendo que eles expressam numericamente os indicadores da escola, porém não podemos perder de vista que eles remetem a realidades distintas e, no decorrer dos anos, abordam contextos diferenciados, que carecem de atenção e cuidado.

O Gráfico 5, por sua vez, em consonância com o anterior, consiste em uma série histórica que compreende os indicadores de reprovação e abandono, isoladamente, bem como articuladamente, no mesmo intervalo de tempo (2008-2017).

Gráfico 5 - Série histórica de Reprovação e Abandono – EEEP MOA



Fonte: CREDE 15 (2018).

No que diz respeito à reprovação, vemos que a escola demonstra um percentual baixo, atingindo maior expressividade nos anos de 2008 e 2012 (1,3%) e 2014 (1,8%). Uma curiosidade é verificada entre os anos de 2016, quando vemos um percentual de 0,6%, e o ano de 2017, que figura com uma reprovação de 1,0%.

Quanto ao abandono, vemos que em 2008, ano em que a educação profissional adentrava à escola e ela funcionava ainda em prédio provisório e, portanto, em condições experimentais, na verve de escola-piloto, demonstrava 2,8%, o que é um índice elevado e, mediante trabalho de intenso acompanhamento, conseguiu eliminar abandono nos anos de 2010, 2012, 2014 e 2015, porém verificamos números elevados nos anos de 2013 e 2016.

Os indicadores aqui usados, como ressaltado anteriormente, refletem um trabalho pedagógico desenvolvido a muitas mãos e que coaduna com o funcionamento de um projeto como o Diretor de Turma, o qual, nas realidades aqui estudadas, só faz sentido, quando compreendido em consonância com outras políticas educacionais cearenses, como: a educação profissional e o desenvolvimento de competências socioemocionais.

No ano de 2017, em consequência da implementação de uma metodologia de gestão pela SEDUC, em parceria com o Instituto Unibanco, denominada Circuito de Gestão, a qual consiste em acompanhar sistematicamente os indicadores estruturantes da escola (aulas dadas, frequência e rendimento), as duas escolas profissionais conseguiram reduzir o abandono e melhorar a aprovação.

4.3 O DIRETOR DE TURMA À LUZ DAS NARRATIVAS DAS DIRETORAS DE TURMA: SOBRE COMO O PROJETO AFETA A GESTÃO PEDAGÓGICA DA ESCOLA

Em conformidade com os procedimentos éticos adotados quando da escrita do projeto de pesquisa e submissão ao CEP/UECE, consta a garantia do anonimato dos sujeitos da pesquisa em nossa análise de dados e produção da dissertação e relatório final de pesquisa. Dessa forma, codificamos as escolas-loci, da seguinte forma: EEEP Joaquim Filomeno Noronha como Escola Profissional 1 (EP 1) e EEEP Monsenhor Odorico de Andrade como Escola Profissional 2 (EP 2). Com relação às docentes diretoras de turma, serão designadas de modo a identificar

a função em exercício, a saber: Diretora de Turma (DT), seguida de numeração crescente, como no exemplo: Diretora de Turma 1 (DT 1). Para fazer uma menção o mais completa possível, a designação da professora diretora de turma sempre estará acompanhada da codificação da escola-lócus da seguinte forma: DT 2 - EP 1.

4.3.1 Perfil das entrevistadas

Para conhecermos o perfil das professoras diretoras de turma, é imprescindível lembrar que em cada uma das unidades escolares (EP 1 e EP 2) contamos com a colaboração de 03 (três) diretoras de turma: DT 1, DT 2 e DT 3. Perguntamos, ao início das entrevistas, sobre informações, como: faixa etária, formação acadêmica (graduação e pós-graduação), tempo de docência e tempo de atuação específica como diretora de turma.

Com relação às docentes da EP 1, temos o seguinte perfil: A DT 1 tem idade compreendida entre 30 e 40 anos, é graduada em Ciências Biológicas/Licenciatura Plena, pela UECE; especialista em Biologia e Química, pela Universidade Regional do Cariri (URCA); atua como professora há 13 anos e é diretora de turma há 06 anos, ininterruptos. A DT 2, por sua vez, também apresenta idade entre 30 e 40 anos, é graduada em Química/Licenciatura Plena, pela UECE; pós-graduação lato sensu em Educação Global pela Faculdade UNIFUTURO; cursa Mestrado em Educação, pela Florida Christian University (FCU), atua como professora há 10 anos e, destes, há 05 anos como diretora de turma. A DT 3 tem idade compreendida entre 30 e 40 anos, é graduada em Pedagogia/Licenciatura Plena, pela UECE; cursa Letras/Inglês, pela Universidade Estácio de Sá; tem pós-graduação lato sensu em Língua Portuguesa e Arte e Educação, pela URCA; leciona há 11 anos, atuando há 09 anos como diretora de turma.

Ressaltamos que as DTs 1 e 2 lecionam em suas disciplinas de formação acadêmica e a DT 3, conta com autorização para lecionar a disciplina de Língua Estrangeira Moderna – Língua Inglesa, por contar em seu currículo com um curso profissionalizante específico em Inglês, cursado e devidamente concluído na UECE.

No tocante às diretoras de turma da EP 2, o perfil pode ser traduzido da seguinte forma: A DT 1 tem idade compreendida entre 30 a 45 anos, concluiu duas graduações: Ciências/Licenciatura Plena, com habilitação em Química e Biologia, pela UECE e Letras/Espanhol, pela Universidade Federal do Ceará (UFC) e está

cursando Licenciatura em Matemática, pelo Instituto Federal do Ceará (IFCE); cursou três pós-graduações do tipo lato sensu: Educação Ambiental, pela URCA; Espanhol, Língua e Literatura, também pela URCA; e Educação Global, Inteligências Humanas e Construção da Cidadania, pela Faculdade de Desenvolvimento e Integração Regional (FADIRE); está cursando Mestrado em Educação, pela FCU; atua como docente há 18 anos e há 09 anos como diretora de turma. A DT 2 possui idade acima de 45 anos, é graduada em Ciências/Licenciatura Plena, com habilitação em Química e Biologia, pela UECE; cursou especialização em Educação Ambiental, pela URCA; sua trajetória como docente totaliza 20 anos, dentre os quais atua há 05 anos como PDT. A DT 3 possui idade superior a 45 anos, é graduada em Ciências/Licenciatura Plena, com habilitação em Química e Biologia, pela UECE; cursou especialização em Psicopedagogia, pela UVA; cursa Mestrado Profissional em Ensino de Biologia, pela UECE; atua como professora há 18 anos, sendo há 07 anos diretora de turma. As três professoras atuam especificamente em suas disciplinas de formação, tal como preconiza a LDB 9.394/96 e legislações a ela consubstanciadas.

4.3.2 “Formação para a Cidadania” e “Conselho de Turma”: duas práticas pedagógicas pelo olhar da observação

Em observância ao item que versa sobre a metodologia da pesquisa, que consta neste quarto capítulo, procedemos às observações de duas práticas pedagógicas essenciais à compreensão do Projeto Professor Diretor de Turma: as aulas de Formação para a Cidadania e Desenvolvimento de Competências Socioemocionais e as reuniões bimestrais de Conselho de Turma. É importante ressaltar que as observações referentes às aulas ocorreram durante todo o mês de novembro do ano de 2018, logo após a emissão do Parecer Consubstanciado do CEP/UECE nº: 3.001.216, datado de 05 de novembro de 2018. Com relação às observações das reuniões de Conselho de Turma, ocorreram no mês de outubro e versavam sobre os aspectos inerentes às turmas referentes ao 3º bimestre letivo, haja vista que as reuniões referentes ao 4º bimestre ocorrerão somente próximo ao encerramento do ano letivo, no mês de dezembro do referido ano, o que compromete o cronograma estabelecido para esta investigação.

As observações que dizem respeito às aulas de Formação para a Cidadania e Desenvolvimento de Competências Socioemocionais foram amparadas no Roteiro de Observação I, que está anexo a este trabalho dissertativo, na seção Apêndices. Em sua estrutura, os itens abordam: conteúdo e gestão pedagógica (adequação do conteúdo às necessidades da turma, retomada a conteúdos básicos, organização do tempo pedagógico e relações com a gestão pedagógica da escola) e considerações finais (aspectos positivos e negativos e intervenções).

Para facilitar a análise, disporemos as informações por escola e, em seguida, teceremos considerações gerais ao trabalho escolar da regional (especificamente no que tange à educação profissional) com a prática pedagógica em cheque.

A EP 1 desenvolveu seu trabalho nas aulas de Formação para a Cidadania e Desenvolvimento de Competências Socioemocionais, conforme organização expressa no quadro abaixo:

Quadro 2 - Aulas de Formação para a Cidadania e Gestão Pedagógica da EP 1
(continua)

Diretora de Turma	Detalhamento da aula
DT 1	Aula 01 – Experiências históricas e produções culturais do negro no Brasil: Metodologia: Pesquisa temática e produção coletiva; Avaliação: Contínua e ao final através de apresentações grupais em sala de aula. Aula 02 – Continuação da aula 01, sob a supervisão da Diretora de Turma; Aula 03 – Culminância do trabalho: Metodologia: Apresentações grupais com base nos temas; Avaliação: Feedback às apresentações.
DT 2	Aula 01 – A importância da Saúde emocional: Metodologia: Exposição dialogada e leitura de texto; Avaliação: 03 (três) voluntários fazem uma proposta de melhoria da saúde emocional frente à turma. Aula 02 – Meus valores: Metodologia: Perguntas norteadoras e roda de conversa em grupos; Avaliação: Cada aluno da turma citará um valor que acredita que precisa melhorar em si. Aula 03 – Inteligências múltiplas: Metodologia: Utilização de um teste de inteligência lógica, percebendo as dificuldades que a turma apresenta; Avaliação: Identificação junto aos alunos dos tipos de inteligência trabalhados durante a aula e emissão oral de ideias.

Quadro 2 - Aulas de Formação para a Cidadania e Gestão Pedagógica da EP 1
(conclusão)

Diretora de Turma	Detalhamento da aula
DT 3	Aula 01 – Consciência Negra: a importância do conhecimento das contribuições da cultura afrodescendente para a formação cultural do nosso país; Metodologia: Pesquisa temática e produção coletiva; Avaliação: Contínua e ao final através de apresentações grupais em sala de aula. Aula 02 – Continuação da aula 01, sob a supervisão da Diretora de Turma; Aula 03 – Culminância do trabalho: Metodologia: Apresentações grupais com base nos temas; Avaliação: Feedback às apresentações.

Fonte: Elaboração própria.

As aulas de Formação para a Cidadania e Desenvolvimento de Competências Socioemocionais observadas na EP 1 apresentam relação com os conteúdos previstos nas ementas elaboradas pela unidade escolar, referente ao previsto dentro de cada série. Em todas as observações foi percebida adequação às necessidades das turmas, retomada à conteúdos básicos ao entendimento dos atualmente trabalhados, organização adequada do tempo pedagógico da aula e, quando necessário, foram feitas intervenções com alunos que apresentavam necessidades de diversas ordens (cognitiva, comportamental, relacional, etc.). Portanto, em todas as observações verificamos relação com a gestão pedagógica da escola, facilitando a atuação do núcleo gestor.

Com relação à EP 2, temos que, nas aulas de Formação para a Cidadania e Desenvolvimento de Competências Socioemocionais, foi desenvolvido o seguinte trabalho:

Quadro 3 - Aulas de Formação para a Cidadania e Gestão Pedagógica da EP 2
(continua)

Diretora de Turma	Detalhamento da aula
DT 1	Aula 01 – Conhecendo o SPAECE: Metodologia: Exposição dialogada; Avaliação: Solicitou aos alunos que fizessem oralmente. Aula 02 – Continuação da aula 01, sob a supervisão da Diretora de Turma; Aula 03 – Promoção de aulões temáticos, por disciplinas.
DT 2	Mediante solicitação dos alunos, a DT acatou a realização de debates temáticos, sobre temas polêmicos, promovidos por grupos responsáveis a cada semana por estudar o tema sorteado e conduzir a discussão, mediada pela Professora Diretora de Turma. Aula 01 – Diminuição da maioria penal. Aula 02 – Porte/Posse de Armas (Armamento).

Quadro 3 - Aulas de Formação para a Cidadania e Gestão Pedagógica da EP 2
(conclusão)

Diretora de Turma	Detalhamento da aula
DT 3	Aula 01 – 2ª Aplicação das rubricas, dentro do trabalho com as Competências Socioemocionais:
	Metodologia: Exposição dialogada do Fluxograma das Competências Socioemocionais; Avaliação: Cada aluno se avaliou nos instrumentos (rubricas).
	Aula 02 – Retorno das rubricas à sala de aula com a avaliação da DT (heteroavaliação) já feita;
	Metodologia: A turma apreciou a avaliação da DT e, quando concordava, assinalava o consenso; Avaliação: Oral, ao final da aula.
	Aula 03 – Devolutiva coletiva:
	Metodologia: Identificação das competências a serem reforçadas através de dinâmica; Avaliação: A turma expôs seu pensamento oralmente.

Fonte: Elaboração própria.

Na EP 2, as aulas de Formação para a Cidadania e Desenvolvimento de Competências Socioemocionais também apresentam relação com os conteúdos previstos nas ementas elaboradas pela unidade escolar, enquadrando-se no previsto dentro de cada série. Em todas as observações foi percebida adequação às necessidades dos educandos, retomada à conteúdos básicos, organização adequada do tempo pedagógico da aula e, quando necessário, foram feitas intervenções com alunos que apresentavam necessidades de diversas ordens (cognitiva, comportamental, relacional, etc.), individual e coletivamente. Verificamos relação com a gestão pedagógica da escola, facilitando, sobretudo, a atuação do seu núcleo gestor. Há que se ressaltar que o trabalho observado com relação às Competências Socioemocionais em duas turmas da escola está respaldado na Política Estadual de Desenvolvimento de Competências Socioemocionais, em vigor no Ceará desde o primeiro semestre do ano de 2018, que pode ser admitido como um trabalho sério e significativo.

As observações tiveram como alvo, ainda, as reuniões de Conselho de Turma. Vale dizer que tais reuniões são realizadas em caráter diagnóstico, cerca de um mês após o início de cada ano letivo; bimestralmente, tendo em vista a discussão de aspectos da dinâmica da turma em cada um dos períodos letivos; e extraordinariamente, quando o Diretor de Turma considera necessário convocar o Conselho a discutir sobre uma pauta emergencial. As observações de tais reuniões tomaram como base o Roteiro de Observação II, que está anexo a este trabalho

dissertativo, na seção Apêndices. No instrumento de pesquisa referido há itens versando sobre a presidência da reunião; participação do núcleo-gestor, dos representantes dos alunos, representantes dos pais; e apreciação das informações pedagógicas tratadas durante as discussões.

Na EP 1, foram observadas 02 (duas) reuniões bimestrais de Conselho de Turma alusivas ao 3º bimestre letivo, as quais podem ser sintetizadas de acordo com o quadro abaixo:

Quadro 4 - Reuniões de Conselho de Turma da EP 1

Diretora de Turma	Estrutura e Funcionamento da reunião
DT 2	- Abertura, com a DT falando sobre o “Conselho de Classe”; - A Coordenadora Escolar responsável pelo PPDT fez uma intervenção, falando da necessidade de cumprimento ao tempo pedagógico e da importância da gestão de sala de aula; - Não houve presença de representantes de pais e tampouco de alunos; - Avaliação de todos os alunos da turma (em três parâmetros: comportamento, rendimento e infrequência), com o uso de slides com foto e notas; - Ao mesmo tempo em que acontece a apreciação dos resultados de cada aluno, é feita uma coleta de pendências de notas referentes a atividades e provas (avaliações internas). A Coordenadora anota tudo para mediar as intervenções.
DT 3	- Abertura, com a DT falando sobre a “Assembleia de Classe”; - Não houve presença de representantes de pais e tampouco de alunos; - Avaliação de todos os alunos da turma (em três parâmetros: comportamento, rendimento e infrequência), com o uso de slides com foto e notas; - Ao mesmo tempo em que acontece a apreciação dos resultados de cada aluno, é feita uma coleta de pendências de notas referentes a atividades e provas (avaliações internas), bem como problemas de convivência e de natureza comportamental. A Coordenadora anota tudo para mediar as intervenções.

Fonte: Elaboração própria.

As reuniões observadas na EP 1 não seguem a pauta indicada pela Coordenação Estadual do PPDT, constante nos documentos norteadores do projeto. A principal característica verificada é a ausência de representantes de alunos e pais, segmentos essenciais a estarem presentes em um colegiado de tamanha relevância. Também verificamos a destinação de exaustivo tempo à verificação de rendimento (médias bimestrais) dos alunos, com ênfase nos aspectos quantitativos; bem como esvaziamento de encaminhamentos/intervenções de impacto na aprendizagem dos alunos.

Com relação às reuniões observadas na EP 2, estivemos presentes em 03 (três) encontros, referentes ao 3º bimestre, os quais podem ser sumarizados no quadro que segue:

Quadro 5 - Reuniões de Conselho de Turma da EP 2

(continua)

Diretora de Turma	Estrutura e Funcionamento da reunião
DT 1	- Boas vindas; - <i>Feedback</i> dos encaminhamentos/intervenções da reunião bimestral de Conselho de Turma do 2º bimestre; - Fala das representantes dos alunos (com uso de slides) e abrangendo toda a dinâmica da turma; - Ausência de representantes de pais; - Fala da representante do núcleo gestor: informes da escola e chamamento à importância do trabalho com as Competências Socioemocionais; - Apreciação qualitativa e quantitativa de alunos com baixo rendimento e infrequência elevada; - Definição de encaminhamentos/intervenções a serem lideradas pela DT e solucionadas por responsáveis.
DT 2	- Boas vindas, com apresentação dos membros do Conselho de Turma e reflexão com uma frase reflexiva; - Fez um panorama geral da turma (pontos positivos e negativos); - <i>Feedback</i> dos encaminhamentos/intervenções da reunião bimestral de Conselho de Turma do 2º bimestre; - Exibição de Gráfico de Infrequência; - Exibição de metas pactuadas pela DT com alunos da turma; - Fala das representantes dos alunos, abrangendo toda a dinâmica da turma; - Fala da representante dos pais – bastante qualificada, enxerga a importância do Diretor de Turma na escola; - Fala da representante do núcleo gestor: informes da escola e reflexão sobre os problemas que a turma apresenta; - Fala da Coordenadora do Curso Técnico em Informática: enalteceu a postura dos pais da turma e pediu apoio na motivação aos alunos; - Apreciação qualitativa e quantitativa de alunos com baixo rendimento, infrequência elevada e os alunos tidos como exitosos; - Definição de encaminhamentos/intervenções a serem lideradas pela DT e solucionadas por responsáveis.

Quadro 5 - Reuniões de Conselho de Turma da EP 2

(conclusão)

Diretora de Turma	Estrutura e Funcionamento da reunião
DT 3	- Boas vindas; - A DT fez um panorama da turma, discorrendo sobre sua dinâmica; - Feedback dos encaminhamentos/intervenções da reunião bimestral de Conselho de Turma do 2º bimestre; - Fala das representantes dos alunos, abrangendo toda a dinâmica da turma – bastante qualificada e crítica; - Fala da representante dos pais: falou de situações que a filha relatou e enalteceu os trabalhos da diretora escolar e da DT; - Fala da representante do núcleo gestor: informes da escola; - Apreciação qualitativa e quantitativa: Gráfico da Turma, um dos alunos que se destacaram e o de infrequência; - Apreciação de todos os professores presentes sobre a turma; - Definição de encaminhamentos/intervenções.

Fonte: Elaboração própria.

Com base no Quadro 5, vemos que as reuniões observadas na EP 2 seguem a pauta indicada pela Coordenação Estadual do PPDT, constante nos documentos norteadores do projeto, acrescentando itens à pauta que abrangem as discussões, como os feedbacks da reunião anterior, que cumprem a proposta de prestação de contas das deliberações elaboradas no coletivo. Há presença qualificada de representantes de alunos e pais, bem como de professores da turma. A apreciação situacional dos alunos confere atenção equilibrada aos aspectos quantitativos e qualitativos das avaliações internas; bem como a definição de encaminhamentos/intervenções é tida como fazer sério e impactante na atuação pedagógica da escola.

As práticas pedagógicas analisadas nessa parte do capítulo quarto são determinantes à atuação significativa do PPDT, pois além de estarem imersas no projeto desde a sua implementação, trazem a essência da ideia de desmassificação do ensino, conceituação basilar do projeto que remete, inclusive, às suas origens portuguesas, como é possível verificar em Costa e Magalhães Júnior (2018).

4.3.3 O Diretor de Turma à luz das narrativas das diretoras de turma: sobre como o projeto afeta a escola

Em consonância com o desenho metodológico contido anteriormente neste capítulo, a presente subseção consiste na redação da análise dos dados coletados especificamente no que tange às entrevistas, concebidas a partir de instrumental semiestruturado, e feitas com as diretoras de turma atuantes nas duas escolas profissionais situadas no Sertão dos Inhamuns cearense, EP 1 e EP 2.

Para um melhor entendimento do citado instrumental, a saber: Roteiro de Entrevista Semiestruturada, importa assinalar que os itens que o compõem foram organizados em três blocos de itens abertos à explanação das respondentes: Gestão pedagógica (concepção e relações com a gestão de sala de aula), direção de turma e gestão pedagógica (trajetória na função, como se formou diretora de turma, contribuições positivas e negativas ao exercício da função e organicidade do projeto) e direção de turma e práticas pedagógicas (relações entre diretores de turma e demais professores da escola, relações entre DTs e integrantes do núcleo gestor, relevância e funcionamento do Conselho de Turma e intervenções da direção de turma na gestão pedagógica). Tendo em vista a visualização do instrumental na íntegra, ressaltamos que ele está inserido nos Apêndices desta dissertação.

No intuito de compreender qual a concepção de gestão pedagógica apresentada por cada uma das diretoras de turma respondentes, foi questionado às professoras o que entendem por tal esfera da gestão. As respostas fornecem aspectos que estão de fato inseridos na conceituação que ampara este trabalho e trazem à tona uma vasta possibilidade de reflexões:

A gestão pedagógica [...] na minha concepção gestão pedagógica é que seja uma gestão democrática, onde as decisões sejam realizadas, pelo menos na maioria das vezes, sempre em grupo, em que o coletivo possa opinar, possa tomar partido e que essa decisão torne os profissionais da escola proativos e protagonistas (DT 2 – EP 1).

Na minha opinião, a gestão pedagógica é o coração da escola. Sem a gestão pedagógica, as coisas não fluem dentro da escola porque é núcleo gestor junto com os professores (faz gesto de união com as mãos). Eles têm que falar a mesma língua pra [sic] que realmente o que a gente pretende, que é alcançar a aprendizagem, chegue lá para os nossos alunos. Se não houver uma organização, uma preparação, uma elaboração, traçar um plano do que é que vai ser feito... se eles não estiverem falando a mesma língua, [...] isso reflete negativamente na aprendizagem dos alunos (DT 3 – EP 1).

[...] ela é a parte de [...] de toda a gestão da escola, de todo o funcionamento da escola. Trabalha mais diretamente com a aprendizagem do aluno, com aquilo que tiver voltado de atividade em relação ao aluno. É ligada ao objetivo principal da escola e está relacionada ao que ele precisa. A gestão pedagógica precisa estar envolvendo vários outros segmentos, então se liga aos professores, funcionários, a todos que possam proporcionar essa aprendizagem do aluno [...] (DT 2 – EP 2).

[...] como eu ia dizendo, a coordenação planeja junto com a gente o que vai acontecer dentro do Projeto Político Pedagógico da escola e a gestão pedagógica se dá também na sala de aula. A nossa gestão como diretoras de turma consiste em trabalhar na organização desse currículo [...] para melhorar a aprendizagem dos alunos. O intuito é sempre esse: melhorar a APRENDIZAGEM dos alunos (DT 3 – EP 2).

As professoras cujos depoimentos foram destacados acima compreendem que a gestão pedagógica é a mola propulsora da função social da escola e, decorrente desta compreensão, mencionam aspectos conceituais que não podem ser desconsiderados ao falarmos da instituição escolar, como a clareza do que consubstancia o seu PPP e a premissa de que uma gestão pedagógica amparada na gestão democrática é fundamental para a garantia da aprendizagem dos alunos. Esta dimensão da gestão não se concentra na responsabilidade do núcleo gestor, mas permeia todos os segmentos existentes na comunidade escolar.

No que concerne ao conceito de gestão pedagógica, Lück (2009, p. 95) afirma que:

A gestão pedagógica é, de todas as dimensões da gestão escolar, a mais importante, pois está mais diretamente envolvida com o foco da escola que é o de promover aprendizagem e formação dos alunos, conforme apontado anteriormente. Constitui-se como a dimensão para a qual todas as demais convergem, uma vez que esta se refere ao foco principal do ensino que é a atuação sistemática e intencional de promover a formação e a aprendizagem dos alunos, como condição para que desenvolvam as competências sociais e pessoais necessárias para sua inserção proveitosa na sociedade e no mundo do trabalho, numa relação de benefício recíproco.

De acordo com a autora, a gestão pedagógica consiste numa “dimensão de ponta”, haja vista que é apoiada e sustentada pelas demais dimensões. Esta ressalva feita por Lück faz todo sentido quando compreendemos que muitas práticas pedagógicas verificadas no real acabam afastando a essência dos processos pedagógicos das ações norteadoras da escola, o que consiste em equívoco.

Desta feita, é crucial reconhecer que a gestão pedagógica está intimamente articulada à noção de gestão de sala de aula. Lück (2009, p. 97) pontua que “[...] o adjetivo pedagógico diz respeito aos esforços sistemáticos, organizados e intencionalmente direcionados para promover a aprendizagem e formação dos

alunos” e, sabemos, que a aprendizagem ocorre na maior parte do tempo no âmbito da sala de aula, espaço a ser gerido por todos que ali convivem e aprendem juntos.

Sobre as relações que se estabelecem entre a gestão pedagógica e a gestão de sala de aula, na visão das professoras respondentes, elas declaram que:

Enxergo como um ponto de atenção a importância, por exemplo, de a gente ter um acompanhamento, um monitoramento também do núcleo gestor na nossa sala de aula. É [...] as observações que eles fazem, as visitas que eles nos fazem em sala de aula é [sic] muito importante para nos dar esse feedback, onde a gente tá [sic] errando, onde a gente tá [sic] acertando (DT 1 – EP 1).

Tem que estar sincronizadas porque ((pausa pequena)) eu posso falar da realidade da nossa escola. A nossa coordenadora pedagógica é uma mola mestra, assim, ela tá [sic] ali supervisionando, pesquisando formas melhores para a gente trabalhar. Ela faz essa observação de como estão sendo as aulas e isso é bom porque quando você se avalia, quando você é avaliado por alguém, você pode melhorar porque esse alguém percebe aquilo que muitas vezes você, enquanto profissional, enquanto professor na ponta não percebe e a gestão pedagógica observa e diz: “Olhe ((disse seu nome civil)), você pode mudar aqui, pode melhorar ali”. Isso é positivo, essa avaliação é importante para a gente conseguir obter melhores resultados na aprendizagem dos alunos (DT 3 – EP 1).

É uma relação bem estreita [...] nós somos orientados pela gestão pedagógica. Existe uma diretriz, um Projeto Político Pedagógico, que geralmente nós construímos conjuntamente no início do ano, sendo orientados, sendo instruídos pela gestão pedagógica da escola e isso vai se refletir na sala de aula. Temos a questão do acompanhamento, do direcionamento, das discussões/reflexões acerca daquilo que está dando certo, que não está na sala de aula e, à medida em que o ano vai transcorrendo, a gente vai fazendo essa ligação, estando sempre à vontade para expor nossos pontos de vista [...] Recebendo essa orientação e tentando fazer dentro da sala de aula, em primeiro lugar, aquilo que a gente acredita, aquilo que a gente acha melhor, segundo a nossa formação e a nossa experiência também, mas prestando conta com a gestão pedagógica. A gente recebe a orientação, dá e recebe feedbacks da gestão pedagógica (DT 2 – EP 2).

A gestão em sala de aula deve estar dentro de algo mais amplo, que é a gestão pedagógica da escola. [...] o coordenador pedagógico faz junto com a gente, ele lidera junto com a gente a parte [sic] curricular a ser trabalhada dentro da escola e a gente nas nossas salas de aula procura trabalhar isso à nossa maneira, dando a nossa cara à cada turma. O intuito é sempre melhorar o aprendizado dos alunos. [...] As políticas públicas vêm e nós trabalhamos, gerimos ali dentro da sala de aula, de forma que os alunos consigam melhorar o aprendizado (DT 3 – EP 2).

As falas das professoras diretoras de turma demonstram o conhecimento de que a sala de aula, mesmo possuindo dimensão geográfica menor que a escola, carece de gestão e que tal ato não pode ocorrer desprovido de intencionalidade, mas deve ser permeado por acompanhamento sistemático e processual. É válido observar como práticas internas, como a relatada pela DT 1 da EP 1, de observar as

aulas dos docentes e conferir *feedbacks* são importantes para conhecer as reais necessidades dos professores diretores de turma. Desta forma, “[...] a melhoria da aprendizagem dos alunos é promovida, sobretudo, a partir da melhoria do trabalho na sala de aula orientado pelo professor” (LÜCK, 2009, p. 100).

É sabido que o processo de desenvolvimento profissional docente é inacabado e, como tal, com os professores diretores de turma não é diferente. Na tentativa de conhecer como as diretoras de turma respondentes da pesquisa se construíram como DTs, foi solicitado a elas que discorressem sobre suas trajetórias. A narrativa de uma das docentes foi a seguinte:

O início, para mim, foi muito difícil. Eu tinha acabado de sair da faculdade e a gente lá não aprende como dar [sic] aula, a gente aprende a teoria e quando eu cheguei que me foi repassado que eu ia ser diretora de turma, foi dito o que era que a gente tinha que fazer, burocraticamente, para mim era muito bom: eu preenchia tudo, sempre fui muito boa de preencher relatórios, preencher documentos, mas a parte pedagógica me foi repassada mesmo através da coordenadora que, na época, foi muito boa comigo, me acompanhou em todos os momentos, repassou o que era que eu tinha que fazer, principalmente na articulação da escola com os pais. Foi muito importante para esse momento porque eu peguei [sic] uma turma muito boa, com quem aprendi muito [...] quando a gente veio para a Profissionalizante, como tinham poucas salas, eram muitos professores para poucas turmas, então eu passei um tempo sem ser diretora de turma. Depois iniciei com uma turma de Agronegócios. A gente passou três anos como diretora de turma e era uma sala bastante complicada [...] o posicionamento deles, o agir deles, de fora da escola, eles traziam demais para dentro da sala de aula, foi uma dificuldade muito grande para a gente trabalhar com eles [...] Eu sou bem rigorosa e costumava dizer para eles que, no início, eu era a general e no final do terceiro ano, eu me tornei a “mãe”. Hoje, estou já com outra turma de Agronegócios que está no segundo ano e eles tem mudado muito. [...] O Diretor de Turma veio para me modificar como ser humano. Ainda sou muito egoísta, sou muito egocêntrica, general mesmo, cobro muito, mas em determinados pontos, eles já tentaram, já conseguiram abrir um pouco do meu coraçãozinho (DT 1 – EP 1).

A diretora de turma pontua que se deparou com tal missão logo que concluiu sua graduação e, desta forma, não contou com formação específica para o exercício da direção de turma de modo mais consciente. A trajetória, composta pela vivência de variados ciclos acompanhando turmas possibilitou à docente o aprendizado da função e a sua melhoria como educadora e ser humano, como demonstrado em suas palavras.

A narrativa abaixo apresenta uma essência distinta, que atrela o desenvolvimento profissional da docente DT 3 – EP 1, às modificações pelas quais o PPDT perpassou, desde a fase em que, segundo sua fala, era-lhe característico um papel meramente burocrático, passando pela organização dos instrumentais no

sistema eletrônico e, atualmente, onde se verifica uma essência de fato mais preocupada com o pedagógico. A diretora de turma afirma que:

[...] no início foi tudo muito novo [...] tinha muito papel e a gente ficava muito preocupada às vezes em preencher toda aquela papelada porque no início não era digitalizado como hoje. A gente foi aprendendo realmente na diária. O projeto vem se aprimorando ao longo do tempo. Eu comecei a ser diretora de turma no ensino regular, onde a gente não tinha como dar maior assistência. No ensino regular, eu acredito que o Projeto Diretor de Turma fica um pouquinho aquém do que ele poderia fazer. A gente percebe isso quando vem para a Escola Profissional, porque no tempo integral você tem como realmente abraçar a turma, conhecer as peculiaridades de cada um dos alunos e uma das coisas positivas gestão da escola é que eles tentam fazer com que você seja o diretor de turma da turma do primeiro até o terceiro ano, então você consegue realmente visualizar a realidade da turma, entrar em sincronia com a família daqueles alunos [...] A gente realmente tem essa função de ser um gestor daquela turma, você desenvolve uma certa intimidade com ela e [...] isso contribui com certeza para a aprendizagem, creio eu [...] (DT 3 – EP 1).

O depoimento da diretora de turma DT 2, da EP 1, atrela sua trajetória como DT à experiência com a política da educação profissional, o que se torna veemente quando verificamos o trânsito de sua fala pela essência dos cursos profissionalizantes e a riqueza que cada vivência acrescentou à sua profissionalidade:

[...] Eu comecei com uma turma de Informática [...] foi um desafio grande, mas eu digo que até certo ponto eu me adaptei logo porque eu, pra toda função que eu vou exercer procuro fazer da melhor forma possível, tentei me apropriar do que deveria ser feito dentro da função. Fui fazendo e aprendendo. A parte que eu acho que é mais interessante dentro do processo de direção de turma que eu fui me identificando foi essa questão de estar diretamente ligada com o aluno, de conhecer melhor, de conversar com eles, de tentar ajudá-los no dia a dia da sala de aula, de tentar sanar juntamente com eles alguns problemas que às vezes afeta a aprendizagem deles. [...] Fazendo um balanço, desde o princípio, considero minha atuação positiva. Um principal ponto que principalmente no começo me angustiava um pouco era a questão burocrática mesmo. [...] Fui diretora numa turma de Informática com quem eu passei um ano e depois a ((mencionou o nome civil de uma professora da escola)) assumiu; em seguida, eu tive uma turma de Administração com a qual eu completei o ciclo e foi uma experiência maravilhosa; após, eu peguei [sic] uma turma que já estava em andamento que não é uma experiência que eu recomendo. Mas, de qualquer forma, eu acredito que foi positivo, fiz o melhor que eu pude. Agora eu estou com de novo com uma turma de Informática, começamos um primeiro ano com muitas dificuldades, com muitos problemas, mas que, ao longo desses dois anos que estão completando, muita coisa já melhorou (DT 2 – EP 1).

Os depoimentos das diretoras de turma demonstram a dificuldade inerente à maioria dos profissionais quando do início do exercício da função, decorrentes de aspectos os mais variados possíveis, como: preparação insipiente na formação inicial, ausência de habilidade com ações tidas como burocráticas e

descontinuidade no acompanhamento das turmas no ciclo completo (compreendendo do primeiro ao terceiro ano). Os aspectos elencados pelas respondentes influenciam diretamente na gestão pedagógica e na dinâmica das turmas e da escola.

O aprender a ser diretor de turma é, nesse sentido, desafio com o qual todas as professoras se depararam e, conforme os depoimentos que forneceram, implicou em dificuldades. As seis professoras diretoras de turma afirmaram que não contaram com formação específica em direção de turma no início, mas aprenderam na prática, no fazer cotidiano, com o auxílio de coordenadores pedagógicos responsáveis pela gestão do PPDT. Em suas falas, as DTs acrescentaram que tiveram contato posterior ao informar a oferta de formações pontuais pela CREDE 15, sendo predominante a essência instrumental, ou seja, oportunidades formativas que preconizavam a aprendizagem de alimentação dos instrumentais do SIGE PPDT. As professoras DT 1 – EP 1, DT 2 – EP 2 e DT 3 – EP 2 mencionaram as recentes formações alusivas ao trabalho com as competências socioemocionais, uma política educacional cearense que atualmente apresenta confluência com as políticas do Diretor de Turma e da educação profissional.

Recorrendo a Salgueiro (2010, p. 40), é possível compreender que:

No caso do director de turma, este saber especialista decorre da sua condição de professor e não da condição de gestor pedagógico intermédio, pois, como é sabido, a inexistência de formação adequada para o exercício do cargo é uma realidade que perpassa todos os modelos de gestão das escolas, até à actualidade.

Desta forma, a literatura existente sobre o Diretor de Turma reconhece que há fragilidades na formação dos professores que exercem tal função, porém tal limitação é decorrente da própria insuficiência na formação docente em geral, o que está explícito na assertiva anterior, e se manifesta historicamente. Em consonância com o que afirma Salgueiro (2010, p. 40), Leite (2015, p. 61) elenca necessidades que competem ao professor diretor de turma em seu processo contínuo de formação: aprofundar seus conhecimentos e entender as políticas públicas educacionais, identificando o que elas acarretam ao seu trabalho, o que não isenta o Estado, através das esferas competentes, de ofertar formação adequada aos diretores de turma.

Como afirmado em várias passagens deste trabalho dissertativo, o exercício da função de direção de turma, no Brasil, apresenta uma identidade

própria, ao imprimir ligação estreita com a gestão da escola como um todo, o que lhe impõe funções diretamente atreladas à dimensão da gestão pedagógica. Na esteira de identificar se as respondentes identificam esta relação na cotidianidade da escola, trazemos o que declararam as professoras:

A gente tem todo um momento no qual a gente faz aquele monitoramento através de perguntas, de conversas em sala de aula, na relação que a gente tem com os pais. Inclusive a agente criou um grupo esse ano, um grupo de WhatsApp e estão todos os pais da nossa sala. Todas as informações são colocadas [sic] lá. Esse grupo nos aproximou mais deles. [...] A gente vai acompanhando o aluno principalmente na infrequência, que antes era feito o monitoramento só pelo núcleo gestor e hoje a gente chama a atenção toda vez que essas frequências são preocupantes. Quando é questão de nota, algum aluno está precisando de intervenção, está pendente de atividades, a gente faz um acompanhamento bem preciso mesmo e também não deixa de acompanhar a parte afetiva. A gente percebe muito pelo tempo de convívio, só em olhar pro [sic] aluno, percebe quando ele está diferente, chama a uma conversa. A gente se vê como útil e eficaz na nossa escola (DT 1 – EP 1).

[...] Nós, diretores de turma na escola ((menciona o nome da escola)), somos muito valorizados, muito ouvidos. A Gestão é muito democrática, sempre que vai tomar alguma decisão, chama os diretores de turma para ouvir a opinião de cada um, a opinião do grupo, para saber como é melhor proceder. Quando fazemos as reuniões de conselhos de classe, a gente tem liberdade de chegar e conversar com os colegas professores também. Então é uma relação horizontal e bem positiva entre a gestão e o nosso trabalho como diretores de turma (DT 2 – EP 1).

Na EP 2, uma diretora de turma demonstra em suas palavras a compreensão de que, dadas as dimensões de uma escola profissional, o papel dos diretores de turma é relevante na gestão pedagógica por descentralizar a tomada de decisões e as ações que ocorrem no cotidiano:

[...] eu acho que antes as coisas eram muito centradas na gestão. Já com os diretores de turma, é como se tivesse vários “coordenadorezinhos” (fez sinal de aspas) dentro da escola, trabalhando em função da escola, só que compartimentalizado, cada um na sua sala. É como nós fôssemos ajudantes da coordenação. Antes a coordenação era quem cuidava de tudo, todos os conflitos, tudo ia para a gestão e hoje vai para o diretor de turma, a gente filtra, tem coisas que a gente já consegue resolver e aquilo que não está na nossa alçada, a gente parte para a coordenação e ela nos dá esse apoio. Ela nos ajuda na tomada de decisões e endossa o nosso papel. É uma parceria em favor do aluno (DT 1 – EP 2).

As narrativas evidenciadas anteriormente demonstram que as docentes identificam relações entre o seu trabalho e a gestão pedagógica da escola e cada unidade escolar cria estratégias para efetivar tal relação de maneira mais positivamente qualificada, como a criação de grupos de comunicação em redes sociais como o WhatsApp, para aproximar a direção de turma das famílias e

encarregados da educação dos alunos, o que é válido e, conforme os relatos de professoras das duas escolas, tem resultado numa maior aproximação.

Lück (2009, p. 102), reforçando a ideia que aqui defendemos, assera que:

A gestão pedagógica deve estar voltada para alcançar o equilíbrio de construir a unidade do trabalho educacional, contemplando, contudo, a diversidade e peculiaridade de cada escola. O alcance desse todo, internamente articulado com unidade de princípios e de objetivos, se assenta sobre a capacidade do diretor escolar de articular unidade e diversidade. É essa articulação que possibilita a construção e a existência da unidade escolar e de uma direção coordenadora e integrada de partes e elementos tão distintos e complexos que se fazem representar na escola e a constituem.

No que se refere às contribuições positivas (fortes) e aspectos negativos (fracos) à dinâmica das unidades escolares em que estão inseridas, as diretoras de turma são bem firmes em suas falas. Como as respostas se repetem e algumas informações se manifestam em um número reduzido de respondentes, organizamos um quadro que contempla a síntese das respostas, atrelando-as às professoras que as mencionaram:

Quadro 6 - Contribuições positivas e aspectos negativos à dinâmica da escola

Contribuições positivas	Aspectos negativos
▪ Articulação com os pais (DT 1 – EP 1); ▪ Apoio ao núcleo gestor (DT 1 – EP 1 e DT 3 – EP 2); ▪ Intervenções (DT 2 – EP 1 e DT 3 – EP 2); ▪ Estabelecimento de relações com os demais professores (DT 3 – EP 1 e DT 3 – EP 2); ▪ Aproximação com o alunado da turma (DT 1 – EP 2); ▪ Assunção da função com compromisso e entrega (DT 2 – EP 2); ▪ Solução dos problemas da sala de aula (DT 1 – EP 1 e DT 3 – EP 2).	▪ O trabalho descontínuo/frágil com as competências socioemocionais (DT 1 – EP 1); ▪ Postura um pouco autoritária/exigente diante da turma (DT 2 – EP 1, DT 2 – EP 2 e DT 3 – EP 2); ▪ Recusa à ausência de funcionalidade de alguns instrumentais do SIGE PPDT (DT 3 – EP 1); ▪ Fragilidade na formação para lidar com a amplitude dos problemas da turma (DT 1 – EP 2).

Fonte: Elaboração própria.

Fazendo uma leitura do quadro anterior, é possível identificar que as contribuições relacionadas pelas respondentes estão inseridas nos principais objetivos que compõem o plano estratégico da SEDUC no que tange ao PPDT e, portanto, cumprem a premissa básica de desmassificação do ensino e o consequente ato de desmassificar a forma como se enxerga o aluno.

Dessa forma, as diretoras de turma investigadas citaram como questionáveis na organicidade do projeto os seguintes aspectos: quanto às escolas, todas as respondentes declararam contar com suporte pedagógico adequado para o exercício da função de diretora de turma; porém, veem na SEDUC, através da entidade regional CREDE 15, a necessidade de rever alguns pressupostos como: resumir e redimensionar os instrumentais a serem preenchidos no SIGE PPDT, tendo em vista que eles se tornem mais palpáveis e funcionais; melhor disponibilização de tempo adequado ao exercício da função, com amparo legal e adequar melhor o trabalho com as competências socioemocionais, principalmente no que concerne à aplicação das rubricas. Conforme depoimento de uma professora, “[...] o tempo em que estamos preenchendo instrumentais que poderiam migrar de outras abas do SIGE, poderíamos estar investindo na gestão pedagógica da turma em si, na essência do projeto” (DT 2 – EP 2).

Salgueiro pontua em seus escritos que “[...] Constata-se uma evidente dissonância entre o discurso oficial sobre a relevância desta estrutura pedagógica intermédia e as condições efectivas para o seu desempenho” (SALGUEIRO, 2010, p. 31). A citação nos passa a mensagem de que desempenhar a função de diretor de turma é um fazer complexo, “[...] requer formação contínua, pesquisa e envolvimento para o alcance das condições de trabalho [...] O professor diretor de turma precisa de apoio, valorização e um clima salutar [...]” (LEITE, 2015, p. 62).

O clima salutar a que Leite, loc. cit., se refere envolve justamente as condições de trabalho e as relações que o diretor de turma estabelece com a comunidade escolar. Nesta tônica, questionamos às diretoras de turma, em um exercício de projeção, sobre como elas concebem a escola profissional sem a implantação/funcionamento do Diretor de Turma. Todas as respondentes demonstraram discordância a essa possibilidade, acrescentando que: “[...] eu mudei como pessoa e profissional graças à minha atuação como DT [...] seria um retrocesso [...] o núcleo gestor não daria conta de gerir uma escola como essa” (DT 1 – EP 1). Na fala de uma outra professora: “[...] eu não consigo nem imaginar uma

quebra como essa” (DT 2 – EP 1), depoimento fornecido com uma certa emoção. É possível, ainda, encontrar no relato de uma diretora de turma uma leitura vasta desta projeção:

Olhe, eu já fui professora antes do Projeto Diretor de Turma e sou agora depois. Eu posso falar com propriedade sobre isso. O projeto tem uma contribuição enorme para os nossos alunos, para o andamento das nossas turmas, para a escola como um todo. Seria uma perda muito grande dada toda a importância, o acompanhamento mais de perto, de você desmassificar mesmo, de estar diretamente com aquela turma, intencionalmente olhando para cada aluno. Isso tem contribuído demais para o crescimento deles, para a aprendizagem, para corrigir alguns problemas que eram comuns nas salas de aula onde eu já trabalhei e não tinha o projeto: aquela necessidade que às vezes você tinha de ter aquele contato maior com a família e não era possível. [...] Essa intervenção, essa ação mais direta na turma como um todo e diretamente com cada aluno resolve muita coisa, ajusta muitas coisas, ajuda-o a crescer, a ter foco. De maneira geral, é positivo o projeto. Eu não creio que alguém cometa uma loucura dessas de romper com o projeto (DT 2 – EP 2).

Considerando que as relações estabelecidas no seio escolar são essenciais ao bom desempenho na direção de turma, questionamos às respondentes sobre como elas visualizam sua relação com os membros do núcleo gestor da escola. As seis professoras declararam considerar positiva a relação e que recebem o apoio adequado ao seu trabalho cotidiano, mencionando, inclusive, que tem clareza da função formativa dos coordenadores pedagógicos. Quando o olhar delas se volta aos demais colegas professores que não são diretores de turma, os relatos são bem distintos dos anteriores e mesmo entre si.

[...] com alguns colegas eu percebo uma relação um pouco difícil porque tem colegas que acham que a gente como diretor de turma *passa a mão na cabeça do aluno*, às vezes. Como eles não têm um acompanhamento pormenorizado do aluno como o diretor de turma tem, [...] o professor que entra em uma aula, ele não consegue observar isso, não consegue enxergar, mas o diretor de turma consegue entender alguns posicionamentos do aluno. Eu, pelo menos, tento conversar com o aluno, tento observar porque ele está agindo daquela forma (DT 2 – EP 1, grifos nossos).

[...] nós até já tivemos um certa... *resistência*. Inicialmente, nós, diretores de turma, éramos vistos como chatos, já nos olhavam pensando: “Aí, já vem cobrar coisa da gente de novo. Ai... ai meu Deus, já está cobrando”. Agora eu tenho percebido que eles já veem a gente como *parceiros* (DT 3 – EP 1, grifos nossos).

Ao passo que as diretoras de turma cujas narrativas foram citadas acima relatam perceber ainda latente um distanciamento e resistência por parte dos colegas professores que não atuam como diretores de turma, as DTs abaixo reconhecem tal caracterização nos relacionamentos, porém sinalizam avanços que

apontam para o estabelecimento de parceria e confiança na atuação cotidiana que desempenham:

Já houve um distanciamento maior. Hoje, eu já percebo que os nossos colegas nos veem como aliado. Muitos nos buscam, procuram ajuda, às vezes eu acho que até excessivamente, [...] acho que eles querem que a gente resolva os problemas deles em sala de aula e não é assim: cada professor tem a sua autonomia (DT 1 – EP 2).

[...] eu posso dizer que os professores que não são diretores de turma encontram um amparo naqueles que são. Porque, assim como eu disse que a gente faz esse acompanhamento mais direto das turmas, então quando surge algum problema, os colegas professores inicialmente nos procuram, eles compreendem essa nossa função e não se direcionam direto para a diretora geral da escola ou para a coordenação pedagógica, mas conversam com a gente para ver em que medida a gente pode ajudar, que tipo de providência a gente pode tomar em relação àquilo e a gente dá a contrapartida, fazendo as intervenções necessárias [...] (DT 2 – EP 2).

A articulação com os demais professores, com os membros do núcleo gestor, com os alunos, pais e encarregados de educação por meio do Projeto Professor Diretor de Turma se dá no cotidiano, mas é respaldada principalmente pelo Conselho de Turma, organismo colegiado importante e que delibera sobre tudo o que reveste a dinâmica de turma. Para Roldão (2007, p. 19), é preciso considerar que:

[...] quanto ao *conselho de turma*, terá que passar a ser encarado como um órgão intermédio de efectiva gestão pedagógica, como aliás está definido nos textos legais; a gestão da escola no seu todo, e ao nível dos órgãos directivos em particular, tem que incorporar ajustes que permitam criar condições para a maior eficácia do funcionamento dos conselhos de turma [...]

Desta forma, indagamos as professoras quanto ao reconhecimento da relevância do Conselho de Turma. As docentes, por sua vez, consideram unanimemente que se trata de um colegiado importante, porém acreditam que nele há aspectos a serem melhorados.

A professora DT 2, da EP 1, afirma que o Conselho de Turma:

É um organismo colegiado importante porque a gente consegue avaliar o nosso trabalho como diretor de turma, o nosso trabalho como escola, no dia a dia. Nele, discutimos a aprendizagem do aluno, quais pontos precisam ser melhorados, quais precisam ser incluídos que a gente ainda não tenha observado e o aluno ou outro colega professor pode ter observado, então é muito relevante o Conselho de Turma (DT 2 – EP 1).

Como mencionado anteriormente, todas as respondentes consideram o Conselho de Classe essencial às escolas profissionais, porém acreditam que em

sua estrutura e funcionamento há muitos aspectos a serem questionados e melhorados, como: o formato de realização das reuniões na EP 1 não está seguindo as diretrizes operacionais do PPDT, descumprindo o ritual de realização e a composição, tendo as discussões centradas nas mãos dos professores e representante do núcleo gestor e ausência de representantes dos alunos e pais nas reuniões bimestrais, bem como brevidade extrema em alguns casos; por sua vez, na EP 2, as diretrizes para a realização das reuniões de Conselho de Turma são seguidas fielmente e os únicos aspectos questionados são o tempo de participação dos pais nas reuniões, bem como a qualidade da participação de alguns representantes de pais, manifestada na avaliação centrada em aspectos secundários na vida escolar dos alunos, como: a alimentação da escola, pequenos conflitos e dilemas pessoais dos educandos.

Conforme sinaliza Roldão (2009, p. 19), o diretor de turma é, ainda, responsável pela gestão das relações pessoais e profissionais dentro do Conselho de Turma. Nesta tônica, a:

[...] lógica de funcionamento da direcção e do conselho de turma implica uma mudança na natureza das reuniões, rentabilizando parte do seu tempo para tarefas de efectiva gestão e intervenção, em lugar da habitual repetição/constatação dos problemas e situações surgidos na turma, em que se consome, às vezes com pouca utilidade, muito do tempo disponível (*id*, p. 20).

Distanciando-se da comum constatação de problemas, comum em organismos colegiados diversos, o espaço do Conselho de Turma deve ser âmbito de excelência da gestão pedagógica e, como tal, cabe a ele se ater à discussão e planeamento de intervenções que incidam diretamente no cotidiano escolar. A esse respeito, as professoras diretoras de turma investigadas, assertam que todas as intervenções se dão com base na observância ao monitoramento que é feito dos indicadores estruturantes (frequência, aulas dadas e rendimento) e que tais intervenções impulsionam a tomada de decisões, interferindo no Planejamento, Metodologia e Avaliação, em cada um dos períodos letivos.

O Projeto Professor Diretor de Turma é uma política inserida na Política Educacional do estado do Ceará desde o ano de 2008, portanto, uma década, que só faz sentido se compreendido na esteira de uma gestão pedagógica significativa, situada em um cenário em que, ao se cruzar com outras políticas educacionais, como a da educação profissional e a de desenvolvimento das competências

socioemocionais, caminha rumo ao crescimento educacional do estado e, como tal, volta-se à melhoria da qualidade do ensino, como se verifica em Leite (2015), Lima (2017) e Costa, Costa e Magalhães Júnior (2018).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É de conhecimento geral que a educação é temática tida como problemática nas discussões que permeiam as agendas políticas do país. Nas últimas décadas, uma diversidade de pesquisas e investimentos em educação têm, contraditoriamente, revelado indicadores preocupantes. Igualmente, uma multiplicidade de políticas públicas tem sido pensada e implementada, na tentativa de equacionar as disparidades que enfrentamos na esfera educacional e em outros campos do fazer humano que incidem diretamente sobre o indivíduo e sua sociabilidade.

Se afirmamos anteriormente que na educação, de modo geral, as preocupações são muitas, igualmente na esfera específica da gestão escolar, a problemática também é recorrente. Como enfatizado no início da dissertação, o termo *gestão* é utilizado, nesta pesquisa, em seus múltiplos vieses, baseados no fato de que ela própria, nos diferentes contextos históricos, passou por mudanças substanciais.

No cenário atual, cada vez mais se faz necessário admitir que a gestão implica em participação e, em consonância com o modelo político democrático, gerir remete imediatamente à participação, à tomada de decisões, à tensão entre o individual e o coletivo e à ressignificação das práticas que adotamos na cotidianidade e, portanto, interferem direta ou indiretamente sobre nós mesmos e nos outros.

Não se deve, portanto, incorrer no equívoco de atrelar sua significação apenas aos aspectos administrativos e financeiros, mas perceber que sua centralidade reside no que tange ao pedagógico. As políticas educacionais já perceberam que o cerne da gestão consiste em enxergar e considerar, na teoria e na prática, a importância e visibilidade das questões pedagógicas.

O Estado do Ceará tem se destacado no território nacional brasileiro, como confirmam as pesquisas de Leite (2015) e Lima (2017), por implementar um trabalho sério, composto por programas e projetos que repercutem na educação de maneira decisiva, assumindo muitas vezes uma postura pioneira e original. Um desses projetos surge nas escolas de Ensino Médio de sua jurisdição, precisamente desde o ano de 2008: o Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT). De acordo com

Ceará (2014, p. 6-7), o projeto a que nos referimos e que é objeto de estudo desta pesquisa “[...] busca uma mudança da cultura escolar através da prioridade de relações cada vez mais humanizadas nas salas de aulas, ainda que de maneira gradual, mas com vistas ao desenvolvimento integral dos alunos”.

De projeto piloto em algumas escolas do estado à política educacional implementada em praticamente todas as escolas estaduais, categorizadas como regulares, em tempo integral ou profissionais, o PPDT é, na atualidade, uma política que de fato compõe o pensamento estratégico da SEDUC-CE, atuando em suas linhas de frente: melhoria da aprendizagem e redução da infrequência e do abandono escolar.

Buscou-se, na pesquisa intitulada “O Projeto Professor Diretor de Turma e a gestão pedagógica das escolas estaduais de educação profissional do Sertão dos Inhamuns”, compreender como o citado projeto interfere na gestão pedagógica das escolas profissionais do Sertão dos Inhamuns. Como objetivos específicos, assumimos: conceituar políticas públicas, conferindo enfoque às políticas educacionais; descrever o papel do PPDT no cenário da política pública educacional cearense e caracterizar as relações existentes entre o “Diretor de Turma” e a gestão pedagógica das escolas estaduais de educação profissional situadas na mesorregião conhecida como Inhamuns.

Acredita-se que conseguimos responder às questões levantadas no início deste estudo, a saber: Como o Projeto Professor Diretor de Turma pode contribuir para a melhoria da gestão pedagógica da escola? Que concepções têm orientado os professores diretores de turma na gestão de sala de aula? Como vêm sendo tecidas as relações entre a direção de turma e a gestão do trabalho pedagógico da escola? Quais os limites e possibilidades que o PPDT apresenta na gestão de sala de aula e, conseqüentemente, da escola? Como política pública, o “Diretor de Turma” tem influenciado a gestão pedagógica das escolas estaduais de educação profissional?

É importante evidenciar que as conclusões apresentadas em nossa dissertação são passíveis de outras interpretações e de distintos resultados, em pesquisas que venham a ser realizadas futuramente. Uma outra ressalva pertinente consiste em considerar que esta pesquisa ocorreu em um cenário com especificidades, o que mais uma vez sustenta a possibilidade de haver diferenciações em contextos que apresentam similaridades ou mesmo são essencialmente diferenciados.

A coleta e análise dos dados nos permitiram entender, sobretudo, que a política educacional conhecida como PPDT, no cenário sobre o qual nos debruçamos, não pode ser entendida sem se considerar a sua confluência com outras duas políticas educacionais: a da educação profissional e a do desenvolvimento de competências socioemocionais, sob pena de proceder a um estudo que desconheça a configuração concreta do projeto.

O “Diretor de Turma” contribui para a melhoria da gestão pedagógica das escolas profissionais, conforme os achados da pesquisa, ao desmassificar o ensino e a atenção aos alunos. A ideia de desmassificação é aqui fortalecida pela presença incisiva, intencional e sistemática do Professor Diretor de Turma que acompanha o aluno em todos os aspectos que compõem a sua integralidade na escola: cognitivo, comportamental, social, etc.

Conforme os próprios relatos das professoras diretoras de turma entrevistadas e que tiveram suas práticas pedagógicas (aulas de Formação para a Cidadania e reuniões bimestrais de Conselho de Turma) observadas, é inconcebível à dinâmica de uma escola profissional, que apresenta uma programação intensa e conta com um currículo tão vasto (composto pelas disciplinas da base comum, da base técnica e da parte diversificada), cumprir com sua missão sem a presença do PDT, o qual faz da gestão da sala de aula sua responsabilidade e, diretamente, auxilia a equipe gestora da escola, incumbindo-se também da gestão pedagógica, que é intrínseca a qualquer docente da escola, mas acaba sendo reservada equivocadamente a profissionais da gestão escolar.

As docentes investigadas nesta pesquisa apresentam conhecimento sobre a relevância do seu trabalho na gestão pedagógica da escola e desempenham sua função amparadas na concepção de uma gestão de sala de aula que contempla o educando em sua integralidade e, portanto, consideram os diferentes matizes que entram em cheque no ciclo em que permanecem na escola profissional.

No que se refere às relações entre a direção de turma e a gestão pedagógica das escolas profissionais, ficou claro que elas são amparadas no tempo e na história que o projeto constituiu desde a sua implantação. Assim, de um contexto em que o diretor de turma era visto como o “dono da turma” e, portanto, totalmente responsável pelo seu sucesso ou fracasso, sendo, portanto, acolhido ou culpabilizado/punido, assistimos hoje a um processo que timidamente tem se convertido na clareza de uma aliança ou parceria em prol do sucesso do aluno.

Tem-se verificado cada vez mais a noção de que a gestão pedagógica é responsabilidade de todos da escola, independentemente de estarem ou não atuando como diretores de turma, como diretores escolares, coordenadores ou qualquer cargo/função tido como pertencente ao núcleo gestor da escola. As diretoras de turma apontaram que sentem a confiança da equipe gestora da escola em seu trabalho e percebem por parte dos colegas professores que não atuam como DTs a corresponsabilização diante dos problemas concernentes à aprendizagem dos educandos.

Como limites à plena atuação do PPDT nas escolas profissionais, as diretoras de turma sinalizaram importantes aspectos, como: a ausência de perfil de alguns profissionais para atuarem como DTs, que emperra o trabalho qualificado com a gestão da sala de aula e a gestão pedagógica; as disparidades entre o tempo formal destinado à função e o volume de afazeres que as práticas pedagógicas demandam, no SIGE ESCOLA e no cotidiano, e o trabalho ainda imaturo com as competências socioemocionais, encaradas positivamente pelas diretoras de turma, mas abordadas ainda de forma pouco plausível por parte da SEDUC-CE.

Tendo em vista uma melhor compreensão de outras limitações citadas de forma mais pontual pelas diretoras de turma das duas escolas investigadas, faremos, sob a forma de analogias, uma apresentação de aspectos que merecem atenção na dinâmica das instituições *loci* da pesquisa:

- **A ênfase na forma em detrimento do conteúdo:** de acordo com o que nos disseram as professoras, ainda é enfocado no projeto o seu teor “burocrático” e relegada a outros planos a sua essência pedagógica. As professoras consideram que as práticas pedagógicas formais do projeto consomem o tempo que deveria ser investido na gestão de sala de aula e gestão pedagógica de fato;
- **A opressão do tempo:** as docentes argumentam que o tempo em que o projeto se processa é problemático. A carga horária destinada ao exercício da função é reduzida e, inclusive, diminuiu em relação à proposta inicial do projeto, não comportando o que ele demanda e interferindo na qualidade do seu desenvolvimento. Desta maneira, o tempo de amadurecimento que o projeto deve acarretar aos envolvidos fica negligenciado, haja vista que a formação ao indivíduo que ele pretende desenvolver é subsidiada em

dimensões múltiplas (cognitiva, comportamental, social, etc.). O tempo pode ainda se configurar como pernicioso se o professor diretor de turma dele se tornar refém, atribuindo ao projeto espaço somente para a execução de formalidades como o preenchimento de instrumentais; sem, contudo, refletir sobre elas;

- **O arcabouço:** é unânime entre as professoras entrevistadas que a conexão de internet e o funcionamento sistêmico através do SIGE ESCOLA apresenta sérias inconsistências: a conexão de internet é lenta ou não existe, o que acarreta a impossibilidade de preenchimento de instrumentais pelos alunos por indisponibilidade de máquinas ou mesmo conexão e, no que concerne ao sistema, ausência de eficácia expressa por migração falha de informações/dados, fugas de conteúdo alimentado ou postado e excesso de instrumentais para preenchimento pelos professores diretores de turma e demais professoras da turma. As diretoras de turma citaram, ainda, as rubricas socioemocionais, integrantes do trabalho com as competências socioemocionais, aplicadas em 2018 de forma manual e, segundo as professoras, revestidas de “aspectos negativos”, como: gasto excessivo com papel, tempo de aplicação e retornos muito exaustivos, insuficiência de subsídios práticos e metodológicos para o trabalho com as competências socioemocionais em si e ausência de devolutivas por parte do Instituto Ayrton Senna e SEDUC-CE (DT 1 – EP 1, DT 3 – EP 1, DT 1 – EP 2, DT 2 – EP 2 e DT 3 – EP 2);
- **Formação insipiente:** As professoras denunciam que por muito tempo, o acesso a formações foi restrito às de caráter instrumental e sugerem a necessidade e urgência de formações que as amparem em questões que impliquem diretamente em seu trabalho pedagógico. As formações instrumentais têm sua função quando o exercício do PDT está em fase inicial, mas, repetidamente, não apresentam funcionalidade. No contraponto, acrescentaram que no ano de 2018 contaram com formação presencial e a distância sobre o trabalho com as competências socioemocionais, ministrada pelo Centro de Educação a Distância do Ceará (CED), intitulada “Formação dos Diálogos Socioemocionais”;

- **O Diretor de Turma como O Senhor da Sala de Aula:** Foi também presente nas falas das diretoras de turma que os instrumentais que compõem o Dossiê de Turma ainda estão de posse e trato pedagógico somente do Diretor de Turma. Os demais professores desconhecem a sua composição, o seu conteúdo, a sua dinâmica e funcionalidade. Há que se criar mecanismos para que ele seja de fato útil a todos os que compõem o Conselho de Turma;
- **O Ritual:** as observações possibilitaram a percepção de que as aulas de Formação para a Cidadania e Desenvolvimento de Competências Socioemocionais em ambas as escolas refletem questões inerentes à gestão pedagógica; porém, as reuniões realizadas pela EP 1 carecem de atenção especial por não estarem seguindo o ritual proposto pelo projeto para as reuniões de Conselho de Turma, enquanto as reuniões da EP 2 seguem o ritual sugerido pelo projeto à risca e formulam produtos de intervenção, com *feedbacks* nas reuniões posteriores;
- **Família X Escola, não: Família e Escola:** Um dos maiores empecilhos ao andamento do projeto é o distanciamento da família da escola e, quando ele existe, sua superficialidade. A presença ainda existe mediante o atendimento a um convite, uma convocação e não em prol de um acompanhamento contínuo e sistemático.

Mesmo com a identificação de todas as dificuldades, também identificamos no trabalho com o Projeto Professor Diretor de Turma na escola, segundo as entrevistadas: um acompanhamento positivo e sistemático do projeto pela Coordenadora Escolar, responsável pelo projeto em cada uma das escolas; há uma participação qualificada da maioria dos membros do Conselho de Turma nas reuniões bimestrais e as professoras investigadas são empenhadas em sua missão, apresentam visões críticas sobre o seu trabalho e o da escola como um todo, bem como sentem a necessidade de aprender mais sobre o projeto e o que o reveste. As escolas apresentam um trabalho consoante com o que os documentos norteadores do projeto direcionam, respaldando as ações dos professores, mas ainda apresentam aspectos a serem melhorados.

As analogias debatidas acima se relacionam ao que Sá (1997, p. 47) denominou de “tríplice função” do trabalho do diretor de turma, a qual compreende indissociavelmente: a coordenação do ensino, o controle disciplinar dos alunos e o

contato com as famílias. A noção de que tais aspectos formam a essência da atuação do diretor de turma, surgida em Portugal, apresenta proximidade com o ideário cearense que permeia o 'Diretor de Turma', uma vez que, por aqui, os diretores de turma se encarregam do desenvolvimento curricular, atuando com os demais professores e a gestão escolar; cuidam da disciplina do alunado, acompanhando seu rendimento, frequência e comportamento diante dos outros e da escola; e articula a presença da família na instituição escolar.

É necessário enfatizar que, estando inserido na política educacional cearense desde 2008, o "Diretor de Turma", sob a forma de política de governo, tem influenciado positivamente a gestão pedagógica das escolas estaduais de educação profissional, como vemos em Lima (2017) e Costa e Lima (2017), em especial as do Sertão dos Inhamuns, *loci* dessa investigação. Primeiro, pelo fato que a política da direção de turma nasce ao mesmo que a da educação profissional cearense; segundo, porque vai progressivamente sendo aderido por todas as escolas profissionais, compondo a sua filosofia de ensino; e terceiro, porque a confluência entre tais políticas, somada recentemente à Política Estadual do Desenvolvimento de Competências Socioemocionais, tem manifestado desempenho adequado nas avaliações internas e externas realizadas, como podemos verificar no âmbito da CREDE 15, em nosso terceiro capítulo.

As professoras diretoras de turma reforçam em suas narrativas que o PPDT contribui para a gestão pedagógica das escolas profissionais, mas apontam aspectos a serem melhorados em seu funcionamento, nos mais variados âmbitos: na escola, carece ser "abraçado" por toda a comunidade escolar para produzir mais efeitos e o Conselho de Classe precisa ser encarado como organismo colegiado potente e de natureza consultiva e deliberativa. Na CREDE, como entidade regional representante da SEDUC-CE, é necessário investir em um "sistema" mais eficaz e eficiente no que tange a migrações de conteúdos de outras abas do SIGE ESCOLA e amadurecer a discussão e possibilidades metodológicas de trabalho pedagógico com as Competências Socioemocionais na escola, haja vista que as professoras concordam com o trabalho com elas, porém, a centralidade das rubricas tem implicado em um trabalho ainda insuficiente com as competências citadas.

Um equívoco que geralmente permeia o pensamento dos profissionais mais resistentes a ideias como as elencadas pelo projeto é o de que ele não apresenta resultados imediatos e não gera mensurações nas disciplinas do currículo

oficial da escola. O projeto repercute, sobretudo, na formação do ser, visto como resultado de aspectos racionais e emocionais e produção de conhecimentos ligados aos pilares da educação: aprender a aprender, aprender a ser, aprender a fazer e aprender a conviver (DELORS, 2012 *apud* LEITE, 2015, p. 20).

A presente dissertação é um instrumento de reflexão a educadores e outros envolvidos com a educação formal e apresenta possibilidade de continuidade, haja vista que a argumentação nela contida não se esgota e as problemáticas que permeiam o objeto estão sendo investigadas por outros pesquisadores, em distintas Instituições de Ensino Superior, nas mais variadas linhas de pesquisa.

REFERÊNCIAS

ALHO, S; NUNES, C. O papel do Director de Turma na relação entre a escola e a família: construção e validação de um instrumento. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v.2, n.2, jun. 2007.

ARENDT, Hanna. **A condição humana**. 13. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2017.

_____. **O que é política?** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

AVELAR, M. Entrevista com Stephen J. Ball: uma análise de sua contribuição para a pesquisa em política educacional. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, Arizona, v. 24, n. 24, p. 1-18, fev. 2016.

BALL, S. J.; MAINARDES, J. **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

BALL, St. J.; BOWE, R. El currículo nacional y su “puesta en práctica”: el papel de los departamentos de materias o asignaturas. **Revista de Estudios del Currículum**, v. 1, n. 2, p. 105-131, 1998.

BOAVISTA, C; SOUSA, O. O diretor de turma: perfil e competências. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, n.23, mar. 2013.

BOSCHETTI, I. Discussões conceituais sobre política social como política pública e direito de cidadania. In: BOSCHETTI, I. **Política social no capitalismo: tendências contemporâneas**. São Paulo: Cortez, 2008.

BOURDIEU, P. **Escritos de educação**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

_____. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. 5. ed. Campinas, SP: Papius, 1996.

BOWE, R; BALL, S. J.; GOLD, A. **Reforming education and changing schools: case studies in policy sociology**. London: Routledge, 1992.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Resolução nº: 466/2012, de 12 de dezembro de 2012**. Aprova as seguintes diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Brasília, 2012. Disponível em: <http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html>. Acesso em: 11 jun. 2018.

_____. **Resolução nº: 196/1996, de 10 de outubro de 1996**. Aprova diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Brasília, 1996. Disponível em: <http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/1996/res0196_10_10_1996.html>. Acesso em: 11 jun. 2018.

BRANCO, C. S. C; MAGALHÃES JR., A. G. Política de ensino profissionalizante do governo do estado do Ceará (2008-2013). **Conhecer**, Fortaleza, n.13, p.32-49, 2015.

CAMPOS, M; SILVA, N.M.A. **Gestão escolar e suas competências**: um estudo da construção social do conceito de gestão. [S.l;s.n],2009. Disponível em: <
http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2736_1234.pdf >
Acesso em: 25 jun. 2016.

CEARÁ. Escola Estadual de Educação Profissional Joaquim Filomeno Noronha. **Projeto Político Pedagógico**. 2018a (mimeo).

_____. Escola Estadual de Educação Profissional Joaquim Filomeno Noronha. **Regimento Escolar**. 2018b (mimeo).

_____. Escola Estadual de Educação Profissional Monsenhor Odorico de Andrade. **Projeto Político Pedagógico**. 2018c (mimeo).

_____. Escola Estadual de Educação Profissional Monsenhor Odorico de Andrade. **Regimento Escolar**. 2018d (mimeo).

_____. **Portaria n.º 0645 – GAB**. Dispõe sobre a denominação com a categoria, a classificação por nível e a alocação dos cargos de provimento em comissão dos estabelecimentos de ensino público do Estado. Fortaleza, 2018e.

_____. **Portaria nº: 1451/2017-GAB**. Estabelece as normas para a lotação de professores nas escolas públicas estaduais para o ano de 2018 e dá outras providências. Fortaleza, 2017.

_____. **Pensamento Estratégico**. Disponível em: <
<http://www.seduc.ce.gov.br/index.php/institucional/identidade-organizacional/pensamentoestrategico> > Acesso em: 10 out. 2014.

_____. **Histórico da CREDE 15**. Disponível em:
<<http://www.crede15.seduc.ce.gov.br/index.php/institucional/historico>>. Acesso em: 01 jun. 2012.

_____. **Chamada Pública para Adesão ao Projeto Professor Diretor de Turma**. Fortaleza, 2010.

COSTA, G. P.; COSTA, A. R. C.; MAGALHÃES JÚNIOR, A. G. O Projeto Professor Diretor de Turma nas escolas de educação profissional do Sertão dos Inhamuns cearense à luz das ideias de Pierre Bourdieu. In: LOPES, F. M. N.; OLIVEIRA, D. R.; CASTRO, M. A.; SILVA FILHO, A. L. (Orgs.). **Temas de Filosofia e História da Educação**: bases teóricas e relatos experienciais. Curitiba: CRV, 2018.

COSTA, G. P.; MAGALHÃES JÚNIOR, A. G. O “Projeto Professor Diretor de Turma” nas escolas de ensino médio do Ceará como possibilidade de promoção do direito humano à educação. **Revista Expressão Católica**, Quixadá, v. 7, n. 1, p. 56-61, jan.-jun. 2018.

COSTA, G. P. **O Projeto Professor Diretor de Turma e seus impactos na gestão de sala de aula:** um estudo de caso na EEEP Monsenhor Odorico de Andrade, em Tauá (CE). 2017. 110f. Monografia (Especialização em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica) – Universidade Estadual Vale do Acaraú, Sobral, 2017.

COSTA, G. P.; LIMA, D. Os impactos do Projeto Professor Diretor de Turma na gestão de sala de aula: um estudo de caso na EEEP Monsenhor Odorico de Andrade, em Tauá (CE). **Revista DoCEntes**, Fortaleza, v. 2, n. 4, p. 46-56, dez. 2017.

COSTA, D. C. **A gestão do Projeto Professor Diretor de Turma:** a experiência da Escola Estadual de Educação Profissional Júlio França em Bela Cruz (CE). 2014. 169f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação – CAEd, Programa de Pós-graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2014.

DAMASCENO, M. N; SALES, C.M.V.et. al. **O caminho se faz ao caminhar:** elementos teóricos e práticas na pesquisa qualitativa. Fortaleza: EdUFC, 2005.

DOTTA, L.T.T. **Representações sociais do ser professor.** Campinas, SP: Alínea, 2006.

FARIAS, I. M.S. **Inovação, mudança e cultura docente.** Brasília: Liber Livros, 2006.

FERREIRA, J.R.A.A; SOUZA, Â. **Gestão escolar:** desafios e possibilidades. Disponível em: < <http://docplayer.com.br/4915751> > Acesso em: 25 jun. 2016.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

_____. **Métodos e técnicas da pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2014.

LEITE, H. E. G. F. **As funções do Diretor de Turma na escola portuguesa e o seu papel no incremento da convivência.** São Paulo:[s.n],2007. Disponível em: < http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/169.pdf > Acesso em: 13 jul. 2016.

LEITE, H. E. G. F; CHAVES, M. L. B. **O projeto diretor de turma no Ceará, dois anos depois.** [S.l]:Anpae,2009. Disponível em: < http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2009/126.pdf > Acesso em: 16 jul. 2016.

LEITE, M. C.S. R; et.al. O Projeto Professor Diretor de Turma como uma política de assistência ao estudante. In: ANDRADE, F. R. B; et.al. **Educação em debate:** Reflexões sobre Ensino Superior, Educação Profissional e Assistência Estudantil. Fortaleza: EdUECE/IMPREECE, 2016.

LEITE, M. C.S. R. **A formação contínua do Professor Diretor de Turma no contexto das reformas do Ensino Médio.** 2015. 215f. Dissertação (Mestrado

Acadêmico em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2015.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

LIMA, I. B.M. **Projeto professor diretor de turma, uma gestão por resultados na Escola Estadual de Educação Profissional Paulo VI**. 2017. 108f. Dissertação (Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas) – Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2017.

LIMA, V. B. **Professor Diretor de Turma: um estudo entre Brasil e Portugal acerca de uma política educativa do estado do Ceará**. 2017. 252f. Tese (Doutorado Acadêmico em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

_____. Professor Diretor de Turma: uma experiência educacional brasileira inspirada na educação portuguesa. **Revista Espaço do currículo**, v.7, n.2, p.326-335, maio-ago. 2014.

LOPES, F. J. L; CORREIA, M. V. O impacto da Tecnologia Empresarial Socioeducacional (TESE) como forma de desenvolvimento para os alunos das escolas profissionais de Juazeiro do Norte-CE. **Revista Científica Semana Acadêmica**, Fortaleza, v. 01, n. 08, p. 1-13, jul. 2013. Disponível em: <<https://semanaacademica.org.br/artigo/o-impacto-da-tecnologia-empresarial-socioeducacional-tese-como-forma-de-desenvolvimento-para>>. Acesso em: 14 jul. 2018.

LÜCK, H. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo, 2009.

_____. **A gestão participativa da escola**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: Uma contribuição para a análise de Políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MARTINS, C. **O que é política educacional**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

MINAYO, M. C.S; GOMES, S. F.D. R. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 34. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

MOREIRA, D. A. **O método fenomenológico na pesquisa**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

MOTA, Í. D.B. **As contribuições do Projeto Professor Diretor de Turma na gestão de sala de aula: estudo de caso numa turma de uma escola estadual de**

Tauá-Ceará. 2014. 83f. Monografia (Especialização em Gestão Escolar) – Instituto UFC Virtual. Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.

NUNES, J. C. A. **Práticas Pedagógicas do Projeto Professor Diretor de Turma**. Fortaleza: [s.n.], 2013.

NASPOLINI, A. A reforma da educação básica no Ceará. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 15, n. 42, 2001. p. 169-186.

OLIVEIRA, G. G. **Gestão pedagógica: desafios e impasses**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2007.

OLIVEIRA, J. F. **Gestão e políticas da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

PORTELA, A. L; LÜCK, H; GOUVÊA, A. F. **Gestão pedagógica da educação escolar**. Brasília: MEC/SEB, 2006.

ROLDÃO, M.C. O Diretor de Turma e a gestão curricular. In: Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora (CIEP). **Cadernos de Organização e Administração Educacional: A Turma como Unidade de Análise**. Portugal: CIEP, 2007.

RUA, M.G. **Políticas públicas**. 2. ed. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração/UFSC, 2012.

SÁ, V. **Racionalidades e práticas na gestão pedagógica: o caso do Diretor de Turma**. Portugal: Instituto de Inovação Educacional, 1997.

SACCOL, A. Z. Um retorno ao básico: compreendendo os paradigmas de pesquisa e sua aplicação na pesquisa em Administração. **Rev. Adm. UFSM**, Santa Maria, v. 2, n. 2, p. 250-269, maio/ago. 2009.

SALGUEIRO, A. R. **O director de turma como gestor do projecto curricular: um estudo de caso**. 2010. 177f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) - Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2010.

SANTOS, J. M. C. T. Políticas para o Ensino Médio: recontextualizações no contexto da prática. In: Reunião Nacional da ANPEd, 36., 2013, Goiânia, GO. **Anais eletrônicos...** Goiânia, GO. Disponível em: <
http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt12_2618_texto.pdf>. Acesso em: 13 maio 2018.

SANTOS, F. R. V. **Conselho de Classe: a construção de um espaço de avaliação coletiva**. 2006. 137f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, 2006.

SECCHI, L. **Políticas públicas: conceitos, esquemas de análise, casos práticos**. 2. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2016.

SERAFIM, N. M. **Políticas educacionais e o professor do ensino médio: intensificação e autointensificação do trabalho docente**. 2012. 115f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Sul de Santa Catarina, Santa Catarina, 2012.

SILVA, G. D; FARIAS, I. M. S. O diretor de turma e a proposta de gestão curricular na escola cearense. **Revista de Administração Educacional**, Recife, v. 1, n. 1, p. 56-67, jan./jun., 2014.

SILVA, T.T. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOUZA, Â. R; GOUVEIA, A. B; TAVARES, T. M. **Políticas educacionais: conceitos e debates**. 3. ed. Curitiba: Appris, 2016.

STEDILE, M. I; CARVALHO, E. J. G. **O professor como gestor de sala de aula**. Maringá, PR: UEM, 2009.

TAVARES, A. G. P. **O professor diretor de turma como mediador do processo de ensino-aprendizagem**. Belo Horizonte: EdPucminas. Disponível em: < <http://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/view/9226/7679> > Acesso em: 16 jul. 2016.

VASCONCELLOS, C. S. **Coordenação do trabalho pedagógico: do Projeto Político-Pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. 6. ed. São Paulo: Libertad, 2006.

_____. **Desafio da qualidade da educação: a gestão de sala de aula**. São Paulo: [s.n], 2016. Disponível em: < <http://demogimirim.edunet.sp.gov.br/Grupo/Desafio.pdf> > Acesso em: 21 jul. 2016.

VIDAL, E. M; VIEIRA, S. L. **Políticas de Ensino Médio no Ceará: escola, juventude e território**. Fortaleza: CENPEC, 2016.

VIEIRA, Sofia Lerche. Política(s) e Gestão da Educação Básica: revisitando conceitos simples. **RBPAE**, v.23, n.1, p. 53-69, jan./abr. 2007.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

APÊNDICES

Apêndice A – Carta de Anuência da EEEP Joaquim Filomeno Noronha



Universidade Estadual do Ceará
Centro de Estudos Sociais Aplicados
Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa
Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas

CARTA DE ANUÊNCIA PARA AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA

Ilmo. Sr. Antonio Rodrigues Lima,

Solicitamos autorização institucional para realização da pesquisa intitulada **O Projeto Professor Diretor de Turma e a gestão pedagógica das escolas estaduais de educação profissional do Sertão dos Inhamuns**, a ser realizada na Universidade Estadual do Ceará (UECE), pelo aluno do Curso de Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas, Gilmar Pereira Costa, sob orientação do Prof. Dr. Antonio Germano Magalhães Júnior, com o seguinte objetivo: compreender como o Projeto Professor Diretor de Turma interfere na gestão pedagógica das escolas profissionais do Sertão dos Inhamuns, necessitando portanto, ter acesso aos dados a serem colhidos na secretaria e gestão escolar da instituição. Ao mesmo tempo, pedimos autorização para que o nome desta instituição conste no relatório final, bem como em futuras publicações em eventos e periódicos científicos.

Ressaltamos que os dados coletados serão mantidos em absoluto sigilo, de acordo com a Resolução nº: 466/12 do Conselho Nacional de Saúde (CNS/MS), que trata da pesquisa envolvendo Seres Humanos. Salientamos ainda que tais dados serão utilizados somente para a realização deste estudo.

Na certeza de contarmos com a colaboração e empenho desta Diretoria, agradecemos antecipadamente a atenção, ficando à disposição para quaisquer esclarecimentos adicionais que se fizerem necessários, através do telefone: (88) 9-9915-8406 ou pelo e-mail gpc_pedcult@hotmail.com.

Tauá - Ceará, 31 de julho de 2018.

Gilmar Pereira Costa

Gilmar Pereira Costa
Pesquisador Responsável

☒ Concordamos com a solicitação

☐ Não concordamos com a solicitação

Antonio Rodrigues Lima

Antonio Rodrigues Lima
Diretor da EEEP Joaquim Filomeno Noronha

Antonio Rodrigues Lima
Diretor
D.O.E. CE Nº 06.03/04/2013

APÊNDICE B – Autorização de Fiel Depositário da EEEP Joaquim Filomeno Noronha

AUTORIZAÇÃO DE FIEL DEPOSITÁRIO

Eu, Antonio Rodrigues Lima, Diretor, fiel depositário dos documentos internos (Regimento Escolar, Projeto Político Pedagógico, dossiês de turma) e informações do SIGE-ESCOLA da instituição EEEP Joaquim Filomeno Noronha, situada em Parambu-CE, declaro que o pesquisador Gilmar Pereira Costa está autorizado a realizar nesta Instituição o projeto de pesquisa: O PROJETO PROFESSOR DIRETOR DE TURMA E A GESTÃO PEDAGÓGICA DAS ESCOLAS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO SERTÃO DOS INHAMUNS, cujo objetivo geral é compreender como o Projeto Professor Diretor de Turma interfere na gestão pedagógica das escolas profissionais do Sertão dos Inhamuns. Adicionalmente, esse projeto consiste em analisar os documentos basilares da escola (Regimento Escolar e Projeto Político Pedagógico), material referente ao funcionamento do projeto na escola (dossiês de turma) e informações acadêmicas do Diretor de Turma, nos quesitos proposta de gestão pedagógica da escola, trabalho gestor do Diretor de Turma e resultados verificáveis através da ação dos professores diretores de turma, durante os meses de outubro e novembro de 2018.

Ressalto que estou ciente de que serão garantidos os direitos, dentre outros assegurados pela resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde de:

- 1) Garantia da confidencialidade, do anonimato e da não utilização das informações em prejuízo dos outros;
- 2) Emprego dos dados somente para fins previstos nesta pesquisa;
- 3) Retorno dos benefícios obtidos por meio deste estudo para as pessoas e a comunidade onde o mesmo foi realizado.

Informo-lhe ainda, que a pesquisa somente será iniciada após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa - CEP da Universidade Estadual do Ceará, para garantir a todos os envolvidos os referenciais básicos da bioética, isto é, autonomia, não maleficência, benevolência e justiça.

Tauá (CE), 31 de julho de 2018.


(CARIMBO E ASSINATURA DO RESPONSÁVEL)
Antonio Rodrigues Lima
Diretor
D.O.E. CE Nº 06/03/04/2013

APÊNDICE C – Carta de Anuência da EEEP Monsenhor Odorico de Andrade



Universidade Estadual do Ceará
 Centro de Estudos Sociais Aplicados
 Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa
 Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas

CARTA DE ANUÊNCIA PARA AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA

Ilma. Sra. Maria Jeane de Noronha,

Solicitamos autorização institucional para realização da pesquisa intitulada **O Projeto Professor Diretor de Turma e a gestão pedagógica das escolas estaduais de educação profissional do Sertão dos Inhamuns**, a ser realizada na Universidade Estadual do Ceará (UECE), pelo aluno do Curso de Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas, Gilmar Pereira Costa, sob orientação do Prof. Dr. Antonio Germano Magalhães Júnior, com o seguinte objetivo: compreender como o Projeto Professor Diretor de Turma interfere na gestão pedagógica das escolas profissionais do Sertão dos Inhamuns, necessitando portanto, ter acesso aos dados a serem colhidos na secretaria e gestão escolar da instituição. Ao mesmo tempo, pedimos autorização para que o nome desta instituição conste no relatório final, bem como em futuras publicações em eventos e periódicos científicos.

Ressaltamos que os dados coletados serão mantidos em absoluto sigilo, de acordo com a Resolução nº: 466/12 do Conselho Nacional de Saúde (CNS/MS), que trata da pesquisa envolvendo Seres Humanos. Salientamos ainda que tais dados serão utilizados somente para a realização deste estudo.

Na certeza de contarmos com a colaboração e empenho desta Diretoria, agradecemos antecipadamente a atenção, ficando à disposição para quaisquer esclarecimentos adicionais que se fizerem necessários, através do telefone: (88) 9-9915-8406 ou pelo e-mail gpc_pedcult@hotmail.com.

Tauá - Ceará, 31 de julho de 2018.

Gilmar Pereira Costa

Gilmar Pereira Costa

Pesquisador Responsável pelo Projeto

☒ Concordamos com a solicitação

☐ Não concordamos com a solicitação

Maria Jeane de Noronha

Maria Jeane de Noronha

Diretora da EEEP Monsenhor Odorico de Andrade

Maria Jeane de Noronha

Matricula: 168943-1-1

Diretora

DOE 08 de fevereiro de 2018

Campus do Itapery – Bloco do Centro de Estudos Sociais Aplicados - CESA
 Av. Dr. Silas Munguba, 1700 – 60.714-903 – Fortaleza-CE – Brasil
 Fone/Fax: (85) 3101-9880 – politicaspublicas@uece.br – www.politicasuece.br

APÊNDICE D – Autorização de Fiel Depositário da EEEP Monsenhor Odorico de Andrade

AUTORIZAÇÃO DE FIEL DEPOSITÁRIO

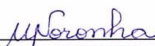
Eu, Maria Jeane de Noronha, Diretora, fiel depositário dos documentos internos (Regimento Escolar, Projeto Político Pedagógico, dossiês de turma) e informações do SIGE-ESCOLA da instituição EEEP Monsenhor Odorico de Andrade, situada em Tauá-CE, declaro que o pesquisador Gilmar Pereira Costa está autorizado a realizar nesta Instituição o projeto de pesquisa: O PROJETO PROFESSOR DIRETOR DE TURMA E A GESTÃO PEDAGÓGICA DAS ESCOLAS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO SERTÃO DOS INHAMUNS, cujo objetivo geral é compreender como o Projeto Professor Diretor de Turma interfere na gestão pedagógica das escolas profissionais do Sertão dos Inhamuns. Adicionalmente, esse projeto consiste em analisar os documentos basilares da escola (Regimento Escolar e Projeto Político Pedagógico), material referente ao funcionamento do projeto na escola (dossiês de turma) e informações acadêmicas do Diretor de Turma, nos quesitos proposta de gestão pedagógica da escola, trabalho gestor do Diretor de Turma e resultados verificáveis através da ação dos professores diretores de turma, durante os meses de outubro e novembro de 2018.

Ressalto que estou ciente de que serão garantidos os direitos, dentre outros assegurados pela resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde de:

- 1) Garantia da confidencialidade, do anonimato e da não utilização das informações em prejuízo dos outros;
- 2) Emprego dos dados somente para fins previstos nesta pesquisa;
- 3) Retorno dos benefícios obtidos por meio deste estudo para as pessoas e a comunidade onde o mesmo foi realizado.

Informo-lhe ainda, que a pesquisa somente será iniciada após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa - CEP da Universidade Estadual do Ceará, para garantir a todos os envolvidos os referenciais básicos da bioética, isto é, autonomia, não maleficência, benevolência e justiça.

Tauá (CE), 31 de julho de 2018.


(CARIMBO E ASSINATURA DO RESPONSÁVEL)

Maria Jeane de Noronha
Matricula: 168943-1-1
Diretora
DOE 08 de fevereiro de 2018

APÊNDICE E – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)



Universidade Estadual do Ceará
Centro de Estudos Sociais Aplicados
Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa
Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Estamos desenvolvendo a pesquisa intitulada **O Projeto Professor Diretor de Turma e a gestão pedagógica das escolas estaduais de educação profissional do Sertão dos Inhamuns**, a fim de compreender como o Projeto Professor Diretor de Turma interfere na gestão pedagógica das escolas profissionais do Sertão dos Inhamuns, sob a orientação do Prof. Dr. Antonio Germano Magalhães Júnior. Para tanto, realizaremos observações sistemáticas de aulas do componente curricular Formação para a Cidadania e Desenvolvimento de Competências Socioemocionais e reuniões bimestrais de Conselho de Turma, entrevistas com roteiro semiestruturado e análise documental do Projeto Político Pedagógico da escola, Regimento Escolar e dossiês de turma, como técnicas de coleta de dados desta pesquisa. As entrevistas serão realizadas com professores diretores de turma e o seu conteúdo será gravado em áudio, sendo utilizadas exclusivamente para análise dos dados. Quanto ao conteúdo das observações, será devidamente registrado em Diário de Bordo, de posse do pesquisador. Informamos que a pesquisa não lhe trará nenhum ônus e que você tem a liberdade para participar ou não, sendo-lhe reservado o direito de desistir da mesma no momento em que desejar, sem que isto lhe acarrete qualquer prejuízo. Informamos também que não haverá divulgação personalizada das informações, que você não receberá qualquer espécie de reembolso ou gratificação devido à participação neste estudo e que terá o direito a uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Se necessário, pode entrar em contato com o responsável pela pesquisa, Gilmar Pereira Costa, pelo telefone (88) 9-9915-8406 e e-mail: gpc_pedcult@hotmail.com.

 Assinatura do Responsável pela Pesquisa

 Tendo sido informado sobre a pesquisa **O Projeto Professor Diretor de Turma e a gestão pedagógica das escolas estaduais de educação profissional do Sertão dos Inhamuns**, concordo em participar dela de forma livre e esclarecida.

Nome: _____
 Assinatura: _____
 _____, CE, _____ de _____ de 2018.

APÊNDICE F – Roteiro de Observação I – Aulas de Formação para a Cidadania e Desenvolvimento de Competências Socioemocionais



Universidade Estadual do Ceará
Centro de Estudos Sociais Aplicados
Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa
Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO I – AULAS DE FORMAÇÃO PARA A CIDADANIA E DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS

1. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Escola: _____
Professor (a) Diretor (a) de Turma: _____
Código do (a) Professor (a): _____
Turma: _____
Conteúdo da Aula: _____
Data da observação: ____/____/____

2. CONTEÚDO E GESTÃO PEDAGÓGICA

- O conteúdo é adequado às necessidades da turma?
- Há retomada de conteúdos anteriores que se relacionem ao que está sendo trabalhado?
- Como foi organizado o tempo da aula? Foi adequado?
- O conteúdo apresenta relação com a gestão pedagógica?

3. CONSIDERAÇÕES GERAIS

- Pontos positivos identificados na prática do (a) Professor (a);
- Pontos negativos identificados na prática do (a) Professor (a);
- Que intervenções devem ser feitas na prática do (a) Professor (a) para melhorar a sua gestão pedagógica?

APÊNDICE G – Roteiro de Observação II – Reunião Bimestral de Conselho de Turma



Universidade Estadual do Ceará
Centro de Estudos Sociais Aplicados
Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa
Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO II – REUNIÃO BIMESTRAL DE CONSELHO DE TURMA

1. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Escola: _____
Professor (a) Diretor (a) de Turma: _____
Código do (a) Professor (a): _____
Turma: _____
Bimestre: _____
Data da reunião: ____/____/_____
Duração: _____

2. NÚCLEO GESTOR

- Como se deu a participação inicial do (a) representante do núcleo gestor e durante a reunião?

3. PRESIDÊNCIA (QUEM EXERCE É O DIRETOR DE TURMA)

- O (a) Professor (a) Diretor (a) de Turma demonstra liderança na condução da reunião?
- Como o (a) Presidente da reunião administra as falas e a estrutura da reunião?
- Sua fala se concentra nos aspectos quantitativos? Nos qualitativos? Confere igual atenção a ambos?
- Que concepção de gestão pedagógica demonstra nas intervenções?

4. PARTICIPAÇÃO DOS (AS) REPRESENTANTES DE PAIS E/OU RESPONSÁVEIS

- Como acontece a participação? É qualificada ou limitada?
- O (a) representante trouxe elementos que auxiliam a escola em seu trabalho pedagógico? Emitiu sugestões e se posicionou criticamente?

5. PARTICIPAÇÃO DOS (AS) REPRESENTANTES DE ALUNOS

- Como acontece a participação? É qualificada ou limitada?
- O (a) representante trouxe elementos que auxiliam a escola em seu trabalho pedagógico? Emitiu sugestões e se posicionou criticamente?



Universidade Estadual do Ceará
Centro de Estudos Sociais Aplicados
Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa
Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas

6. APRECIÇÃO

- Como se dá a apreciação situacional dos alunos?
- Como são tratados os indicadores estruturantes (frequência, aulas dadas e rendimento) durante a reunião?
- Há planejamento de estratégias de intervenção (encaminhamentos) por parte do colegiado?

APÊNDICE H – Roteiro de Entrevista Semiestruturada



Universidade Estadual do Ceará
Centro de Estudos Sociais Aplicados
Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa
Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

1. DADOS PESSOAIS

Idade: _____

Formação superior: _____

Pós-graduação (Lato sensu - Especialização): _____

Pós-graduação (Stricto sensu – Mestrado/Doutorado): _____

Tempo de atuação como Professor (a): _____

Tempo de atuação como Diretor (a) de Turma: _____

2. ITENS A SEREM DISCORRIDOS PELOS (AS) PROFESSORES DIRETORES DE TURMA

2.1 GESTÃO PEDAGÓGICA

- ✓ Concepção de gestão pedagógica;
- ✓ Relações entre gestão pedagógica e gestão de sala de aula.

2.2 DIREÇÃO DE TURMA E GESTÃO PEDAGÓGICA

- ✓ Memória de como se construiu como Diretor (a) de Turma (Trajetória na função);
- ✓ Como aprendeu a ser Diretor (a) de Turma? Frequentou formações específicas?
- ✓ Relações entre o seu trabalho como Diretor (a) de Turma e a gestão pedagógica da escola (como acontece no cotidiano);
- ✓ O que pode ser apontado como contribuições positivas (fortes) do seu trabalho como Diretor (a) de Turma à dinâmica desta escola?
- ✓ Na sua atuação como Diretor (a) de Turma, você aponta aspectos negativos (fracos)? Há aspectos negativos na organicidade do projeto como um todo (por parte da escola, CREDE 15 ou SEDUC)?



Universidade Estadual do Ceará
Centro de Estudos Sociais Aplicados
Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa
Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas

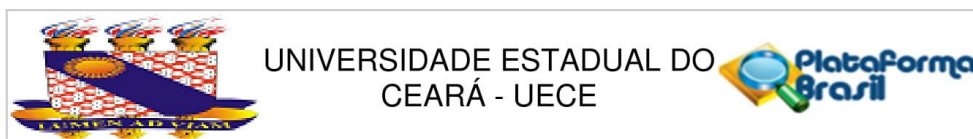
- ✓ Imagine que a escola, no próximo ano letivo, decida coletivamente que irá romper com o Projeto Professor Diretor de Turma, retirando-o de sua atuação pedagógica. Qual a sua opinião sobre essa possível realidade?

2.3 DIRETOR DE TURMA E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

- ✓ Como você enxerga as relações entre os (as) professores diretores de turma e os (as) demais professores da escola? E entre os (as) professores diretores de turma e os (as) membros do núcleo gestor da escola?
- ✓ Quanto ao Conselho de Turma, você o considera um organismo colegiado importante? Justifique. Há algo em seu funcionamento e estrutura que precisa ser melhorado? O que pode ser ressaltado como positivo?
- ✓ Como as intervenções surgidas diariamente e nas reuniões de Conselho de Turma são usadas com relação ao Planejamento, Avaliação e Resultados de aprendizagem?

ANEXOS

ANEXO A – Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa da UECE

**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: O PROJETO PROFESSOR DIRETOR DE TURMA E A GESTÃO PEDAGÓGICA DAS ESCOLAS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO SERTÃO DOS

Pesquisador: Gilmar Pereira Costa

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 99702718.4.0000.5534

Instituição Proponente: Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.001.216

Apresentação do Projeto:

Pesquisa a ser realizada através de entrevista com professores do ensino técnico no sertão dos Inhamuns e análise documental do regimento escolar e projeto pedagógico didático.

Objetivo da Pesquisa:

Compreender como o Projeto Professor Diretor de Turma interfere na gestão pedagógica das escolas profissionais do Sertão dos Inhamuns.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos envolvidos na pesquisa são considerados de grau moderado e todos foram apresentados, adicionalmente, as medidas de amenização de tais riscos serão adotadas.

O projeto apresenta benefícios que inclui o levantamento de discussões sobre o Projeto Professor Diretor de turma como ferramenta importante no repasse de conhecimentos.

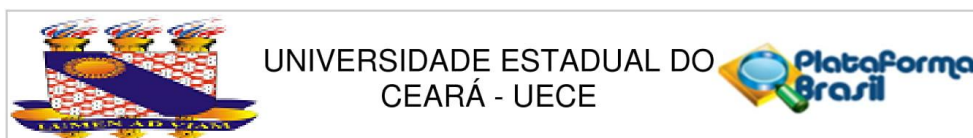
Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Embora uma pesquisa importante e interessante, o projeto apresenta inadequações na metodologia, que inclui excesso de texto, informações que muito parecem uma revisão de literatura, não deixando muito clara as principais metodologias que serão empregadas, como a entrevista e a análise dos documentos escolares.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos estão de acordo com a resolução do Conep 466.

Endereço: Av. Silas Munguba, 1700
Bairro: Itaperi **CEP:** 60.714-903
UF: CE **Município:** FORTALEZA
Telefone: (85)3101-9890 **Fax:** (85)3101-9906 **E-mail:** cep@uece.br



Continuação do Parecer: 3.001.216

Recomendações:

Recomenda-se detalhar a entrevista e análise documental nas metodologias. Reduzir os textos que justificam os métodos usados, pois estes podem ser discutidos na revisão de literatura.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

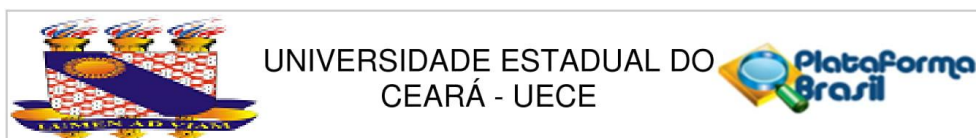
Projeto aprovado. Sugere-se acatar as recomendações referentes a metodologia. Enviar relatório ao final da pesquisa.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1222446.pdf	27/09/2018 16:16:29		Aceito
Folha de Rosto	folhaderostoassinada.pdf	27/09/2018 16:14:15	Gilmar Pereira Costa	Aceito
Outros	roteirodeobservacaoaulasfc.pdf	17/09/2018 20:52:52	Gilmar Pereira Costa	Aceito
Outros	roteirodeobservreunioes.pdf	17/09/2018 20:51:10	Gilmar Pereira Costa	Aceito
Outros	roteirodeentrevistasemiestruturada.pdf	17/09/2018 20:48:59	Gilmar Pereira Costa	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projetodepesquisa.pdf	17/09/2018 20:47:46	Gilmar Pereira Costa	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	17/09/2018 20:47:15	Gilmar Pereira Costa	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	fieldepositarioepmoa.PDF	17/09/2018 20:44:30	Gilmar Pereira Costa	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	fieldepositarioepjfn.PDF	17/09/2018 20:44:12	Gilmar Pereira Costa	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	cartadeanuenciaepmoa.PDF	17/09/2018 20:44:01	Gilmar Pereira Costa	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento /	cartadeanuenciaepjfn.PDF	17/09/2018 20:43:51	Gilmar Pereira Costa	Aceito

Endereço: Av. Silas Munguba, 1700
 Bairro: Itaperi CEP: 60.714-903
 UF: CE Município: FORTALEZA
 Telefone: (85)3101-9890 Fax: (85)3101-9906 E-mail: cep@uece.br



Continuação do Parecer: 3.001.216

Justificativa de Ausência	cartadeanuenciaepjfn.PDF	17/09/2018 20:43:51	Gilmar Pereira Costa	Aceito
---------------------------	--------------------------	------------------------	----------------------	--------

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

FORTALEZA, 05 de Novembro de 2018

Assinado por:
ISAAC NETO GOES DA SILVA
 (Coordenador(a))

Endereço: Av. Silas Munguba, 1700
Bairro: Itaperi **CEP:** 60.714-903
UF: CE **Município:** FORTALEZA
Telefone: (85)3101-9890 **Fax:** (85)3101-9906 **E-mail:** cep@uece.br

ANEXO B – Declaração de Revisão Ortográfica e Gramatical e documentação comprobatória de formação da profissional responsável

DECLARAÇÃO DE REVISÃO TEXTUAL

Eu, Maria Augusta Lima Cavalcante, RG 98014002834, SSP/CE, graduada em Letras Português/Inglês pela Universidade Estadual do Ceará, UECE, com o nº de registro 45.321, livro GC49, processo L-0056/2008, declaro ter realizado a correção linguística, sintática e ortográfica da Dissertação de Mestrado que tem por título **O PROJETO PROFESSOR DIRETOR DE TURMA E A GESTÃO PEDAGÓGICA DAS ESCOLAS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO SERTÃO DOS INHAMUNS**, de autoria de **GILMAR PEREIRA COSTA**, RG **2007993781-5 – SSP/CE**, para a conclusão do Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas (MPPPP), do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas/Centro de Estudos Sociais Aplicados (CESA), como requisito para obtenção do título de **MESTRE EM PLANEJAMENTO E POLÍTICAS PÚBLICAS** ofertado pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), sob orientação do Prof. Dr. Antonio Germano Magalhães Júnior.

Por ser verdade firmo a presente,

Tauá, Ce., 18 de janeiro de 2019.



Maria Augusta Lima Cavalcante

Graduada em Letras Português Inglês – UECE
nº de registro 45.321, livro GC49, processo L-0056/2008
gugalimacv@gmail.com



Prof. Dr. Jádier Onofre de Moraes
Reitor da UECE

Prof.^a Lena Lúcia Espindola Rodrigues Figueiredo
Diretora do Centro de Humanidades - CH

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA - UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
Portaria Ministerial nº 726 de 21/10/77 - Portaria do DAU nº 71 de 21/10/77

Nome do Diplomado		Mário		Estado	
MARIA AUGUSTA LIMA CAVALCANTE		CEARÁ		CEARÁ	
Pré		Mão		Curso	
JOSÉ BAROLOMEU CAVALCANTE		ANTONIA GONÇALVES LIMA		SSP-CEARÁ	
Nacionalidade		Identidade		Data da Colação	
BRASILEIRA		2647514-93		30.11.2007	
Nascimento		Conclusão do Curso		Data	
13.11.1972		2007.1		08.01.2008	
Nº do Registro		Livro		Folha	
45.321		Gc-49		388	
Processo		Data		Data	
L-0056/2008		08.01.2008		08.01.2008	

APROVAMOS O PRESENTE REGISTRO

João Celso de Jesus Gadea
DIRETOR(A) DO DEPARTAMENTO DE ENSINO E GRADUAÇÃO

PRÓ-REITOR(A) DE GRADUAÇÃO

Reconhecido pelo Decreto Federal
Nº 28.370 de 12 de Julho de 1950
D.O.U. de 20 de Julho de 1950

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
Centro de Humanidades

De acordo com o Parecer Nº 104/67 do Conselho Federal de Educação, declara-se para os necessários efeitos que o(a) portador(a) do presente diploma teve como área de habilitação, as linguas Portuguesa e Inglesa com notas respectivas euteras

Fortaleza, 08 de janeiro de 2008

Amílcar de Almeida
Responsável

João Celso de Jesus Gadea
Diretor(a)

0009133