

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM GESTÃO E
AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA**

Raimundo Nonato de Menezes Moreira

A implementação do Projeto Professor Diretor de Turma em uma escola regular da rede Estadual do Ceará: uma análise do alcance dos objetivos da política

Raimundo Nonato de Menezes Moreira

A implementação do Projeto Professor Diretor de Turma em uma escola regular da Rede Estadual do Ceará: uma análise do alcance dos objetivos da política

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública.

Orientador: Prof.^a Dr.^a Edna Rezende Silveira de Alcântara

Juiz de Fora
2020

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Moreira, Raimundo Nonato de Menezes.

A implementação do Projeto Professor Diretor de Turma em uma escola regular da rede Estadual do Ceará : uma análise do alcance dos objetivos da política / Raimundo Nonato de Menezes Moreira. -- 2020.

214 f. : il.

Orientadora: Edna Rezende Silveira de Alcântara

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2020.

1. Política Pública Educacional. 2. Projeto Professor Diretor de Turma. 3. Contexto de Implementação. 4. Objetivos da Política. 5. Desafios e perspectivas. I. Alcântara, Edna Rezende Silveira de , orient. II. Título.

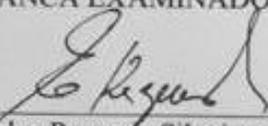
Raimundo Nonato de Menezes Moreira

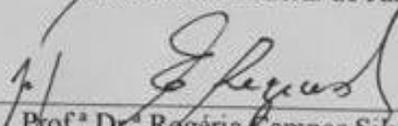
A implementação do Projeto Professor Diretor de Turma em uma escola regular da rede Estadual do Ceará: uma análise do alcance dos objetivos da política

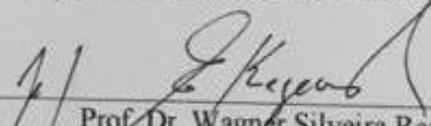
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública.

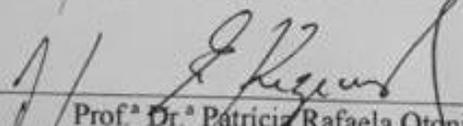
Aprovada em 18 de dezembro de 2020

BANCA EXAMINADORA


Orientador: Prof.ª Dr.ª Edna Rezende Silveira de Alcântara (Orientadora)
Universidade Federal de Juiz de Fora


Prof.ª Dr.ª Rogéria Campos Silveira de Dutra
Universidade Federal de Juiz de Fora


Prof. Dr. Wagner Silveira Rezende
Universidade Federal de Juiz de Fora


Prof.ª Dr.ª Patrícia Rafaela Ottoni Ribeiro
Instituto Federal do Amazonas

Dedico este trabalho ao Governo do Estado do Ceará, especialmente à sua Secretaria de Educação por nos conceder a oportunidade de desenvolvimento profissional mediante o ingresso neste renomado Programa de Pós-graduação do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, que forma a título de mestre profissionais que contribuem com o desenvolvimento da educação básica no Brasil e que são grandes referências para nós educadores.

AGRADECIMENTOS

O percurso traçado neste mestrado foi marcado por muita aprendizagem e superações. Cada experiência vivenciada ao longo deste curso contribuiu com a expansão do meu repertório cultural e com o meu aperfeiçoamento enquanto educador e pesquisador. Para isso, contei com o apoio e ajuda de algumas pessoas, por isso gostaria de agradecer àqueles que colaboram com esta rica imersão no curso.

Em especial aos meus pais, Domingos Félix Moreira e Lúcia Maria de Menezes, que apesar de não terem tido a oportunidade de frequentar uma escola, sempre acreditaram em seu potencial transformador de vidas e fizeram o que estava além de seus alcances para que eu e meus irmãos recebêssemos uma educação escolar, nos apoiando incondicionalmente durante todo o percurso.

Aos meus irmãos, que trilharam uma jornada educacional mais difícil que a minha e que me guiaram e me deram energia para que eu pudesse chegar até aqui, especialmente a Francisco de Menezes, por me ajudar com a escrita deste trabalho.

À minha companheira, Rute Farrapo, pelo apoio, pela paciência e por manter-se ao meu lado em todos os momentos dessa jornada.

À gestão escolar e aos Professores Diretores de Turma da EEM José Claudio de Araújo, em especial à coordenadora escolar Helena Ferreira, por me receberem tão bem na instituição e prestarem todo o auxílio durante a pesquisa.

À Professora Dra. Edna Rezende, pela orientação deste trabalho, por suas valiosas contribuições e por acreditar em meu potencial. Ao longo do meu percurso estudantil sempre tive a sensação de que as minhas competências eram postas à prova. A professora Edna foi singular e me fez acreditar que as minhas capacidades iam além do que eu imaginava.

Um agradecimento muito especial à Ma. Priscila Campos Cunha pelos conselhos, sugestões e constante suporte durante o desenvolvimento deste trabalho. Seu conhecimento e o acompanhamento dedicados a mim foram essenciais ao desenvolvimento da pesquisa e da escrita deste trabalho.

À banca de qualificação constituída por Rogéria Dutra e Wagner Rezende, pelas orientações e sugestões em todo esse processo.

Aos meus colegas de turma, pelos ricos momentos de aprendizagem, sobretudo a Francisco Rômulo, Dionys Morais e André Bandeira, pelas experiências compartilhadas.

RESUMO

A presente dissertação foi desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGP) do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF). O caso de gestão estudado apresentou a seguinte questão: de que forma a implementação do Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT) na EEM José Cláudio de Araújo, situada no município de Mucambo-CE, tem possibilitado o alcance dos objetivos desta política no que se refere aos principais eixos que orientam suas ações: a promoção do protagonismo juvenil, o aprimoramento das interações da escola com a família e à construção de um clima escolar favorável à aprendizagem? Os objetivos definidos para este estudo foram: (i) descrever os protocolos de implementação da política pública Projeto Professor Diretor de Turma na EEM José Cláudio de Araújo; (ii) analisar as ações da gestão escolar referentes à EEM José Cláudio de Araújo e o trabalho do Professor Diretor de Turma no processo de implementação e execução do PPDT, focando, principalmente, naquelas ações que se voltam para a promoção do protagonismo juvenil, o fomento das relações da escola com a família e o aprimoramento do ambiente escolar; (iii) propor um Plano de Ação Educacional (PAE) voltado para a reorganização e o fortalecimento do papel desempenhado pelo Diretor de Turma (DT), no sentido de apoiar a direção da escola na coordenação dos esforços de construção de um ambiente escolar mais favorável à aprendizagem, por meio do protagonismo juvenil, do fortalecimento das relações das escolas com as famílias e do desenvolvimento de competências relacionadas à mediação de conflitos. A pesquisa utilizou uma metodologia qualitativa baseada no estudo de caso. Realizamos uma pesquisa documental e uma pesquisa bibliográfica sobre políticas públicas e os três eixos associados ao PPDT. Os principais autores consultados foram: Perez (2010), Condé (2012), Ball (2016), Mainardes (2016), Costa e Vieira (2006), Castro e Regattieri (2009), Silva (2001), Candian e Rezende (2009) e Moro, Vinha e Morais (2019). Utilizamos como técnicas de coleta de dados observações de algumas práticas pedagógicas associadas à execução da política e entrevistas semiestruturadas com a coordenadora que acompanha o Projeto na escola e com os nove DTs (Diretores de Turma). Por meio da análise de dados, constatamos um envolvimento significativo da coordenação escolar com o PPDT e um alinhamento nas ações dos DTs. Entretanto,

podemos compreender certas dificuldades da escola com relação à participação estudantil, à interação escola-família e às normas de convivência. Em meio a essas necessidades e ao contexto de implementação do Novo Ensino Médio, propomos algumas ações estruturais, pedagógicas e tangentes à relação escola-família, visando a uma revitalização e um fortalecimento do PPDT na instituição.

Palavras-Chave: Projeto Professor Diretor de Turma. Protagonismo Juvenil. Interação Escola-Família. Clima Escolar.

ABSTRACT

The current paper has been developed in scope of Professional Master in Management and Evaluation of Education (PPGP) of the Center for Public Policies and Education Evaluation of the Federal University of Juiz de Fora (CAEd/UFJF). The management case studied features the following question: which measure implementation of Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT) at EEM José Cláudio de Araújo, situated in Mucambo-CE, has enabled to reach the purpose of this policy about everything to youth protagonist, to family-school relationship and to school climate? Defined goals to this research were: (i) describing implementation records about referring to PPDT at EEM José Claudio de Araújo; (ii) analyzing school management actions EEM José Claudio de Araújo and teacher Class Direct about everything those concerning to promotion youth protagonist, fostering relationship with the family school relationship and the enhancement of school climate; (iii) proposing an Education Action Plano (EAP) to Principal Class Teacher (DT) about reorganization and strengthening function performed by Class Principal (CP), with purpose of supporting the school management coordinating efforts to build school environment conducting learning work throught the youth protagonist, approach family-school and school climate's, contributing effectively with the teaching-learning process. Actors involved in this management case are: pedagogical coordination and DTs, directs responsible to Project implementation at infested local. With a qualitative methodology based on a case study, we use as observations instruments of some pedagogical practices associated with politics and semi-open interviews with the coordination that guides and monitors its implementation at school and with their DTs. Before that, we conducted a documentary research. Methodologies applied in development these studies were: case study, documents research based in information based in internet and the investigated school; related bibliographic searches public policy and three axes previously highlighted. In this study based to Perez (2010), Condé (2012), Ball (2016), Mainardes (2016), Costa and Vieira (2006), Castro and Regattieri (2009), Silva (2001), Candian and Rezende (2009) and Moro, Vinha e Morais (2019). Through the analysis of data we found a significant involvement of the coordination in the PPDT and an alignment in the actions of the DTs. However, we were ability to understand certain difficulties of the school in relation to student participation, school-family interaction and norms of coexistence. In the midst of these needs and the context of

New Secondary School implementation, we proposed some structural actions, pedagogical and referring to school-family interaction with propose of renewing and reinvigorate PPDT at school.

Keywords: Projeto Professor Diretor de Turma. Youth Protagonist. Family-School Relationship. School Climate's.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Estrutura Administrativa da SEDUC (Direção Superior, Gerência Superior e Órgãos de Assessoramento Técnico da SEDUC - 2019).....	28
Figura 2 - Organização Educacional da Rede Estadual de Ensino do Ceará.....	34
Figura 3 - Estrutura Administrativa de cada CREDE	35
Figura 4 - Estrutura Administrativa da SEFOR	36
Figura 5 - Plataforma Digital utilizada pelos Diretores de Turma	66
Figura 6 - Municípios atendidos pela CREDE 6	74
Figura 7 - Localização geográfica dos municípios de Mucambo no mapa do Ceará	77

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Principais objetivos e eixos do Projeto Professor Diretor de Turma	49
Quadro 2 - Orientações para a lotação de professores no Projeto Professor Diretor de Turma	59
Quadro 3 - Conteúdo Programático do Curso de Diálogos Socioemocionais	63
Quadro 4 - Aspectos a serem considerados pelo DT.....	68
Quadro 5 - Práticas Pedagógicas associadas ao Protagonismo Juvenil.....	96
Quadro 6 - As bases para o cultivo de um clima escolar positivo	108
Quadro 7 - Cronograma da pesquisa de campo na EEM José Claudio de Araújo.....	115
Quadro 8 - Cronograma das entrevistas na EEM José Cláudio de Araújo.....	118
Quadro 9 - Visão dos DTs sobre as práticas pedagógicas associadas ao PPDT no que diz respeito às maiores dificuldades e facilidades	137
Quadro 10 - Síntese das evidências do caso de gestão, da análise de dados e dos apontamentos do Plano de Ação	151
Quadro 11 - Relação entre os objetivos do PPDT e os princípios orientadores da reforma do Novo Ensino Médio	160
Quadro 12 - Síntese das ações do Plano de Ação Educacional.....	164
Quadro 13 - Composição do Grupo de Trabalho (GT) entre Gestores e Diretores de Turma.....	169
Quadro 14 - Atuação do Grupo de Trabalho na coordenação do trabalho pedagógico relacionado aos projetos integradores no período de 2021 e 2022.....	176
Quadro 15 - Condições para uma prática de atendimento aos pais/responsáveis mais eficiente.....	183

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - A abrangência do PPDT na CREDE 6 no período letivo de 2019	75
Tabela 2 - A abrangência do Projeto Professor Diretor de Turma em 2019	76
Tabela 3 - Fluxo Escolar da EEM José Cláudio de Araújo e da CREDE 6 no período compreendido entre 2008 e 2018	79
Tabela 4 - Série histórica das médias de proficiência da EEM José Claudio de Araújo no SPAECE do período de 2012 e 2018	80

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAEd	Centro de Políticas Públicas e Avaliação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEADE	Célula de Avaliação de Desempenho Acadêmico – Célula de Estudo
CEGED	Gestão de Dados e Disseminação de Informações Educacionais
CEACE	Célula de Articulação do Censo Escolar
CEDEA	Célula de Desenvolvimento da Escola e da Aprendizagem
CEFOP	Célula de Formação Programas e Projetos
CEGAF	Célula de Gestão Administrativa – Financeira
CECOM	Célula de Cooperação com os Municípios
CEGEP	Célula de Gestão de Pessoas
CEJA	Centro de Educação de Jovens e Adultos
COAVE	Coordenadoria de Avaliação e Acompanhamento da Educação
COPEM	Coordenadoria de Cooperação com os Municípios
CODEA	Coordenadoria de Desenvolvimento da Escola e da Aprendizagem
COGEP	Coordenadoria de Gestão de Pessoas
CODED	Coordenadoria de Formação Docente e Educação a Distância
CEJA	Centro de Educação de Jovens e Adultos
CREDE	Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação
CRPPDT	Coordenadoria Regional do Projeto Professor Diretor de Turma
CNE	Conselho Nacional de Educação
CEE	Conselho Estadual de Educação
DT	Diretor de Turma
DCRC	Documento Curricular do Ceará
EEEP	Escola Estadual de Educação Profissionalizante
EEM	Escola de Ensino Médio
EEMTI	Escola de Ensino Médio em Tempo Integral
EMTI	Ensino Médio em Tempo Integral
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento de Educação
FUNDEB	Fundo da Educação Básica
FMI	Fundo Monetário Internacional

GT	Grupo de Trabalho
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IPECE	Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NTPPS	Núcleo de Pesquisa, Trabalho e Práticas Sociais
OMS	Organização Mundial da Saúde
PPDT	Projeto Professor Diretor de Turma
PAE	Plano de Ação Educacional
PNLD	Coordenadoria Regional do Projeto Professor Diretor de Turma
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PAPFC	Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio
PLI	Plano de Implementação do Novo Ensino Médio
RAIC	Registro de Acompanhamento Individual do Aluno
SEDUC	Programa Nacional do Livro Didático
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SPAECE	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica
SEFOR	Superintendência das Escolas de Fortaleza
SEAS	Superintendência Estadual do Sistema Socioeducativo
SEJUS	Secretaria da Justiça e Cidadania
SIGE	Sistema Integrado de Gestão Escolar
SAD	Sistema de Avaliação de Desempenho
SEE	Secretarias Estaduais de Educação
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
VEPA	Vara de Execuções Penais

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	18
2. A IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO PROFESSOR DIRETOR DE TURMA (PPDT) NA EEM JOSÉ CLÁUDIO DE ARAÚJO.....	25
2.1 SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO CEARÁ.....	25
2.1.1 Estrutura administrativa da Secretaria Estadual de Educação.....	25
2.1.2 Coordenadorias estratégicas.....	29
2.1.3 Órgãos de Excussão Local e Regional.....	34
2.1.4 Escolas e categorias de ensino ofertadas pela SEDUC.....	37
2.2 O PROJETO PROFESSOR DIRETOR DE TURMA: A CONCEPÇÃO E O DESENHO DA POLÍTICA.....	43
2.2.1 As readequações do PPDT entre 2010 e 2019.....	58
2.2.2 A Formação para a Cidadania e os Diálogos Socioemocionais: curso de aperfeiçoamento dos profissionais que estão à frente do PPDT.....	62
2.2.3 A importância do SIGE PPDT na construção do Dossiê de Turma e no acompanhamento das práticas pedagógicas do PPDT.....	65
2.2.4 Aspectos inerciais do Projeto Professor Diretor de Turma.....	68
2.2.5 O Projeto Professor Diretor de Turma nas escolas da CREDE 6.....	73
2.2.6 A implementação do PPDT na EEM José Cláudio de Araújo, situada no município de Mucambo-CE.....	78
3. REFLEXÕES SOBRE OS EIXOS NORTEADORES DO PROJETO PROFESSOR DIRETOR DE TURMA.....	87
3.1. REFERENCIAL TEÓRICO.....	87
3.1.1 O contexto de implementação como lócus da atuação de uma Política Pública Educacional.....	88
3.1.2 O Protagonismo Juvenil.....	94
3.1.3 A promoção da interação escola-família: um desafio da educação.....	99
3.1.4 Clima Escolar.....	104
3.2 DELINEAMENTO METODOLÓGICO.....	108
3.3 ANÁLISE DE DADOS.....	119
3.3.1 Ações sobre o desenvolvimento do protagonismo Juvenil.....	121
3.3.2 Uma análise da interação escola-família na EEM José Cláudio de Araújo.....	131
3.3.3 Percepções sobre o clima escolar.....	140

4. PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL.....	153
4.1 PROTAGONISMO JUVENIL, RELAÇÃO ESCOLA-FAMÍLIA E AMBIENTE ESCOLAR NA PERSPECTIVA DO NOVO ENSINO MÉDIO.....	154
4.2 COMPOSIÇÃO DE UM GRUPO DE TRABALHO DA EQUIPE GESTORA E DOS DIRETORES DE TURMA NA EEM JOSÉ CLÁUDIO DE ARAÚJO.....	165
4.3 FORTALECIMENTO DA COMUNICAÇÃO E RECONHECIMENTO DAS BOAS PRÁTICAS DA EEM JOSÉ CLAUDIO DE ARAÚJO.....	169
4.4 ATUALIZAÇÃO E FORTALECIMENTO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA “FORMAÇÃO PARA A CIDADANIA”, E DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS.....	171
4.5 GRUPOS DE GESTORES ESTUDANTIS DA EEM JOSÉ CLÁUDIO DE ARAÚJO....	177
4.6 REPENSAR A INTERAÇÃO ESCOLA-FAMÍLIA DURANTE AS PRÁTICAS DE ATENDIMENTO AOS PAIS/RESPONSÁVEIS E DE REUNIÕES BIMESTRAIS.....	179
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	186
REFERÊNCIAS.....	189
APÊNDICE A - ROTEIRO PARA A ATIVIDADE DE OBSERVAÇÃO DO ENCONTRO ENTRE OS DIRETORES DE TURMA.....	201
APÊNDICE B - ROTEIRO PARA A ATIVIDADE DE OBSERVAÇÃO DA REUNIÃO COM OS PAIS/RESPONSÁVEIS.....	202
APÊNDICE C - ROTEIRO PARA A ATIVIDADE DE OBSERVAÇÃO DA AULA DE FORMAÇÃO PARA A CIDADANIA E O DESENVOLVIMENTO DAS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS.....	203
APÊNDICE D - ROTEIRO PARA A ATIVIDADE DE ENTREVISTA COM O COORDENADOR.....	204
APÊNDICE E - ROTEIRO PARA A SEGUNDA ENTREVISTA COM O COORDENADOR.....	206
APÊNDICE F - ROTEIRO PARA A ATIVIDADE DE ENTREVISTA COM OS DIRETORES DE TURMA.....	207
APÊNDICE G – DECLARAÇÃO DO DIRETOR.....	209
APÊNDICE H - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	210
APÊNDICE I - AUTORIZAÇÃO DE USO DE NOME DA INSTITUIÇÃO PESQUISADA.....	212

1. INTRODUÇÃO

Esta dissertação foi concebida pela necessidade de se estudar a implementação do Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT) no Ceará, uma política pública cujo processo de implantação iniciou em 2007 com uma experiência piloto efetivada em três municípios do Ceará, em parceria com a Associação Nacional de Política e Administração da Educação, Seção Ceará (ANPAE/CE), e a Secretaria da Educação do Estado do Ceará (SEDUC). No período compreendido entre 2008 e 2009, o Governo implantou o projeto nas Escolas Estaduais de Educação Profissional e, a partir de 2010, nas Escolas de Ensino Médio Regular como forma de suprir a descontinuidade das ações do programa “Aprender pra Valer”, que era voltado para o ensino médio e tinha como missão enfrentar a infrequência, a baixa aprendizagem e o abandono escolar.

O *folder* de apresentação do PPDT, divulgado amplamente nas escolas da Rede Estadual em 2010, apresenta uma síntese de sua formulação com tópicos que contemplam sua origem, seus objetivos, funções do professor DT e instrumentais do Dossiê da Turma. De acordo com esse documento, a política tem como propósitos: (1) aperfeiçoar a conexão entre professores, alunos, pais/responsáveis partindo de uma relação cooperativa, principalmente entre os dois primeiros atores, a fim de adequar estratégias e métodos de trabalho; (2) tornar a sala de aula um ambiente melhor, em que todos os professores da turma, os familiares, a gestão e a comunidade escolar sejam unidos em prol de uma educação que vise à excelência; (3) resguardar a assiduidade dos alunos, estimulando sua permanência na escola e elevando o grau de sucesso da aprendizagem; (4) promover uma educação sustentável por meio do desenvolvimento de sua cidadania, estimulando sua participação na vida social e tendo consciência dos problemas que incidem sobre a humanidade; e (5) motivar os alunos a buscarem aprendizagens significativas, encorajá-los a ter pensamentos positivos e melhores perspectivas quanto ao seu futuro pessoal e profissional.

O PPDT tem como premissa o bom relacionamento entre os sujeitos que participam do processo de educabilidade do aluno, além de sua aproximação com o professor. Assim, no decorrer do ensino médio são desenvolvidas algumas práticas pedagógicas para fortalecer a parceria entre escola e família, o engajamento e envolvimento da gestão e dos professores, e a permanência e o empenho dos alunos na escola. Como meios, a política propõe as seguintes práticas: aulas de Formação

para a Cidadania e o Desenvolvimento das Competências Socioemocionais (FCDCS), atendimento aos pais/responsáveis, atendimento individual aos alunos, criação dos Conselhos de Turma e produção do Dossiê da Turma. Espera-se que a execução de tais práticas desenvolva o protagonismo juvenil, melhore o clima escolar e promova a interação escola-família, eixos essenciais ao alcance dos objetivos do projeto.

Ao cumprir-se as suas práticas pedagógicas, a expectativa é de que o PPDT proporcione inúmeras condições a favor do processo ensino-aprendizagem, a destacar: um pensar individualizado sobre o estudante, ocasionando relações mais próximas e humanizadas; um maior conhecimento sobre cada um, possibilitando a compreensão de suas dificuldades, potencialidades e posturas, e a orientação adequada diante de cada necessidade; desenvolvimento das diversas competências socioemocionais associadas à autogestão, engajamento com os outros, amabilidade, resiliência emocional, abertura ao novo; desenvolvimento da aprendizagem significativa, com ênfase na formação integral do estudante, enquanto ser humano e cidadão consciente e responsável por suas escolhas e ações; redução da infrequência e da evasão escolar, em decorrência do acompanhamento por parte do DT e da gestão escolar e pela motivação do aluno alcançadas com as atividades propostas pelo projeto; a relação escola-família estreitada transformando-a em parceria frente às dificuldades junto aos alunos.

Diante disso, o PPDT parte da premissa da necessidade de conhecer profunda e sistematicamente cada aluno, bem como de mediar a relação entre professores e alunos e aproximar a escola da família. De acordo com o documento de Chamada Pública de 12 de janeiro de 2010, o intuito é desenvolver um processo de ensino-aprendizagem cuja essência seja a cooperação, que só será alcançada se for cultivada a empatia entre os atores envolvidos no processo educativo e na melhoria do clima escolar. É a partir desse processo que surge a necessidade de compreender as problemáticas que fazem parte do cotidiano de cada estudante.

De acordo com o documento de adesão mencionado, no PPDT cada turma fica aos cuidados de um professor da instituição que exercerá a função de Diretor de Turma (DT), o qual terá uma carga horária de quatro horas semanais para desenvolver todas as ações do projeto na turma ao longo de um ano. A gestão deverá escolher um profissional que tenha disponibilidade temporal para se dedicar às suas ações, que já seja professor de outra disciplina na turma, que tenha bom relacionamento com os seus alunos e com a gestão escolar, e que tenha afinidade com as ações do projeto.

Neste estudo de caso, apresentamos a seguinte questão de investigação: de que forma a implementação do Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT) na EEM José Cláudio de Araújo, situada no município de Mucambo-CE, tem possibilitado o alcance dos objetivos desta política no que se refere aos principais eixos que orientam suas ações: a promoção do protagonismo juvenil, o aprimoramento das interações da escola com a família e a construção de um clima escolar favorável à aprendizagem? Destarte, o objetivo geral desta pesquisa é analisar as ações que podem ser realizadas na execução do PPDT na escola EEM José Cláudio de Araújo de forma a promover o protagonismo juvenil, o fortalecimento das relações entre a escola e as famílias, e o aprimoramento do clima escolar.

Como desdobramentos desse objetivo, propomos como objetivos específicos:

i) descrever os protocolos de implementação da política pública Projeto Professor Diretor de Turma na EEM José Cláudio de Araújo;

ii) analisar as ações da gestão escolar referentes à EEM José Cláudio de Araújo e ao trabalho do professor Diretor de Turma no processo de implementação e execução do PPDT, focando, principalmente, naquelas ações que se voltam para a promoção do protagonismo juvenil, o fomento das relações da escola com a família e o aprimoramento do ambiente escolar;

iii) propor um Plano de Ação Educacional (PAE) voltado para a reorganização e o fortalecimento do papel desempenhado pelo Diretor de Turma (DT), no sentido de apoiar a direção da escola na coordenação dos esforços de construção de um ambiente escolar mais favorável à aprendizagem, por meio do protagonismo juvenil, do fortalecimento das relações das escolas com as famílias e do desenvolvimento de competências relacionadas à mediação de conflitos.

A escolha desse caso de gestão justifica-se pela motivação profissional, haja vista que já desempenhei a função de DT e atualmente leciono em uma escola regular com um certo grau de similaridade ao campo estudado, mas que não consegue implementar a política em consonância com suas orientações. Cabe ressaltar que, tanto a EEM José Cláudio, foco do caso de gestão, quanto a instituição em que exerço regência de sala pertencem à 6ª Coordenadoria de Desenvolvimento da Educação (CREDE 6) com sede no município de Sobral, região noroeste do estado do Ceará.

À vista disso, reconhecemos a relevância do PPDT, mas nos sensibilizamos com as suas limitações frente aos desafios impostos pelas situações cotidianas. A política tem dados de informalidade e imprecisão, mas acreditamos e defendemos o

seu potencial, porquanto contribui para a gestão de condições fundamentais à aprendizagem. Uma escola que não considera o protagonismo juvenil, a interação escola-família e o clima escolar como aspectos substanciais da educabilidade pode ter dificuldades em promover relações mais íntimas com seus educandos. Assim, ao perpassar esses três vetores, o PPDT possibilita a gênese de um ambiente propício à aprendizagem, objetivo principal de uma política pública educacional.

Assim, o estudo de caso tem o propósito de investigar a atuação do PPDT na EEM José Cláudio de Araújo situada no município de Mucambo, a fim de compreendermos a implementação da política tanto no âmbito da gestão quanto da sua execução pelo DT. Focaremos na observação de como os princípios orientadores da política são traduzidos às ações do gestor escolar e realizados no trabalho diário dos Professores Diretores de Turma. Veremos como esses profissionais encaminham, direcionam e conduzem as atividades protocolares em suas práticas, visando ao alcance dos objetivos da política no que se refere aos três eixos essenciais.

Uma reflexão sobre as ações do PPDT no âmbito desse campo de aplicação possibilita um conhecimento não generalizado, mas detalhado, acerca do contexto de sua prática. Espera-se, dessa maneira, que o estudo possa contribuir para orientar uma implementação bem sucedida do projeto em outras escolas de ensino médio.

A EEM José Cláudio de Araújo possuía, em 2019, 445 matrículas (escolas regulares de categoria C¹) distribuídas em 13 turmas. Nos turnos matutino e vespertino, ela oferta o ensino médio regular; já no turno noturno, há oferta de uma turma de Educação de Jovens e Adultos. O corpo docente da instituição constitui-se de 32 membros, sendo seis efetivos e 26 temporários, que são acompanhados por duas coordenadoras pedagógicas. Visto que a escola não pode aplicar o projeto de forma integral, as turmas escolhidas e os motivos para essa escolha se dão da seguinte maneira: nas quatro turmas de 1ª série, dada a necessidade de adequação dos jovens ao ensino médio; em quatro turmas de 3ª série, por conta das pressões que os alunos passam decorrentes das avaliações externas (ENEM, vestibulares, SPAECE, SAEB) e por ser o último ano da etapa; e em uma determinada turma de 2ª série, que apresenta maiores dificuldades com relação à aprendizagem e que é mais vulnerável à infrequência, à reprovação, à evasão e ao abandono. O PPDT não

¹ Nível C – até 600 alunos. Cabe ressaltar que essa regra é válida somente para as escolas estaduais regulares.

contempla todas as turmas da escola em decorrência da Portaria nº 1169/15 (referente ao ano letivo de 2016), que limitou a sua atuação em dois terços das turmas nas escolas regulares, deixando ao critério da gestão local decidir quais turmas seriam beneficiadas pelo projeto.

Para orientar, promover formações continuadas e acompanhar os DTs, a EEM José Cláudio de Araújo conta com a atuação de uma coordenadora, que está na função há quatro anos. Pela análise dos diários de classe dos últimos cinco períodos letivos, o quadro desses profissionais é estável e aqueles que têm mais dificuldades em realizar as ações do PPDT são orientados pelos colegas mais experientes e recebem acompanhamento mais intensivo por parte da gestão. Conforme a análise de alguns documentos dos Dossiês de Turma, certas atividades do PPDT, especialmente aquelas mais voltadas para a interação escola-família, como as reuniões bimestrais de pais/responsáveis, são adaptadas às possibilidades do contexto da instituição e das famílias.

Cabe ressaltar que todas as atribuições legadas ao DT no documento de Chamada Pública são essenciais e complementares para que os objetivos do PPDT sejam alcançados. O tempo disponibilizado ao DT deverá ser utilizado para planejar a aula do componente curricular associado ao projeto, pesquisar os assuntos, preparar materiais didáticos, ministrar a aula, atender aos alunos e aos pais/responsáveis (na maioria das vezes os diálogos são sobre indisciplina, infrequências ou dificuldades de aprendizagem), elaborar ou preencher documentos, organizar o Dossiê de Turma, alimentar o Sistema Integrado de Gestão do Projeto Professor Diretor de Turma (SIGE PPDT) e articular reuniões de Conselho de Turma. Assim, esse tempo deve ser racionalizado de forma que todas essas práticas se tornem viáveis no decorrer do período letivo.

Esta dissertação está estruturada em cinco capítulos, sendo o primeiro esta introdução.

O segundo capítulo foi organizado com o propósito de compreender o contexto em que o PPDT foi implementado. Na primeira seção, é apresentada a estrutura administrativa da Secretaria Estadual de Educação (SEDUC) e sua abrangência na oferta do ensino médio, incluindo suas modalidades e a tipificação das escolas. A segunda seção dedica-se a uma apresentação do PPDT, detalhando o seu desenho por meio de uma contextualização histórica contemplando suas readequações às necessidades advindas das exigências realizadas pelos contextos escolares ao longo

de seus 10 anos de atuação, período compreendido entre 2010 e 2019. A segunda seção apresenta uma revisão crítica do PPDT, destacando a falta de uma avaliação dos resultados da política e os ajustes de suas práticas. Já na terceira seção, é realizada uma análise do processo de implementação do PPDT na EEM José Cláudio de Araújo, detalhando, como ocorrem as suas práticas pedagógicas, sintetizando o problema do caso de gestão. Para finalizarmos, estabelecemos uma conexão entre os cinco objetivos da política e os três eixos supracitados. Sendo assim, foram coletadas evidências por meio de pesquisas bibliográficas, em documentos oficiais que tratam das influências e da formulação da política, além de uma prévia análise de sua implementação na escola investigada. Para tanto, foram consultados documentos de chamada, *folders*, manuais de orientações, portarias de lotações, *sites*, documentos da escola, artigos, dissertações e teses que tratam do assunto.

O terceiro capítulo apresenta, na primeira seção, o referencial teórico que fundamenta o caso de gestão. Aborda, primeiramente, o contexto de implementação de uma política pública educacional e em seguida os eixos protagonismo juvenil, interação escola-família e clima escolar. Nessa revisão de literatura foram consideradas as contribuições de Perez (2010), Condé (2012), Ball (2016), Mainardes (2016), Costa e Vieira (2006), Castro e Regattieri (2009), Silva (2001), Candian e Rezende (2009), Moro, Vinha e Morais (2019). Na segunda seção, com ênfase no percurso metodológico, foram explicados os procedimentos metodológicos adotados e os instrumentos de pesquisa que foram utilizados durante a realização do trabalho de campo. Como embasamento teórico metodológico, recorreremos aos autores Gatti (1999), Lüdke e André (1986), André (2013), Danna e Matos (2006), Martins (2013), Ludwing (2011) e Duarte (2014). Por fim, na terceira seção deste capítulo, foi realizada a análise dos dados coletados através de observações com pontos descritivos e analíticos e entrevistas individuais semiestruturadas.

Diante desse contexto e com o propósito de fortalecer o trabalho do DT (no sentido de alinhar suas práticas ao fortalecimento do protagonismo juvenil), de aproximar a escola e a família, e de construir a erudição de um clima escolar positivo, um PAE será elaborado no quarto capítulo, o qual será apresentado à equipe gestora, aos DTs e demais professores da instituição com orientações voltadas para o aperfeiçoamento da implementação do PPDT. O propósito é que, partindo de uma ação coletiva envolvendo todos os segmentos que integram a comunidade escolar, condições favoráveis à educabilidade dos estudantes sejam gestadas à luz dessa

política que completa, em 2020, 11 anos de implantação nas escolas regulares, que respondem por cerca de 60% das matrículas da Rede Estadual de Educação do Ceará.

O quarto capítulo apresenta um Plano de Ação Educacional que foi elaborado considerando os problemas de implantação/execução da política evidenciados e analisados nos capítulos anteriores. Desse cenário aproximamos o contexto de implantação do Novo Ensino Médio na EEM José Cláudio de Araújo, política pública de caráter obrigatório que orienta a renovação da maneira de ensinar e aprender nesta etapa de escolarização, e cuja cultura demonstra grande afinidade com os temas considerados essenciais ao PPDT (protagonismo juvenil, relação escola-família e ambiente escolar).

É importante destacarmos as influências da Lei nº 13.415/2017, da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Novo Ensino Médio (DCNEM) sobre as atividades do PAE. Esses documentos normativos regulamentam e orientam a implementação do Novo Ensino, política pública que deverá começar a incidir sobre as escolas de ensino médio até março de 2021, empreendendo mudanças significativas sobre a estrutura curricular e a arquitetura dessa etapa.

Considerando que as políticas públicas educacionais que atuam sobre um mesmo contexto se influenciam, a partir de determinado momento do caso de gestão, consideraremos o PPDT em um cenário do Novo Ensino Médio de forma que uma se beneficie da outra. Nesse caso, proporemos alguns dispositivos da segunda política para revitalizarmos algumas práticas da primeira, que por sua vez impulsionará, em partes, o processo de implementação da segunda.

Já o quinto capítulo apresentará as considerações finais a respeito dos problemas de gestão referentes à execução do PPDT na EEM José Cláudio de Araújo, aproximando as ações da equipe gestora para a implantação do Novo Ensino Médio, por entendê-la como uma política pública de caráter obrigatório para esta etapa de escolarização cuja cultura pedagógica reflete idêntico interesse por garantir a educabilidade, associando-a aos mesmos eixos considerados essenciais pelo PPDT.

2. A IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO PROFESSOR DIRETOR DE TURMA (PPDT) NA EEM JOSÉ CLÁUDIO DE ARAÚJO

Neste capítulo, descreveremos o contexto do caso de gestão, como condição para assegurar ao leitor a compreensão dos temas da pesquisa. Assim, apresentaremos a estrutura da Secretaria de Educação do Ceará, suas diretorias e coordenadorias estratégicas, seus órgãos de execução regional e local até chegar às suas escolas e categorias de ensino. Alcançado esse nível de entendimento, será apresentado ao leitor o processo de implementação do Projeto Professor Diretor de Turma na Rede Estadual, mostrando sua readequação ao contexto das escolas cearenses e sua maleabilidade estrutural no período compreendido entre 2010 e 2019. Por fim, iremos analisar a atuação do PPDT em um conjunto de escolas regulares da 6ª Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação e em seguida delimitaremos nossa pesquisa em duas delas, uma em que a política tem uma atuação exitosa, e outra em que se enfrenta dificuldades.

2.1 SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO CEARÁ

Nesta seção descreveremos o contexto do caso de gestão com o propósito de proporcionar ao leitor uma melhor compreensão do contexto da pesquisa. Mostraremos, então, o arranjo da SEDUC examinando suas direções, principais coordenadorias e suas células, passando pelos órgãos de execução local e regional até chegar às escolas e suas categorias de ensino. Nessa trajetória, procederemos no sentido de entender o trabalho desempenhado pelos diversos grupos profissionais que constituem a Rede Estadual de Ensino cearense, da esfera central à escola.

2.1.1 Estrutura administrativa da Secretaria Estadual de Educação

O primeiro organismo responsável pela educação cearense foi criado por meio do Decreto nº 1.375, de 15 de setembro de 1916, com o propósito de inspecionar o ensino primário do Ceará, etapa de escolarização cuja execução das deliberações ficava a cargo do próprio governo. Em dezembro de 1945, o Decreto-Lei nº 1.440 cria a Secretaria de Educação e Saúde do Estado do Ceará e seus serviços. Já em 27 de junho de 1961, com o Decreto-Lei nº 5.427, a área de saúde é substituída pela pasta

da cultura e o órgão passa a chamar-se Secretaria de Educação e Cultura. Em 1996, sob força da Lei nº 12.613, seu nome muda para Secretaria de Educação Básica.

No período compreendido entre 1933 e 2019, a SEDUC teve 43 nomeações para secretários de educação. Atualmente o órgão é coordenado pela professora Eliana Nunes Estrela.

Tratando-se de identidade organizacional, por força do Decreto nº 30.282, de 04 de agosto de 2010, disponível no *site* do governo do Estado, a SEDUC passa a ter como missão a promoção de uma educação básica com equidade e foco no sucesso do aluno. Como visão, apresenta uma organização competente e que considera o desenvolvimento de pessoas, priorizando o atendimento educacional de todas as crianças, adolescentes e jovens na faixa etária de 04 a 18 anos que habitam o território cearense. A organização se preocupa também com a melhoria dos resultados de aprendizagem em todos os níveis da educação básica e com a efetiva integração entre ensino médio, educação profissional e mundo do trabalho.

Dentro dos seus processos de educabilidade, a SEDUC considera os seguintes valores: ética, transparência, efetividade, equidade, respeito, busca de excelência, disposição de servir. Seus objetivos principais são:

- I. Fortalecer o regime de colaboração, com foco na alfabetização na idade certa e na melhoria da aprendizagem dos alunos até o 5º ano;
- II. Garantir o acesso e a melhoria dos indicadores de permanência, fluxo e desempenho dos alunos no Ensino Médio;
- III. Diversificar a oferta do Ensino Médio, articulando-o com a educação profissional, com o mundo do trabalho e com o ensino superior;
- IV. Promover o protagonismo e empreendedorismo estudantil como premissa da ação educativa;
- V. Valorizar os profissionais da educação, assegurando a melhoria das condições de trabalho e oportunidades de desenvolvimento pessoal e profissional;
- VI. Consolidar modelos de gestão focados na autonomia escolar e nos resultados de aprendizagem;
- VII. Fortalecer a escola como espaço de inclusão, de respeito à diversidade e da promoção da cultura da paz (CEARÁ, 2019).

De acordo com o INEP (2019), a rede estadual de ensino do Ceará é responsável por 89% das matrículas no ensino médio. Dentre os objetivos mencionados acima, é interessante analisarmos o segundo, o terceiro e o quarto, dados a sua importância e o seu desenvolvimento de políticas públicas educacionais no sentido de cumprir cada um de seus elementos.

Com relação ao objetivo II, é interessante analisarmos a melhoria do Índice de Desempenho (IDEB)² dos alunos do ensino médio nas avaliações do SAEB. De acordo com dados do Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará (IPECE), observa-se avanços positivos nessa etapa de ensino nos últimos anos. Apesar de perder posições em edições recentes da avaliação em relação aos demais estados e de não ter atingido a meta estipulada pelo MEC (que estava projetada em 4,3 em 2017), o Ceará avançou oito colocações, passando da 12^a colocação em 2015 para dividir a 4^a colocação com o estado de São Paulo.

Ainda sobre o IDEB, seus resultados por escola começaram a ser divulgados a partir de 2017. Uma análise mais detalhada realizada pelo IPECE revela que o Ceará obteve a maior proporção de escolas com IDEB igual ou superior a 5,2 no país e foi o segundo com maior número de escolas estaduais entre as 100 melhores colocadas. Ao todo, 21 escolas cearenses estão entre as 100 colocadas. Apesar de Pernambuco ocupar a terceira posição em relação ao maior IDEB no Brasil, apenas seis de suas escolas estão entre as cem primeiras colocadas.

Sobre o objetivo III, o Ceará, a partir de 2008, tem trabalhado no sentido de ampliar as modalidades de ensino médio, dispondo de ensino médio regular, ensino médio vinculado à educação profissional, ensino médio em tempo integral e de ensino médio vinculado à Educação de Jovens e Adultos. Ao todo, a rede apresenta, em 2019, 726 intuições de ensino médio inerentes às modalidades apresentadas e, ainda, 13 centros de idiomas que ofertam cursos de língua gratuitos para os alunos da rede.

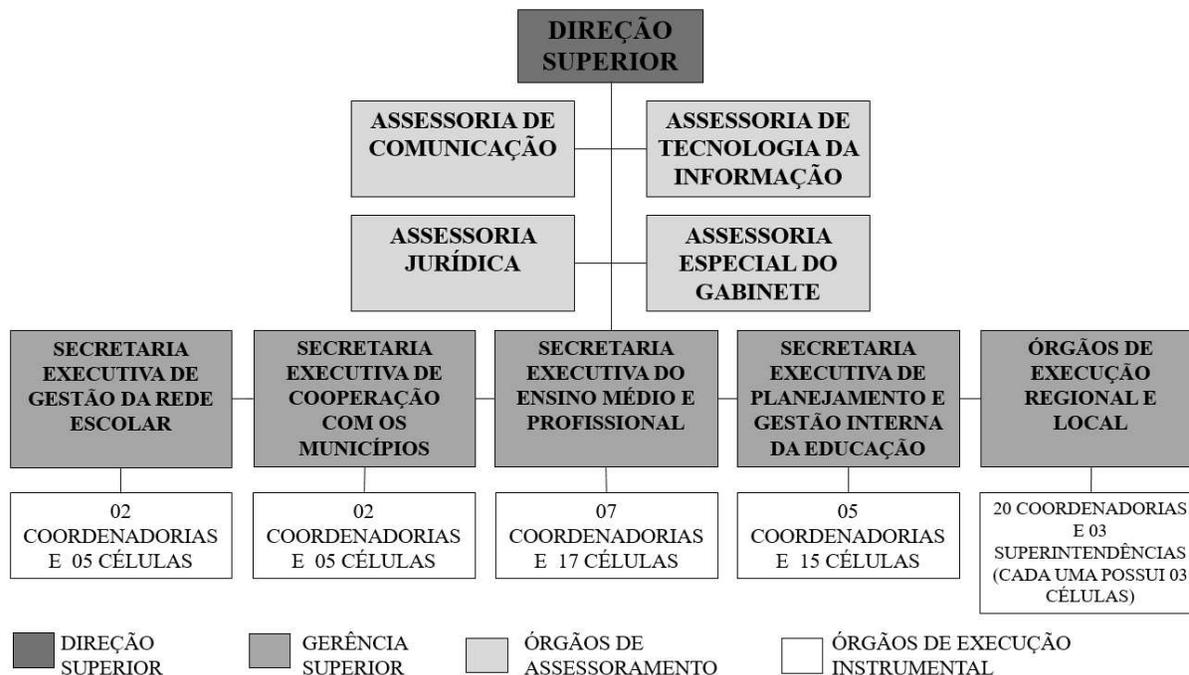
Quanto ao objetivo IV, é pertinente destacar o papel da Coordenadoria de Protagonismo Estudantil, incorporada à Secretaria Executiva de Ensino Médio e Educação Profissional, a qual é uma estrutura de gestão e operacionalização de ações e iniciativas para a promoção do protagonismo estudantil nas escolas de sua rede estadual de ensino. “Sua estratégia consiste na criação de uma cultura de engajamento e tomada de atitudes dos estudantes cearenses por intermédio da introdução de valores como cooperação, empatia, respeito às diferenças e protagonismo no dia a dia das escolas.” (CEARÁ, 2019).

A fim de que todos os seus objetivos sejam cumpridos, a SEDUC dispõe de uma estrutura administrativa que, conforme o Decreto nº 33.048, de 30 de abril de

² “[...] criado em 2007 e reúne, em um só indicador, os resultados de dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações.” (BRASIL, 2019).

2019, apresenta em seu art. 1º a seguinte organizacional da SEDUC: Direção Superior (Secretário de Educação), Gerência Superior (Secretaria Executiva de Gestão da Rede Escolar, Secretaria Executiva de Ensino Médio e Profissional, Secretaria Executiva de Cooperação com os Municípios e Secretaria Executiva de Planejamento e Gestão Interna da Educação), Órgãos de Assessoramento (Comunicação, Jurídica, Especial do Gabinete e Tecnologia da Informação) e 04 (quatro) Secretarias Executivas (Gestão da Rede Escolar, Cooperação com os Municípios, Ensino Médio e Profissional, Planejamento e Gestão Interna), Órgãos de Execução Programática (10 coordenadorias e 27 células), Órgãos de Execução Instrumental (05 coordenadorias e 15 células) e os órgãos de Execução Regional e Local (20 coordenadorias regionais de desenvolvimento da educação, distribuídas em 20 regiões do Estado e 03 Superintendências das Escolas Estaduais de Fortaleza).

Figura 1 - Estrutura Administrativa da SEDUC (Direção Superior, Gerência Superior e Órgãos de Assessoramento Técnico da SEDUC - 2019)



Fonte: Elaboração própria, baseada no art. 1º do Decreto nº 33.048, de 30 de abril de 2019.

Cabe ressaltar que, assim como em qualquer departamento, há uma hierarquia nos cargos da SEDUC. Na Figura 1, as assessorias aparecem logo acima das secretarias superiores por terem seus representantes diretamente ligados ao(a) secretário(a), entretanto, as secretarias executivas são os segundos departamentos

mais importantes da organização. Com relação aos órgãos de execução regional e local, cada um apresenta suas células e suas sedes são distribuídas pelas principais cidades cearenses.

Ressalta-se também o fato de que a Secretaria Executiva do Ensino Médio e Educação Profissional constitui-se como a espinha dorsal da SEDUC, à medida que atua na gerência de Órgãos de Execução Programática, ou seja, aqueles que estão mais próximos da sua identidade organizacional (missão, visão, valores e objetivos). As coordenadorias acompanhadas são: Coordenadoria de Gestão Pedagógica do Ensino Médio, Coordenadoria de Educação em Tempo Integral, Coordenadoria de Educação Profissional, Coordenadoria de Protagonismo Estudantil, Coordenadoria de Diversidade e Inclusão Educacional, Coordenadoria de Formação Docente e Educação a Distância e Coordenadoria de Avaliação e Desenvolvimento Escolar para Resultados de Aprendizagem.

2.1.2 Coordenadorias estratégicas

Cada uma das 36 coordenadorias que integram a SEDUC tem uma função particular dentro do sistema educacional da rede. Aqui destacamos cinco delas: Coordenadoria de Avaliação e Acompanhamento da Educação (COAVE), Coordenadoria de Cooperação com os Municípios (COPEM), Coordenadoria de Desenvolvimento da Escola e da Aprendizagem (CODEA), Coordenadoria de Gestão de Pessoas (COGEP) e Coordenadoria de Formação Docente e Educação a Distância (CODED). Adiante, cada uma das coordenadorias supracitadas é apresentada.

Os Sistemas de Avaliação de Desempenho têm crescentemente se destacado no contexto sociopolítico brasileiro na medida em que se reconhece a importância de seu uso na construção de políticas públicas. No contexto da educação pública cearense, o uso de avaliações e seus indicadores têm sido estratégico. Tais atividades são desempenhadas na SEDUC pela COAVE, coordenadoria vinculada à Secretaria Executiva do Ensino Médio e Profissional, e sua estrutura se dá em três células: Célula de Avaliação de Desempenho Acadêmico (CEADE); Célula de Estudos, Gestão de Dados e Disseminação de Informações Educacionais (CEGED) e Célula de Articulação do Censo Escolar (CEACE).

De acordo com o Artigo 10 da Lei nº 9.394/96, em seus incisos II e III, cabe aos estados definir com os municípios as formas de colaboração na oferta do ensino

fundamental considerando os interesses da população a ser atendida e os recursos financeiros disponíveis em cada uma dessas esferas. O segundo inciso apresenta a necessidade de os estados integrarem suas políticas e planos educacionais com os da União e dos municípios. Concordante ao Artigo anterior, a SEDUC tem em sua estrutura a COPEM, coordenadoria pertencente à Secretaria Executiva de Cooperação com os Municípios. O órgão constitui-se de três células: Célula de Cooperação Financeira, Célula de Gestão e Projetos Federais, Células de Programas e Projetos Estaduais.

As questões educacionais relacionadas à diversidade e inclusão social, gestão escolar, gestão pedagógica e protagonismo juvenil são de competência da CODEA, vinculada à Secretaria Executiva do Ensino Médio e Profissional. Essa coordenadoria acompanha a Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação para Pessoas Privadas de Liberdade, Educação do Campo, Educação Escolar Quilombola, Educação Escolar Indígena, Educação Ambiental, Educação Gênero e Sexualidade. Associadas à gestão escolar, o órgão apresenta as seguintes estruturas: Célula de Acompanhamento à Gestão Escolar (CEAGE), Célula de Desenvolvimento da Gestão Escolar (CEDGE), Célula de Provisão da Rede Escolar (CEPRO) e Escolas de Ensino Médio de Tempo Integral (EEMTI).

É necessário mencionar que o eixo Gestão Pedagógica, vinculado à CODEA, é responsável pela definição de políticas e de diretrizes para o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem nas escolas. Além disso, faz parte de suas funções a iniciativa de fomento à leitura e à pesquisa, subsidiando a escolha e a aquisição de acervos e de material didático pedagógico que atendam a todos os níveis e modalidades de ensino. Ao todo são 23 ações desse eixo, a destacar: “Escola, Espaço de Reflexão”, “PPDT”, “Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais (NTPPS)”, “Psicólogos Educacionais”, “A Minha Escola é da Comunidade”.

Todas essas ações identificadas estão vinculadas ao eixo “Gestão Pedagógica” que se alinham e se complementam em muitos aspectos. “Escola, Espaço de Reflexão” se dá através da promoção de um encontro estudantil estadual que consiste em mobilizar as escolas da rede estadual a consolidar a estrutura pedagógica e a desenvolver uma formação crítica e reflexiva dos estudantes acerca de temáticas voltadas para os direitos humanos, a diversidade e o respeito ao outro. O propósito é que essa atividade estimule ações similares nos níveis regional e local.

O PPDT começou a ser implementado na rede estadual a partir de 2008. Inicialmente seu foco eram as EEEPs, o qual se ampliou gradativamente até que chegasse às EEMs dois anos depois. O projeto propõe que um professor da rede, independentemente da disciplina que leciona, responsabilize-se, durante um período letivo, por uma turma da escola na qual esteja lotado. Suas principais atribuições são: “[...] mediar as relações entre a sua turma e os demais segmentos da comunidade escolar, bem como o trabalho de formação cidadã e desenvolvimento de competências socioemocionais, junto aos seus estudantes”. (CEARÁ, 2019)

Em atuação desde 2012, através de uma parceria entre a SEDUC e o Instituto Aliança, o NTPPS alcançou 190 escolas em 2018, sendo 111 EEMTIs e 79 EEMs. Seu objetivo principal é promover mudanças nos processos ensino-aprendizagem nas escolas por meio da criação de um componente curricular que promova o desenvolvimento de competências socioemocionais, utilizar a pesquisa como ferramenta pedagógica e estimular o desenvolvimento de projetos de vida e de carreira. Seus principais fundamentos são: fortalecimento dos laços de solidariedade e tolerância recíproca; formação de valores; aprimoramento da pessoa humana; formação ética; exercício da cidadania; formação para o mundo do trabalho; e emancipação na perspectiva da formação do sujeito, capaz de se definir e ocupar o próprio espaço. Assim como o PPDT, o NTPPS funciona por meio de uma carga horária de quatro horas semanais, porém limita-se à disciplina. O plano de aula é previamente preparado pelo Instituto Aliança. Na 1ª série, a disciplina é Projeto de Vida I - Pessoal, o tema transversal trabalhado é “Escola e Família”; na 2ª série, Projeto de Vida II - Solidariedade e transcendência, tema transversal, “Comunidade”; e na 3ª série, Projeto de Vida III - Carreira Acadêmica e Produtiva, tema transversal, “Trabalho e Sociedade”. Segundo a SEDUC, em 2019 foram 211 escolas desenvolvendo a proposta, com 692 professores e 63.358 estudantes envolvidos.

A atividade “Psicólogos Educacionais” teve início em 2017 com a contratação de 30 profissionais que tinham como objetivo subsidiar os gestores e professores de toda a rede estadual em suas ações diárias, principalmente no que diz respeito à prevenção de transtornos psicológicos. Cada CREDE ou SEFOR conta com um psicólogo para promover um levantamento e mapeamento da rede; formar, acompanhar e apoiar os professores; e compartilhar periodicamente os conhecimentos relacionados à área da psicologia educacional concernentes ao processo de ensino-aprendizagem. Os principais resultados dessa ação foram:

identificação e mapeamento dos serviços de apoio psicossocial e assistências em torno das escolas e orientação de seus membros a buscarem o apoio desses órgãos em casos específicos; compreensão e análise de projetos que abordam as competências socioemocionais, como o PPDT e o NTPPS; e visitas sistemáticas às escolas.

A atividade “Minha Escola é da Comunidade”, implantada em 2018, incentiva a escola a promover ações que aproximem os estudantes de suas famílias e da própria comunidade na qual estão inseridos. Concordante às regras estabelecidas pela SEDUC, para participar da seleção, os projetos devem contemplar as seguintes dimensões: fortalecimento do currículo; arte e cultura; esporte; sustentabilidade ambiental; educação científica; formação: palestras, seminários, cursos e afins; comunicação e mídias; igualdade racial e direitos humanos; memória: história da comunidade, cidade; mediação escolar e cultura de paz. As escolas beneficiadas recebem recursos financeiros entre R\$ 20.000,00 e R\$ 30.000,00 para financiar atividades integradas e abertas à participação da comunidade, que tornem a escola uma referência e que estimulem a aprendizagem e a permanência dos alunos na escola. No ano de 2019, 167 escolas foram beneficiadas

Essas quatro atividades apoiam-se nos quatro pilares definidos por Jacques Delors no Relatório “Educação: um Tesouro a Descobrir” (UNESCO, 1999). Como primeiro pilar, Delors (2012) apresenta “Aprender a conhecer” que associa-se tanto à apropriação de saberes codificados e culturalmente aceitos, quanto aos domínios de instrumentos para a aquisição de novos conhecimentos. Coadunando com o autor, tal competência estaria associada à capacidade de aprender ao longo da vida como um meio - compreensão do mundo que o cerca de modo a possibilitar viver dignamente para desenvolver as suas capacidades profissionais e para comunicar-se, e como uma finalidade da vida humana -, como um prazer de compreender, de conhecer e de descobrir.

Indissociável ao primeiro pilar, o relator da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI apresenta o “aprender a fazer” associado à questão da formação profissional no sentido de adaptar a educação ao trabalho futuro, mesmo diante da incapacidade de previsão de evolução. “[...] Aprender a fazer não pode, pois, continuar a significar simplesmente preparar alguém para uma tarefa material bem determinada, para fazê-lo participar do fabrico de alguma coisa (DELORS, p. 76, 2012). Assim como as possibilidades de mudanças nos campos de trabalho, as

aprendizagens também devem evoluir, superando aquelas práticas associadas às rotineiras, embora estas continuem a ter um valor formativo que não pode ser desprezado.

“Aprender a viver juntos ou aprender a viver com os outros” é, para o francês, um dos maiores desafios da educação, que deve se utilizar de duas vias complementares. Em primeira instância, tem-se a “descoberta do outro” cujo propósito é fazer com que as pessoas tomem consciência das semelhanças e das interdependências que existem entre elas, tanto do ponto de vista geográfico como temporal. A outra via seria “tender para objetivos comuns”, desenvolvimento de projetos de cooperação cujos vieses estão voltados para a redução de conflitos interindividuais e valorização daquilo que é comum.

Por último, Delors apresenta “aprender a ser”, educação voltada para o desenvolvimento integral da pessoa (espírito, corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal e espiritualidade). A educação dentro dessa concepção deve preparar o ser humano a pensar por si mesmo de forma crítica, sensata e flexível. “[...] A escola tem como desafios fornecer aos seus estudantes forças e referenciais intelectuais que lhes permitam compreender o mundo que os rodeia e comportar-se nele como atores responsáveis e justos” (DELORS, p. 81, 2012).

Já a Coordenadoria Protagonismo Estudantil é representada por duas células: a Célula de Projetos Educacionais, Articulação e Mobilização Estudantil, e a Célula de Projetos Culturais, Esportivos e de Olimpíadas Estudantis. Anualmente elas promovem 14 ações e iniciativas voltadas para a promoção do protagonismo estudantil nas escolas da rede estadual de ensino. A destacar: “Enem Chego Junto, Chego Bem”, “Ao Gosto do Aluno”, “Grêmio Estudantil”, “Círculos de Leitura”, “Aprendizagem Cooperativa”, “#AprenderViajando”, “CNH Popular Estudantil”, “Portal Aluno *On-line*”, “Programa Jovens Embaixadores”, “Programa Jovem Senador” e “Programa Parlamento Jovem Brasileiro”.

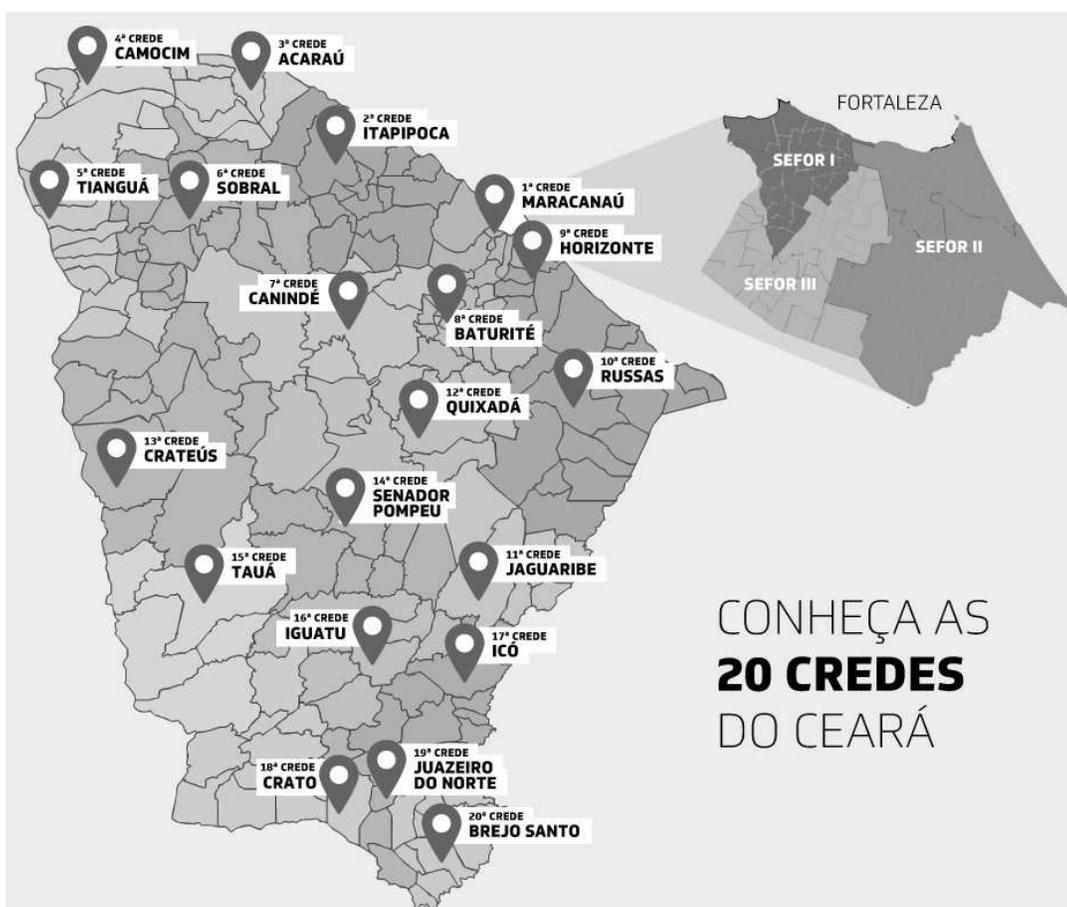
Integrada à Secretaria Executiva de Planejamento e Gestão Interna, a COGEP, em conjunto com as CREDE e a SEFOR, coordenam os processos funcionais dos servidores ativos da rede estadual de ensino, desenvolve, acompanha e divulga os direitos de vantagens, de concessões, de deveres e de responsabilidades dos servidores e dos professores. As células Administração de Pessoas (CEAPS), Gestão

da Folha de Pagamento (CEFOP), Ascensão e Atos Funcionais (CEAAF) e Concessão de Benefícios (CECOB) compõem essa coordenadoria.

2.1.3 Órgãos de Excussão Local e Regional

Como instâncias intermediárias, a SEDUC tem em sua estrutura 03 Superintendências das Escolas Estaduais de Fortaleza (SEFORs) e 20 Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação (CREDEs) para dar suporte ao desenvolvimento das ações locais e regionais relacionadas à gestão de pessoas, administração e finanças. Tais instâncias são distribuídas em torno do Ceará, sendo as SEFORs situadas no município de Fortaleza e as CREDES nas regiões metropolitanas da capital e no interior. A figura a seguir representa a distribuição desses órgãos em torno do Estado. A Figura 2 ilustra um mapa do Ceará com a organização dos órgãos de execução regional e local.

Figura 2 - Organização Educacional da Rede Estadual de Ensino do Ceará

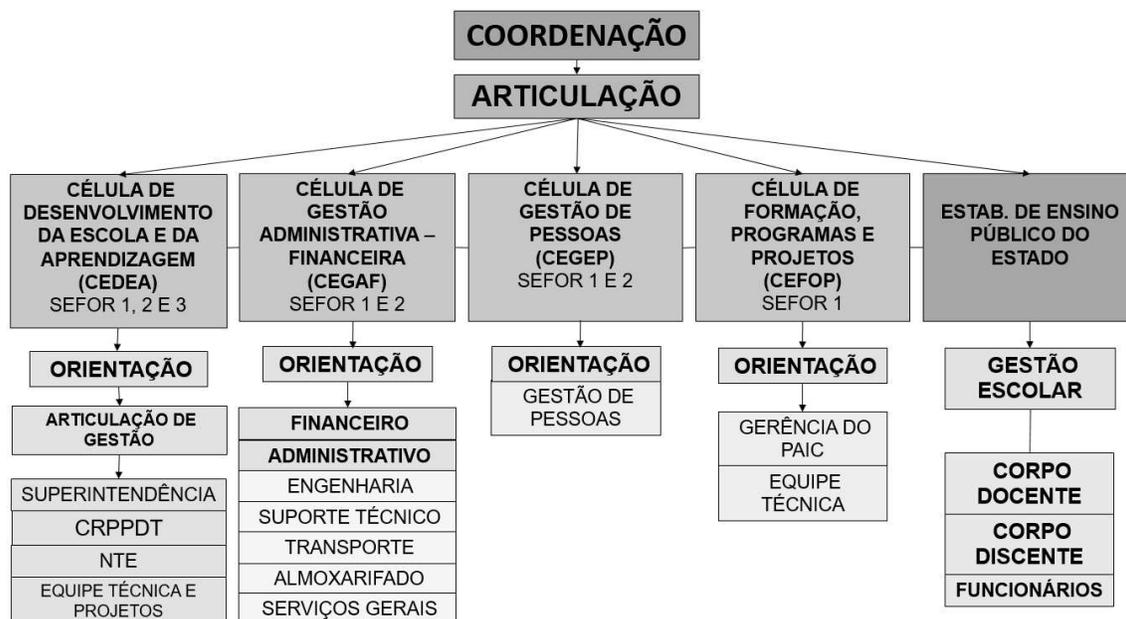


As 20 CREDEs, além de acompanharem a gestão escolar de seus estabelecimentos de ensino, colaboram com as gestões educacionais de um conjunto de municípios designados pela SEDUC geograficamente, conforme ilustrado na Figura 2. As principais competências desses órgãos de execução local e regional são:

- I - coordenar a implementação e execução das políticas e diretrizes educacionais na sua jurisdição, voltadas para expansão e melhoria da educação da rede pública de ensino;
- II - fortalecer as ações compartilhadas entre Estado e municípios e a gestão efetiva das estratégias para funcionamento da rede pública;
- III - promover a articulação e mobilização da sociedade civil na busca do desenvolvimento e alcance das metas e estratégias do governo;
- IV - desenvolver mecanismos de acompanhamento e monitoramento da gestão escolar que assegurem a modernização e melhoria dos serviços educacionais com foco no ensino-aprendizagem;
- V - garantir a oferta e a qualidade dos serviços públicos, no âmbito da gestão de recursos humanos, financeiros, patrimoniais, em observância com a legislação vigente (CEARÁ, 2010, p. 8).

Cada CREDE possui um Gabinete, uma Célula de Desenvolvimento da Escola e da Aprendizagem (CEDEA), uma Célula de Gestão Administrativa-Financeira (CEGAF), uma Célula de Gestão de Pessoas (CEGEP) e uma Célula de Formação, Programas e Projetos (CEPOP) e seus estabelecimentos de ensino público. Com relação aos recursos humanos, cada coordenadoria possui um(a) coordenador(a) geral e cada célula possui um(a) orientador(a), um(a) articulador(a), um(a) coordenador(a) e assistentes técnicos.

Figura 3 - Estrutura Administrativa de cada CREDE



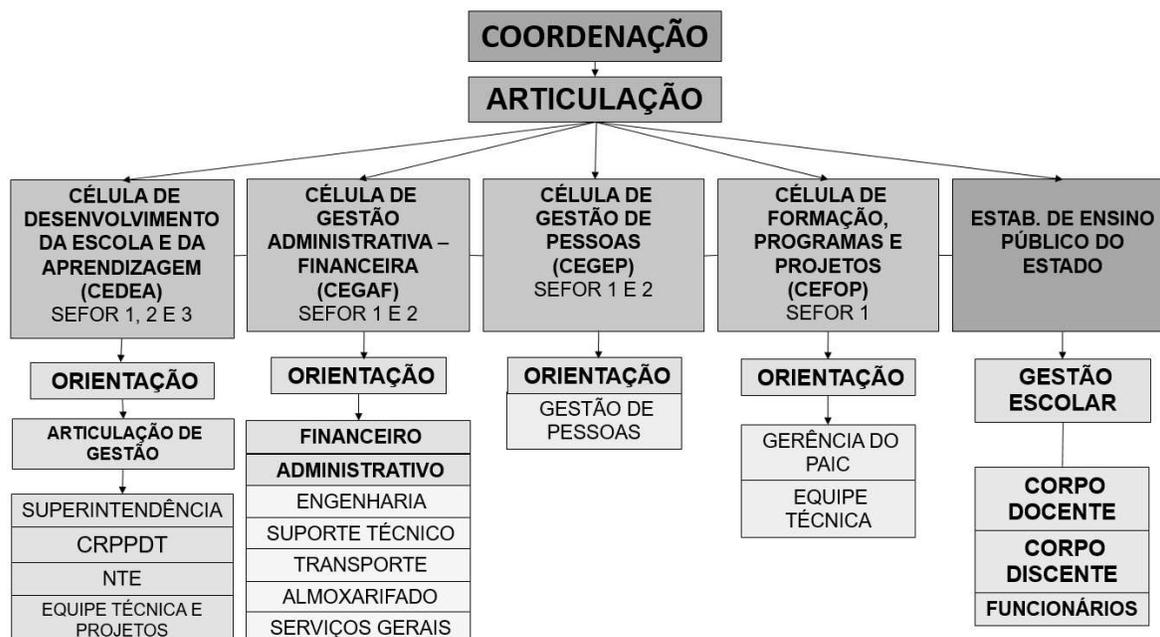
Fonte: Elaboração própria, baseada no Art. 1º do Decreto nº 33.048, de 30 de abril de 2019.

Para o acompanhamento das escolas estaduais do município de Fortaleza foi instituída a SEFOR, constituída de três regionais que visam promover um acompanhamento das diversas escolas estaduais situadas nos bairros da capital. Concordante ao art. 33, do Decreto nº 30.282, tais superintendências apresentam as seguintes competências:

- I - Implementar mecanismos de acompanhamento, monitoramento e controle da gestão escolar que assegurem a modernização e eficiência dos serviços educacionais;
- II - Acompanhar e monitorar junto às Unidades Escolares - UE a realização do processo de matrícula e de lotação dos servidores e professores, atendendo à legislação e as diretrizes da SEDUC;
- III - Apoiar as escolas no planejamento e execução de sua proposta pedagógica, monitorando o seu desempenho por meio de indicadores de eficiência e resultados de aprendizagem;
- IV - Zelar pelo cumprimento do calendário letivo e pelo bom funcionamento da escola;
- V - Corresponsabilizar-se pelo processo de melhoria da gestão escolar da rede pública estadual tendo em vista as metas estabelecidas e a garantia do sucesso escolar de todos os estudantes (CEARÁ, 2015).

As superintendências de Fortaleza se diferem das estruturas das CREDES em alguns aspectos. Como exemplo podemos citar a inserção de células necessárias ao atendimento das escolas.

Figura 4 - Estrutura Administrativa da SEFOR



De acordo com as figuras 3 e 4, todas as coordenadorias e superintendências possuem em suas estruturas a CEDEA. Entretanto, a SEFOR, apresenta em seus três órgãos diferenciações entre si. Nesse caso, a CEGAF e a SEGEP são estruturantes das regionais 1 e 2, enquanto a CEFOP, com uma função similar ao CECOM nas coordenadorias, integra somente a estrutura da regional 1. No entanto, essas duas instâncias regionais apresentam propósitos gerais similares. Essas pequenas diferenças devem-se a algumas necessidades específicas demandadas pela malha urbana da cidade de Fortaleza, umas das maiores capitais do Brasil.

2.1.4 Escolas e categorias de ensino ofertadas pela SEDUC

De acordo com o art. 35 da Lei nº 9.394/1996, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), o ensino médio, etapa final da educação básica, terá duração mínima de três anos e tem como principais finalidades a preparação para a continuação dos estudos, a preparação básica para o trabalho e o exercício da cidadania. Conforme detalha os seus incisos seguidamente:

- I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (BRASIL, 1996).

Pela lei infraconstitucional, os currículos do ensino médio, assim como das etapas anteriores, têm seus direitos e objetivos de aprendizagem orientados por uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Cabe ressaltar que a Lei nº 13.415/2017 alterou a LDB (nº 9.394/96), estabelecendo mudanças estruturais nessa etapa. Com relação ao tempo de aulas, o ensino médio passará de 800 horas anuais para 1.000 horas até 2022. De acordo com o MEC, sua proposta curricular será mais flexível, na

medida em que os estudantes terão 1.800 horas de estudos de conteúdos da base, enquanto a carga horária restante será destinada aos itinerários formativos³.

De acordo com a SEDUC (2018), a Rede Estadual de Ensino oferta o ensino médio nas modalidades regular, integrado à educação profissionalizante, em tempo integral, educação indígena e educação de jovens e adultos. Os seus departamentos de ensino são classificados como Escola de Ensino Médio Regular (EEM), Escola Estadual de Educação Profissional (EEEP), Escola de Ensino Médio em Tempo Integral (EEMTI), Escola Indígena e Centro de Educação de Jovens e Adultos, respectivamente. Conforme os dados da SEDUC, em 2019, a sua rede apresenta 739 escolas. Em detalhe são 402 EEMs, 122 EEEPs, 130 EEMTIs, 39 Escolas Indígenas, 33 Centros de Educação de Jovens e Adultos no Estado e 13 Centros Cearenses de Idiomas.

Com 253.960 matrículas em 2019, as EEMs ofertam o ensino médio regular nos turnos matutino, vespertino e noturno. Sua oferta se dá ao longo de três anos e é distribuída em 1^a, 2^a e 3^a séries. A carga horária anual corresponde a 1000h/a distribuídas ao longo de 200 dias letivos com 05h/a diárias de estudo.

Essas instituições ainda não estão funcionando conforme o novo ensino médio⁴ e seus currículos, assim como nas outras modalidades. Estes são elaborados em concordância com uma proposta curricular em vigência desde 2008, intitulada *Coleção Escola Aprendiz*. Tais diretrizes curriculares estão passando por um processo de reestruturação através de uma análise, partindo de sugestões e críticas do corpo docente, a fim de se ajustar à BNCC. De acordo com a SEDUC, esse processo resultará no Documento Curricular Referencial do Ceará - Ensino Médio, considerando as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes, assim como suas identidades linguísticas, étnicas e culturais.

³ Os itinerários formativos são o conjunto de disciplinas, projetos, oficinas, núcleos de estudo, entre outras situações de trabalho, que os estudantes poderão escolher no ensino médio. Os itinerários formativos podem se aprofundar nos conhecimentos de uma área do conhecimento (Matemáticas e suas Tecnologias, Linguagens e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas) e da Formação Técnica e Profissional (FTP) ou mesmo nos conhecimentos de duas ou mais áreas e da FTP (BRASIL, 2017).

⁴ Estabelecido pela Lei nº 13415/2017 que alterou o LDB e propôs mudanças estruturais no ensino médio. De acordo com o MEC, as principais mudanças foram: ampliação do tempo mínimo do estudante na escola de 800 horas para 1.000 horas anuais (até 2022); e uma nova organização curricular, mais flexível, que contemple uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e ofereça diferentes possibilidades aos estudantes em forma de itinerários formativos, relacionados às áreas de conhecimento ou à formação técnica e profissional.

Ainda sobre a adequação das escolas estaduais ao Novo Ensino Médio, o governo do Ceará adotou como estratégia a sua adequação gradativa. Uma vez que a SEDUC oferta quatro categorias de ensino médio em seus 739 estabelecimentos de ensino, a intenção é obedecer à Lei de forma a não desconfigurar um conjunto de ações empreendidas pela Secretaria que tem dado bons resultados à educação cearense.

Com o apoio do Governo Federal por meio do programa Brasil Profissionalizado, o ensino médio integrado à educação profissional de nível técnico foi instituído pela Lei nº 14.273 de 19 de dezembro de 2008. Com matrícula única em uma Escola Estadual de Educação Profissional (EEEP), sua estrutura apresenta uma carga horária semanal de 45h e essa modalidade oportuniza centenas de alunos a obterem a qualificação para ingressar no mercado de trabalho de forma concomitante ao preparo para o ensino superior.

Os critérios para a realização de matrículas nas EEEPs são estabelecidos anualmente por meio de uma Portaria de Matrícula. Com relação às vagas, no mínimo 80% das vagas nos cursos técnicos são destinados aos estudantes de escolas públicas. Os 20% restantes ficam à disposição de alunos da rede privada. Dentro desses percentuais, há um perfil que avalia o histórico dos pretendentes às vagas. Os principais requisitos a serem observados são:

1. ter concluído o 9º ano do Ensino Fundamental, ou concluí-lo até o ato da matrícula;
2. ter idade mínima de 14 anos até a data base do censo (última quarta-feira dos meses de maio). Para os candidatos aos cursos do Eixo Ambiente e Saúde, a idade mínima deve ser de 14 anos e seis meses. A restrição de idade se deve à lei de estágio 11.788/08, que só autoriza alunos a estagiar a partir de 16 anos;
3. observância à média das notas das disciplinas do 6º ao 9º ano (cujos critérios são explicitados na Portaria) (CEARÁ, 2015).

De acordo com os dados da SEDUC, entre os anos de 2008 e 2019, o número de EEEP saltou de 25 para 122. Nesse mesmo período, o número de matrículas passou de 4.181 para 52.134, abrangendo 98 municípios. Em 2018, essas instituições ofertavam 52 tipos de cursos profissionalizantes.

A SEDUC, desde 2016, tem empreendido esforços para ofertar um ensino de qualidade que tenha como premissa a equidade e que desenvolva o jovem em todas as suas dimensões, respeitando seus potenciais e seu direito de aprendizagem.

Amparada pela Lei nº 16.287, de 20 de julho de 2017, através da Meta 6 do Plano Nacional de Educação (PNE) e do Plano Estadual de Educação (PEE), a Secretaria traçou um plano de universalização do ensino médio em tempo integral até o ano de 2024. Concordante a Mendes (2019), as EEMTIs têm como vieses a potencialização do sucesso acadêmico de cada aluno e a promoção da equidade educacional a partir de estratégias de proteção social aos adolescentes em situações de vulnerabilidades.

A cada ano, a SEDUC transforma uma quantidade de escolas de EEMs em escolas de EEMTIs. A seleção de tais instituições obedece a critérios de viabilidade e prioridade. Com relação ao primeiro critério, no primeiro ano, por exemplo, 50% de seus alunos deveriam ser beneficiários do Bolsa-Família, menos de 60% de ocupação das vagas, implementação em municípios com pelo menos duas escolas. Prontamente, o segundo critério teve como pontos uma escola por região (CREDE/SEFOR), condições de infraestrutura para iniciar as atividades referentes à categoria em 2016, porém teve um baixo índice de aprovação.

Em 2017, foram consideradas as seguintes premissas para a escolha das escolas elegíveis: “[...] municípios mais populosos e com jovens em situação de vulnerabilidade social, escolas potências, conversão ano a ano, professores, salas disponíveis, modelos de simulação, priorização, distância de migração, investimento na conversão” (CEARÁ, 2019).

Vale ressaltar que a implementação é gradativa, ou seja, no primeiro ano de mudança cada escola converte apenas as primeiras séries, e gradativamente as séries vão sendo convertidas ao longo dos três anos. Disso resulta que temos 26 escolas com as três séries em tempo integral, 45 com primeiras e segundas séries em tempo integral e, as mais recentes, 40 escolas com as primeiras séries em tempo integral em 2018 (CEARÁ, 2018).

Nessas instituições a prática educativa deve ser concebida em comunidade de aprendizagem, metodologia de aprendizagem cooperativa e deve ter o protagonismo juvenil como imperativo. Suas dimensões pedagógicas devem considerar a pesquisa

como princípio educativo e o trabalho como princípio pedagógico, “desmassificação”⁵ e itinerários⁶ formativos diversificados.

Diariamente, as Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EEMTI) oferecem uma carga horária de nove horas. Seu programa deve ser composto de 30h semanais de disciplinas da base comum e 15h das eletivas, parte flexível.

De acordo com dados da Secretaria Executiva de Ensino Médio e Educação Profissional da SEDUC, as EEEPs e EEMTIs foram responsáveis por ofertarem o ensino médio em tempo integral. Correspondem a 35% das unidades escolares e cerca de 19% das matrículas do ensino médio em 2018.

A educação escolar indígena deve assegurar às populações indígenas a recuperação e preservação de suas memórias, valorização de suas identidades étnicas, de suas línguas e ciências em concordância com o acesso à informação, aos conhecimentos técnico-científicos nacional e de outras sociedades.

Essa modalidade é amparada pela CF de 1988, pela LDB, pela Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre povos indígenas e tribais, promulgada no Brasil por meio do Decreto nº 5.051/04, Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 da Organização das Nações Unidas (ONU) e a Declaração das Nações Unidas sobre os direitos dos povos indígenas de 2007.

No Ceará o processo de constituição das escolas indígenas iniciou na década de 1990 como resultado de lutas de algumas etnias indígenas remanescentes. De acordo com Mendes (2019), havia, em 2018, 39 escolas indígenas na rede estadual pertencentes a 13 etnias, distribuídas em oito coordenadorias regionais e 16 municípios. De acordo com o SIGE ESCOLA de 22 de junho de 2017, essa modalidade possui 7.007 matrículas no referido ano.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade que oportuniza aos jovens e adultos a reintegração aos processos educativos (no ensino fundamental para quem tem mais de 15 anos e no ensino médio para quem passou dos 18 anos). Com igualdade de condições de acesso à educação básica, a SEDUC busca ofertar

⁵ A promoção de uma educação formal que proporcione aos filhos dos trabalhadores uma formação que contribui com os seus desenvolvimentos em todas as dimensões e por meio da equidade educacional, respeitando os seus potenciais, direitos de aprendizagem e desenvolvimento.

⁶ Cada aluno tem cinco tempos eletivos por semana que visam diversificar o currículo e oportunizar a construção do itinerário formativo de acordo com seus interesses e projetos de vida no decorrer do ensino médio, sendo ofertadas 45 horas/aula semanais e nove tempos diários com disciplinas da base comum, diversificada e opcional (CEARÁ, 2018).

uma formação humana, social e científica, e orienta-se por uma concepção de educação para a vida.

O acesso a essa modalidade pode ser oferecido nas modalidades presencial e semipresencial. O primeiro formato ocorre nas escolas da rede estadual distribuídas na maior parte dos municípios cearenses, nos centros de medidas socioeducativas em parceria com a Superintendência Estadual do Sistema Socioeducativo (SEAS) e nos estabelecimentos penais para públicos específicos como adultos privados de liberdade em parceria com a Secretaria da Justiça e Cidadania (SEJUS) e com a Vara de Execuções Penais (VEPA). Já o segundo formato é ofertado pelos 33 Centros de Educação de Jovens e Adultos (CEJA), situados em: 09 em Fortaleza e 22 em cidades do interior (Pacajus, Itapipoca, Acaraú, Camocim, Granja, Tianguá, Ipu, Sobral, Canindé, Baturité, Limoeiro do Norte, Jaguaribe, Quixadá, Senador Pompeu, Tauá, Iguatu, Icó, Crato Juazeiro, Barbalha, Brejo Santo e Milagres).

Segundo o SIGE SEDUC (2019), em 2018 a Rede Estadual possuía, nas modalidades presencial e semipresencial, 69.512 matrículas no Ensino Fundamental - anos finais - e no Ensino Médio.

Portanto, para dar conta dessa demanda de matrículas que é da ordem de 380.000, a SEDUC apresenta em 2020, de acordo com o Portal da Transparência, um quadro de 27.436 professores, sendo 11.312 provenientes de nomeações temporárias e 16.124 com nomeações definitivas (CEARÁ, 2020).

O eixo desta pesquisa será a atuação do PPDT em duas escolas regulares da Rede Estadual, entretanto, a descrição detalhada da organização da SEDUC é necessária, haja vista essas duas instituições fazerem parte de seus estabelecimentos de ensino público. Cabe ressaltar que tal política pública educacional é implementada também nas EEEPs, EEMTIs e Escolas Indígenas, alcançando maior parte do Ensino Médio público cearense.

A próxima seção tem como propósito apresentar a formulação e, principalmente, a implementação do PPDT no Ceará no período compreendido entre 2008 e 2019. Em cada ano letivo desse período o projeto passou por pequenos ajustes que somados resultaram em mudanças notáveis em seu desenho, principalmente no que diz respeito ao alcance de sua atuação, nos ajustes em objetivos, no aperfeiçoamento de algumas práticas pedagógicas e extinção de outras, nas modificações de cargas horárias e com relação ao trabalho dos professores diretores de turma.

2.2 O PROJETO PROFESSOR DIRETOR DE TURMA: A CONCEPÇÃO E O DESENHO DA POLÍTICA

Conforme Costa (2014), o PPDT implantado no Ceará em 2008 tem como gênese a experiência de Portugal, que desenvolve, desde o final do século XIX o programa, de início sob força do Decreto nº 14, de agosto de 1895. Ao longo dos anos, pautada por diversas leis federais, a política passou por sucessivas mudanças tanto em sua etimologia quanto nas questões estruturais.

A partir de 1956, iniciou-se em Portugal um processo de expansão da educação. A obrigatoriedade da escolaridade passou de seis anos, em 1964, para nove anos, em 1986, destaca Costa (2014). Sá (1997) identificou nesse processo de “escolaridade como obrigatoriedade social” três influências: desenvolvimentista, igualitarista e credencialista. Segundo Costa (2014), essas ideologias consideravam, respectivamente, a teoria do Capital em que associava o nível de escolaridade da população ao desenvolvimento tecnológico do país; a educação como forma de mobilidade social democratizante fundada na noção de meritocracia; uma concepção de educação voltada à ascensão social, econômica e de poder. Essas três influências desencadearam uma alta demanda das classes populares por escolaridade, dando às escolas portuguesas um novo perfil, pois o aumento de matrículas não foi concordante com os investimentos em prol da qualidade do processo ensino-aprendizagem. Assim, surge um movimento identificado como Escola de Massas⁷, marcado pela heterogeneidade de alunos, professores, cursos e que se expandiam nas zonas geográficas. Consoante a Boavista (2010), tal mobilização, aliada ao preparo insuficiente do Sistema Educacional português, tornou os espaços educativos mais complexos, dificultando o desenvolvimento de uma educação satisfatória.

Em tese, Boavista (2010) argumenta que o Diretor de Turma surge como meio de enfrentar os problemas resultantes da complexa e heterogênea Escola de Massas. Nesse contexto, emerge nas escolas portuguesas uma expressiva diversidade de

⁷ Sob uma perspectiva sustentada no lema "Escola para todos", surge na Europa no período pós-guerra, é intensificado na década de 1950. Em Portugal, o movimento ganha forças com o Ministro da Educação Nacional José Veiga Simão (1970-1974). A escola de massas valoriza mais a aquisição de competências do que a aquisição de conhecimentos, apesar de ter uma pretensão democrática, não transmite competências e saberes de forma neutra, e sim socialmente vinculados e culturalmente estruturados, intensificando a dissimulação e a legitimação das desigualdades, penalizando ainda mais os alunos das classes trabalhadoras.

alunos, em seus aspectos acadêmicos, social, familiar, suas necessidades e interesses, seus anseios e suas expectativas de vida.

Em Portugal, a primeira referência ao Diretor de Turma se dá com o Decreto nº 48 572 de 9 de setembro de 1968. Cabe ressaltar que desde o final do século XIX, as escolas daquele país contavam com uma atividade que seguia uma linha similar: primeiro o Diretor de Classe, em 1895, e depois o Diretor de Ciclo, em 1936. O seu art. 144 define que haverá para cada turma um Diretor de Turma, que será um professor designado pelo diretor e que deve, obrigatoriamente, aceitar a designação. As atividades atribuídas a essa função são: presidir os conselhos de turma, coordenar e orientar o processo educativo, apreciar os problemas disciplinares dos alunos da turma e promover os contatos com os seus familiares.

Com o passar dos anos, em decorrência das mudanças contextuais, a função de Diretor de Turma passou por várias reformulações. Val (2017) mostra que na Portaria nº 679/77 há um esclarecimento sobre as atribuições do Diretor de Turma no que se refere às atividades de caráter administrativo-burocrático, aos conselhos pedagógicos incluindo suas tipologias e diretivos, aos alunos e aos encarregados da educação. Na Portaria de nº 970/80 a autora aponta a referência ao Conselho de Diretores de Turma, que conta com um coordenador e um subcoordenador, cuja função é auxiliar os colegas nas atividades que a nova função comporta. Para a pesquisadora, essa organização tem como vieses a promoção da interdisciplinaridade, a identificação de necessidades formativas, e a avaliação e retificação de estratégias que promovem a integração de alunos e docentes na rotina escolar. A referida portaria traz em seu art. 74 as características desejáveis do Diretor de Turma, destacando o fácil relacionamento interpessoal, o dinamismo, a tolerância, a compreensão, a disponibilidade, a capacidade de resolução de problemas, a autenticidade, o bom senso, a organização e o espírito metódico.

Por último, a autora evidencia que a Portaria nº 921/92 faz uma revisão das competências desse Diretor e orienta a permanência dele em turmas com os mesmos alunos do ano anterior, além de fazer a coordenação de todo o processo de avaliação da turma, incluindo os processos de recuperação dos estudantes com baixo desempenho.

Com o Decreto Lei nº 115-A/98 (Decreto-lei nº 75/2008 e Decreto-Lei nº 137/2012) que define o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, o

Diretor de Turma surge como coordenador e supervisor pedagógico intermediário, o qual, por meio do Conselho de Turma, organiza, acompanha e avalia as atividades de uma turma ou de um grupo de alunos. Ao Conselho cabe ainda “a organização, o acompanhamento e a avaliação das atividades a desenvolver com os alunos e a articulação entre a escola e as famílias” (art. 43 apud VAL, 2017, p. 27).

Enquanto em Portugal o Diretor de Turma faz parte da estrutura educativa há mais de meio século, na Rede Estadual do Ceará o projeto é recente, pois começou em 2007 e suas ações ainda estão em processo de adaptação diante das diferenças educacionais entre os dois cenários e dentro do próprio Ceará. A seguir, descreveremos o contexto educacional cearense que justificou a implantação do PPDT.

Movida por influências internacionais e fomentada pela Constituição Federal de 1988, pela LDB e pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), a escola pública brasileira passou por um processo de ampliação na oferta de matrículas na educação básica a partir da década de 1990. No entanto, a exemplo de Portugal, a inclusão de novos grupos sociais provenientes das classes populares trouxe novos desafios em comparação ao que a escola estava acostumada a atender. Os novos estudantes careciam de necessidades que antecedem a educabilidade, exigindo dos espaços educacionais novas habilidades que muitas vezes ocupavam o seu lugar central. É o que Peregrino (2011) identifica como a “desescolarização” da escola.

Conforme Naspolini (2001), no Ceará, esse processo iniciou-se em 1995 com a política educacional “Todos Pela Educação de Qualidade para Todos”, cuja principal ação foi a municipalização do Ensino Fundamental. Como resultado, o autor e ex-secretário de educação do Ceará apresenta que no ano de 2000, quanto a crianças e adolescentes entre 07 e 14 anos, foi promovido o acesso de 96,1% deles no Ensino Fundamental. Porém, como demonstra Vieira (2003), suas taxas de reprovação e repetência na educação básica eram preocupantes. Em 2001 a taxa de repetência no Ensino Fundamental alcançava 18,3% e ao longo das três séries do Ensino Médio correspondia a 31,9%, 20,7% e 11%, respectivamente. Naspolini (2001) considera que os avanços e perspectivas dessa política foram mais no sentido de corrigir o fluxo escolar, permanecendo o histórico desafio cearense da promoção da inclusão e da equidade social, principalmente com relação ao Ensino Médio.

Como forma de enfrentar a reprovação, o abandono e de promover o ensino e a aprendizagem, a SEDUC lança mão, cronologicamente, de novas políticas públicas, ao passo que extingue as anteriores. No período de 2003 e 2006 tivemos “Escola Melhor, Vida Melhor” que alcançou alguns resultados nessa direção, ao assumir uma postura de direcionamento da organização do sistema, mas não conseguiu resolver parte dos problemas gerenciais e pedagógicos das escolas, de acordo com Vieira (2007).

Em 2008 a SEDUC implantou o “Programa Aprender pra Valer”, que pretendia elevar o desempenho acadêmico dos alunos do Ensino Médio tendo como referência os níveis de proficiência adequados para cada ano, bem como promover a articulação dessa etapa com a educação profissionalizante. Essa política promoveu um conjunto de ações que apresentaram forte avanço no Ensino Médio cearense, a destacar a implantação de 59 EEEPs entre 2008 e 2009, elevação do IDEB em todas as etapas da educação básica, convocação de 3.725 professores aprovados em concurso, implantação do sistema de avaliação censitário em todos os anos finais e a elevação da taxa de escolarização líquida no Ensino Médio da população de 14 a 17 anos, passando de 37,4% em 2006 para 52,3% em 2010 (CEARÁ, 2011, p. 174).

No entanto, a meta de universalizar a educação básica ainda era um desafio, especialmente nessa faixa de ensino, cuja taxa de atendimento educacional para adolescentes entre 14 e 17 anos correspondia a 79,8%, com um índice de abandono de 12% em 2010, conforme dados da SEDUC de 2013. Portanto, como meio de fortalecer as ações da política educacional vigente, o Governo Estadual implanta o PPDT, inicialmente em suas EEEPs e em seguida, também nas EEMs.

Há indícios de que, sob influência da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE⁸), o Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT) tenha sido inicialmente aplicado em 2007 em três escolas públicas cearenses, duas municipais e uma estadual, situadas nos municípios de Eusébio, Madalena e Canindé, apesar da inexistência de registros documentais. O fato foi evidenciado pela presidente

⁸ A ANPAE é uma associação civil de utilidade pública que congrega pesquisadores, docentes, gestores, técnicos de ensino e estudantes que participam na formulação e execução de políticas educacionais, através da cooperação, socialização de experiências inovadoras na gestão, planejamento educacional, entre outras ações. Entre suas atividades principais, está a realização de simpósios, congressos, seminários e encontros regionais e estaduais para debates de políticas educacionais e de experiências inovadoras (ANPAE, 2013, p.1).

da associação, Profa. Dra. Maria Luiza Barbosa Chaves, no XVIII Encontro da ANPAE, realizado no Ceará em 2007. Logo em seguida, o projeto foi apresentado à professora Izolda Cela, Secretária de Educação à época.

Para Costa (2014), a implantação do PPDT no Ceará aconteceu de forma gradativa e sem um planejamento estratégico. De início a experiência do projeto em Portugal foi apresentada aos gestores pela ANPAE/CE (2007), que considerou que sua atuação poderia ser exitosa nas escolas brasileiras, especificamente no Ceará.

Segundo Leite e Chaves (2010), o PPDT tem como finalidade promover valores intrínsecos à aprendizagem mediante convivência solidária e social. As ações são delineadas através de reuniões do Conselho de Turma com a participação de gestão, professores, representantes dos pais/responsáveis e dos estudantes. Como resultados do projeto piloto implementado em 2007, as autoras identificam uma maior integração entre escola, família, professor e alunos. Fator relevante, pois enfrenta o abandono escolar e outros conflitos, reverberando a melhoria do processo ensino-aprendizagem e a socialização. Dada a sua importância, são necessárias contínuas avaliações, reflexões e críticas sobre o seu papel na melhoria do Ensino Médio no Ceará.

Em 2008, a Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC) por meio de sua Coordenadoria de Ensino e Aprendizagem, sob a articulação de uma professora com larga experiência no PPDT de Portugal, adapta e implanta esse novo modelo de gestão em suas 25 EEEPs e em mais 26 novas instituições similares em 2009. Costa (2014) salienta que as ações do PPDT foram fortalecidas por meio de uma ampla formação continuada para gestores e professores nesse período. Em diálogo contínuo com as CREDEs e SEFORs, a SEDUC coletou muitas impressões positivas, considerando a possibilidade de sua ampliação nas turmas de 9º ano⁹ do Ensino Fundamental e 1ª série do Ensino Médio das escolas regulares enquanto política de melhoria de indicadores educacionais atrelados ao enfrentamento de variáveis como a infrequência, a baixa aprendizagem e o abandono escolar.

Cabe ressaltar que a versão cearense do PPDT, apesar de praticamente universalizada em todas as escolas públicas da Rede que ofertam o Ensino Médio, com exceção da modalidade Educação de Jovens e Adultos, não é normatizada por

⁹ Na ocasião, algumas escolas regulares da rede estadual ofertavam o Ensino Fundamental II.

legislações estaduais. O único documento oficial referente ao projeto é a Chamada Pública de Adesão, lançada no dia 12 de janeiro de 2010.

O PPDT parte da premissa de uma escola afetuosa que busca conhecer e valorizar o indivíduo presente em cada educando e que seja sensível às suas especificidades. Em uma perspectiva política, busca desenvolver uma cidadania dentro dos preceitos de liberdade, criticidade, participação e responsabilidade. Sob a coordenação da gestão escolar, a ação aposta na interação entre docente e discente por meio de um trabalho cooperativo entre escola, aluno e família. Dentro dessa perspectiva, a chamada pública de adesão ao Projeto se apresenta como uma ação que

[...] visa à construção de uma escola que eduque a razão e a emoção, onde os estudantes são vistos como seres humanos que aprendem, riem, choram, se frustram... uma escola que tem como premissa a desmassificação. Uma escola com plenos objetivos de acesso, permanência, sucesso e formação do cidadão e do profissional (CEARÁ, 2010, p. 3).

Dessa maneira, o PPDT é uma forma de gestão educacional que favorece a construção de uma cultura escolar voltada para a humanização das relações com o objetivo de garantir a permanência, o sucesso e a formação cidadã do aluno. Sua base pedagógica é inspirada nos quatro pilares da educação propostos por DELLORS (2012): aprender a conhecer (competência cognitiva), aprender a fazer (competência produtiva), aprender a viver juntos (competência social) e aprender a ser (competência pessoal).

Diante das boas impressões coletadas ao longo dos dois anos, em 2010 a SEDUC promove uma Chamada Pública para adesão de novas escolas ao PPDT que é apresentado aos diretores escolares por meio das CREDEs. Apesar de nenhuma adaptação ao perfil das escolas regulares, a ação passa a ser considerada pela maioria delas como uma inovação e uma forte aliada no enfrentamento de problemas pertinentes ao Ensino Médio, tais como infrequência, baixo rendimento, reprovação e abandono. De acordo com o documento, poderiam se conectar ao projeto todas as escolas da Rede Estadual que possuíssem turmas de 1ª série, podendo optar por uma experiência somente em algumas turmas, a partir do 1º ou do 2º semestre daquele ano. As instituições que se interessassem pela adesão ao PPDT deveriam convocar uma reunião de discussão de adesão entre os seus professores registrada em ata,

como meio comprobatório do posicionamento do colegiado frente ao projeto. Antes do ato, todos os professores deveriam conhecer como se daria esse processo. Após assinada pelos gestores e professores presentes, as atas seriam entregues à CREDE/SEFOR dentro de um prazo estabelecido pela SEDUC.

Como resultado, aderiram à Chamada Pública 444 escolas regulares além das 59 escolas de educação profissional já inseridas no processo nos anos anteriores, perfazendo 2.988 turmas e 2.118 professores diretores de turma. Em 2013, a política já estava quase universalizada, alcançando 92% das escolas estaduais e expandindo-se para as turmas de 2ª e 3ª séries. Em 2018, um total de 627 escolas desenvolveram a metodologia do projeto, sendo 111 EEMTIs, 119 EEEPs e 397 EEMs. De acordo com a Assessoria Especial do Gabinete da SEDUC, em 2019, um total de 638 (88%) escolas desenvolveram a metodologia do PPDT e 246.798 alunos foram atendidos, sendo envolvidos 6.493 turmas e 5.999 professores.

O quadro a seguir relaciona os cinco objetivos do PPDT com os eixos protagonismo juvenil, interação escola-família e clima escolar, cujas abordagens teóricas serão promovidas na primeira seção do capítulo 2.

Quadro 1 - Principais objetivos e eixos do Projeto Professor Diretor de Turma

Objetivos	Eixos
Aperfeiçoar a conexão entre os professores, alunos, pais/responsáveis partindo de uma relação cooperativa, principalmente entre os dois primeiros atores, a fim de adequar estratégias e métodos de trabalho;	Clima Escolar Interação Família-Escola
Tornar a sala de aula um ambiente melhor, em que todos os professores da turma, familiares, gestão, comunidade escolar sejam unidos em prol de uma educação que vise à excelência;	Clima Escolar Interação Família-Escola
Resguardar a assiduidade dos alunos, estimulando sua permanência na escola e elevando o grau de sucesso da aprendizagem;	Clima Escolar
Promover uma educação sustentável através do desenvolvimento de sua cidadania, estimulando sua participação na vida social e estando conscientes dos problemas que incidem sobre a humanidade;	Protagonismo Juvenil
Motivar os alunos a buscarem aprendizagens significativas, encorajá-los a ter pensamentos positivos e melhores perspectivas quanto ao seu futuro pessoal e profissional.	Protagonismo Juvenil

Fonte: Elaboração própria, baseada no documento de Chamada Pública, de 12 de janeiro de 2010.

Os dois primeiros objetivos do PPDT relacionam-se com os eixos clima escolar e interação família-escola porque muitas impressões construídas pelos membros da comunidade escolar acerca da escola se dão através das relações cotidianas

estabelecidas entre eles. A parceria entre pais/responsáveis e escola é essencial, quando a família compreende a importância da educação para os seus filhos e vê as ações da escola refletindo isso, a educabilidade torna-se mais eficaz. Relaciona-se também com clima escolar, uma vez que certas ações pedagógicas contribuem para que o aluno se sinta acolhido e perceba a escola como um lugar de bem-estar.

O quarto objetivo associa-se ao protagonismo juvenil quando a escola desenvolve no aluno a consciência de que os problemas sociais podem lhe afetar até mesmo quando incidem sobre outras pessoas, por isso a necessidade de enfrentá-los coletivamente e se engajar em ações sociais que beneficiem a ele e aos outros. O quinto objetivo também está ligado ao protagonismo juvenil por estimular o aluno a refletir sobre o seu futuro de forma otimista e ser o autor de seu projeto de vida, preparando-o para enfrentar as adversidades que possam dificultar o alcance de suas metas pessoais e profissionais.

Do ponto de vista pedagógico, o desenvolvimento de um trabalho inovador como o que é proposto pelo PPDT depara-se com muitas dificuldades, mas a gestão escolar e os DTs devem priorizar as suas possibilidades advindas da adesão. A COPEM, por meio do Manual de Orientações para as redes municipais que também desejam aderir ao projeto, identifica cinco potencialidades de sua implementação:

1. Olhar individualizado voltado aos alunos, o que promove relações mais próximas e humanizadas e um maior conhecimento sobre cada um, sendo possível compreender suas dificuldades, potencialidades e suas posturas, orientando-o ante cada necessidade;
2. Desenvolvimento das diversas competências dos alunos no que tange à autonomia, liderança, autorresponsabilidade, autoavaliação etc.;
3. Desenvolvimento de uma atividade significativa, focada na formação integral do aluno, enquanto ser humano e cidadão consciente e responsável por suas escolhas e ações;
4. Redução da evasão e infrequência, consequência do acompanhamento do PPDT/Núcleo Gestor e pela motivação natural do aluno, desenvolvida através de todo o trabalho de acompanhamento proposto pela GSA/PDT;
5. Relação Família-Escola estreitada, transformando-a em parceira frente às dificuldades junto aos alunos (CEARÁ, 2014, p. 53).

A política, desde seu início, propõe a um professor (efetivo ou temporário) da rede estadual de ensino, independentemente da área de conhecimento em que atua, com lotação em uma determinada instituição, que coordene as ações do PPDT em

uma ou duas turmas. O propósito é que este profissional selecionado passe a conhecer seus estudantes individualmente para compreender suas necessidades no tocante aos processos ensino-aprendizagem.

O documento oficial orienta que o DT deverá ser lotado somente em uma turma e no máximo em duas, desde que em turnos diferentes. Suas atribuições constituem-se de:

- realizar atividades que envolvem alunos, professores, pais ou responsáveis, Núcleo Gestor, possíveis parcerias com a comunidade educativa e elaboração do Dossiê de Turma;
- realização das Reuniões de Conselho de Turma;
- analisar o registro de faltas;
- analisar as coletas de dados de informação por disciplina fornecida por cada professor de cada disciplina;
- analisar Atas das reuniões dos Conselhos de Turma, junto com o Secretário que as digitou;
- organizar o Dossiê da Turma (CEARÁ, 2010, p.6).

Para um trabalho alinhado com a proposta do PPDT, é necessário que as ações do DT sejam acompanhadas sistematicamente pela coordenação pedagógica de cada instituição, não no sentido de vigília, mas com o intuito de apoiar e dar suporte no cumprimento das exigências do projeto. Conforme o texto do panfleto de apresentação do PPDT, no *site* da SEDUC, um bom desenvolvimento de suas ações parte da premissa de uma constante articulação entre os professores e a gestão técnico-pedagógica (geral e local) além de professores comprometidos e capazes de refletir sobre suas experiências e olhar o educando dentro de uma perspectiva individual.

O projeto invoca os sujeitos que constituem a escola a dar um novo sentido ao processo ensino-aprendizagem por meio de uma gestão escolar que se assente em um Projeto Político-Pedagógico (PPP) preocupado em educar a razão e a emoção. O PPDT almeja a construção de Ensino Médio “desmassificado”, ao reconhecer os adolescentes em todas as suas dimensões (aluno/ser humano/cidadão).

Dentro da perspectiva do PPDT, Costa (2014) convida o professor a assumir um papel de idealizador da possibilidade de transformação através da educação. Já o aluno, conforme o autor, é encorajado a ser protagonista de sua aprendizagem e, apto a se apropriar de diversas inteligências, inferir e interferir em seu meio, adquirindo competências produtivas, sociais e pessoais. Portanto, depreende-se que o PPDT foi

elaborado com o intuito de reconstruir uma nova imagem da instituição escolar, resta saber até onde ele tem contribuído com esse objetivo.

O documento de Chamada Pública (2010) orienta que a atuação do PPDT nas escolas da Rede Estadual do Ceará deve ser integrada ao PPP e condicionada às seguintes práticas pedagógicas: Formação para a Cidadania, Estudo Orientado¹⁰, Atendimento às Famílias, Conselho de Turma e Dossiê da Turma.

A Formação para a Cidadania, associada ao primeiro propósito do PPDT, refere-se a uma área curricular não disciplinar que deve ser trabalhada pelo viés da transversalidade. Possui uma carga horária de uma hora/aula semanal e seu planejamento não é uma ação exclusiva do DT, uma vez que as temáticas e as avaliações são debatidas pelos membros do Conselho de Turma, eixo analisado posteriormente, por bimestre. Os temas relacionam-se com questões pertinentes à turma e com outras que possam contribuir de maneira a intervir no processo de crescimento e amadurecimento dos alunos enquanto cidadãos socialmente responsáveis, críticos e participativos.

Das cinco práticas pedagógicas vinculadas ao PPDT, a Formação para a Cidadania foi a que mais passou por modificações ao longo do período de 2008 e 2019. Logo, por estar associada ao desenvolvimento do DT (do ponto de vista da formação continuada), será dedicada uma seção para essa prática neste capítulo. Em 2016, esse componente curricular passa a ser denominado Formação para a Cidadania e o Desenvolvimento das Competências Socioemocionais (FCDCS).

O Estudo Orientado está relacionado ao segundo propósito do PPDT e suas ações estão vinculadas ao eixo protagonismo juvenil. Essa prática pedagógica é considerada uma área curricular não disciplinar e transversal que visa ao desenvolvimento de competências cognitivas, produtivas, pessoais e sociais do aluno. O DT dispõe de uma hora/semanal em seu horário vinculado ao projeto para desenvolver as atividades articuladas junto aos demais professores da turma.

Essa área curricular objetiva fazer os alunos desenvolverem seus próprios métodos de estudo, sua capacidade de autorregulação, autoavaliação e hétero-avaliação. Apesar de ser coordenado pelo

¹⁰ Essa prática pedagógica foi extinta do PPDT através da Portaria nº 1169/15 que estabelecia as normas para a lotação dos professores nas escolas públicas estaduais para o ano letivo de 2016. Apesar de não mais existir, vale a pena analisá-la, dada a sua importância para o desenvolvimento do protagonismo juvenil e quais as que razões levaram a SEDUC a desconsiderá-la enquanto prática pedagógica do PPDT.

Diretor de Turma, este momento deve ser trabalhado no formato de Monitoria, pois os alunos com dificuldades de aprendizagem em diversas disciplinas serão postos em interação com os alunos monitores que se destacaram de modo geral (CEARÁ, 2014, p. 15).

Essa prática deve envolver todos os professores da turma, uma vez que o DT geralmente apresenta formação em apenas uma disciplina. Cada professor identifica os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem em sua disciplina e sugere atividades que possam auxiliá-los. Ele deve, também, escolher e orientar os alunos monitores das demais disciplinas a desenvolver atividades de cooperação com aqueles que apresentam dificuldades de aprendizagem. Os momentos de identificação desses alunos, tanto com relação aos que precisam de apoio, como os que têm potencial de colaborar, devem ocorrer durante as reuniões do Conselho de Turma. E, apesar de ser o DT o responsável pelo monitoramento do desenvolvimento das ações indicadas pelos demais professores no Estudo Orientado, cabe aos membros do colegiado avaliar os resultados desse espaço curricular nas reuniões bimestrais.

Conforme Dias (2016), a relação escola-família configura-se como um dos principais desafios da gestão escolar, como apontam os estudos realizados na área educacional. Entretanto, o estreitamento dessa relação, quando vinculada à responsabilização, é um desafio cujo enfrentamento é vantajoso, pois o envolvimento dos familiares na aprendizagem do aluno, através de diálogos constantes com a escola, viabiliza um conhecimento individualizado da pessoa do aluno. No caso do PPDT, essa relação pode ser fortalecida por meio do atendimento sistemático às famílias dos discentes, uma contribuição importante para enfrentar o estranhamento entre esses dois agentes, responsáveis pela formação dos sujeitos tanto na perspectiva individual quanto na social.

Atendimento Individualizado ao aluno é uma ação pedagógica que personaliza e diversifica as relações de ensino e aprendizagem, com vistas à permanência do aluno na escola, ao desenvolvimento de competências inter e intrapessoal e à melhoria de seu desempenho acadêmico.

O Atendimento aos Pais/responsáveis pelos alunos da turma é a terceira prática pedagógica do PPDT e se relaciona com as vantagens 4 e 5 apresentadas pela COPEM em 2014. Os eixos contemplados são relação escola-família, redução da infrequência, abandono e reprovação escolar. A primeira atividade associada a

essa prática é uma reunião entre a gestão escolar, os diretores de turma e os pais/responsáveis pelos alunos. Nesse momento será estabelecido o primeiro vínculo oficial da escola com a família. O núcleo gestor apresenta o PPDT e os DTs aos familiares presentes e os redireciona às salas específicas para que os DTs possam dar continuidade à reunião nas respectivas turmas as quais dirigem. Nesse momento serão tratados os seguintes pontos: divulgação das atribuições do DT, informe sobre o horário semanal de atendimento, realização das eleições dos representantes dos pais por turma e encerramento agradecendo aos presentes.

O DT dispõe de uma hora semanal para dialogar com os pais/responsáveis pela educação dos alunos. Assim, ele deve criar um “Calendário de Atendimento”, para que possa enviar um comunicado aos pais com antecedência, e promover pelo menos dois atendimentos a cada semana. Os critérios de atendimento podem ser estabelecidos da seguinte forma: (a) pais dos alunos que apresentam dificuldades e precisam melhorar; (b) infrequência, (c) indisciplina e incivilidade; e (d) pais de alunos que apresentam excelentes resultados. Esses encontros podem ser permeados por diversos diálogos, tais como: instigar os pais/responsáveis pelos alunos a visitarem mais a escola; apresentar-lhes as dificuldades e os avanços de seus filhos, bem como os registros de infrequência e de avaliação, para que eles entendam as razões da ausência de seus filhos nas aulas, além de esclarecer para eles a relação entre essas duas variáveis; estabelecer uma parceria com eles, para que possam ajudar seus próprios filhos no acompanhamento estudantil familiar; solicitar que leiam e respondam os avisos/comunicados enviados; ouvir suas opiniões a respeito da escola como um todo, dentre outros.

Dessarte, o atendimento personalizado aos familiares dos alunos sugerido pelo PPDT é uma ação que contribui significativamente para a participação da família no projeto pedagógico da escola. Esse mecanismo tem como consequência a resolução de conflitos e fortalece a responsabilização da família, no sentido de acompanhar, de forma mais eficiente e eficaz, o desenvolvimento educacional de seus filhos.

Já o Conselho de Turma é uma das principais práticas do PPDT na medida em que se associa às cinco vantagens que lhe competem: a própria efetivação do conselho, que contribui para a aproximação professor-aluno; a permanência e o engajamento dos alunos na escola; o envolvimento das famílias com essa assembleia; a melhoria do clima escolar; e o fortalecimento da parceria entre DT, professores da turma e gestão escolar. O órgão é composto por atores da comunidade escolar cuja

finalidade é acompanhar a realidade dos educandos, individual e coletivamente, na perspectiva da desmassificação e da humanização no processo ensino-aprendizagem. Sua estrutura tem a seguinte composição: Presidência – DT; Secretário – um dos professores, previamente indicado pela gestão; todos os professores da turma; representante do núcleo gestor; representante do segmento de pais/responsáveis; e representante dos alunos – líder e/ou vice-líder da turma. Para atingir tais finalidades, o órgão tem as seguintes funções:

- Diagnosticar a realidade socioeconômica e cultural dos alunos, assim como problemas gerais que possam interferir no processo de ensino-aprendizagem;
- Propiciar análises dos aspectos cognitivos e afetivos de cada aluno;
- Promover avaliações: quantitativa e qualitativa dos alunos em cada disciplina; das atividades curriculares não disciplinares (Estudo Orientado e Formação Cidadã); das práticas dos professores em sala de aula, oportunizando-os ao replanejamento das mesmas;
- Refletir sobre o currículo a ser desenvolvido com os alunos;
- Ouvir, analisar e atender, quando possível, as demandas: do segmento de pais/responsáveis e da turma;
- Direcionar críticas, reclamações, pedidos e sugestões ao Núcleo Gestor;
- Apontar estratégias de superação das dificuldades de aprendizagem;
- Favorecer a integração dos vários segmentos da comunidade escolar em torno de sua função primordial: o sucesso dos alunos (CEARÁ, 2014, p. 18).

Cabe ressaltar que líderes de turma que compõem o colegiado são eleitos pelos demais alunos da turma para que possam se reunir com seus pares e pontuar as pautas das reuniões intercalares e bimestrais. Esses dois momentos devem acontecer durante duas aulas de Formação para a Cidadania e o Desenvolvimento das Competências Socioemocionais.

Ao longo do ano, esse órgão colegiado promoverá algumas reuniões. A primeira delas é a Reunião Intercalar ou Reunião Diagnóstica, que ocorre ao longo do primeiro bimestre, preferencialmente após transcorridos quarenta dias letivos. Participam desse momento todos os membros do conselho de turma, isto é: o DT, o coordenador pedagógico que acompanha o projeto, todos os professores daquela turma, o representante dos pais/responsáveis e o representante dos alunos. Os objetivos são: conscientizar os professores e gestores a respeito das adversidades e especificidades de cada aluno da turma, contemplando-a com planejamentos e

estratégias pedagógicas específicas; e promover uma avaliação diagnóstica acerca do desenvolvimento dos alunos, considerando os aspectos cognitivos, afetivos e de interação interpessoal, bem como registrar uma referência geral que deverá ser comparada em termo de evolução nas futuras reuniões do Conselho.

A pauta da reunião apresenta os seguintes pontos: (1) informações do núcleo gestor a respeito de atividades que serão desenvolvidas pela escola naquele período; (2) entrega de instrumentais aos professores da turma – Fotografia da Turma, Mapa da Turma e Ficha de Caracterização; (3) análise e reflexão com os representantes dos alunos - pontos positivos e a melhorar em cada professor da turma, principais problemas da turma na compreensão dos alunos e possíveis soluções, pontos positivos e a melhorar em relação ao Diretor de Turma, Núcleo Gestor e Funcionários da escola. Já os representantes dos pais deverão fazer considerações sobre as mudanças de postura de seus filhos e dos filhos dos demais pais, considerando os anseios, as dúvidas, os questionamentos, as expectativas e os elogios, além de discutir com os outros pais sobre a dinâmica da turma; (4) caracterização da turma, apresentação dos dados estatísticos resultados das fichas biográficas preenchidas pelos alunos; (5) avaliação intercalar da turma – fala dos professores considerando os critérios de melhores alunos e aqueles com baixo desempenho em sua disciplina, principais problemas da turma e sugestões de temas a serem trabalhados nas aulas de Formação Cidadã; e (6) outros assuntos – comunicados, esclarecimentos, informes, questões não vistas no momento oportuno pelos membros do Conselho.

A Reunião Bimestral é também presidida pelo DT e apresenta oito pontos, sendo os dois primeiros similares à pauta da Reunião Intercalar. Cabe ressaltar que nesses dois tipos de reuniões, os representantes dos pais/responsáveis e dos alunos participam somente desses dois momentos. Essa reunião tem como objetivos:

- refletir sobre todas as práticas pedagógicas executadas ao longo do período;
- ouvir o segmento de pais/responsáveis e o dos alunos como forma de promover uma educação socialmente referenciada;
- avaliar a efetivação do planejamento estabelecido para cada disciplina e prover os eventuais replanejamentos;
- identificar alunos com defasagem na aprendizagem e propor estratégias de superação;
- apontar variações da situação da turma, comparando sua atual situação com a em que ela se achava no momento da Reunião de Avaliação Diagnóstica;

- promover avaliação das atividades curriculares não disciplinares (Estudo Orientado e Formação Cidadã) (CEARÁ, 2014, p. 22).

Com um aspecto qualitativo e quantitativo, a Reunião Bimestral, segue os seguintes pontos: (1) Acolhida/Informações do Núcleo Gestor; (2) Análise e reflexão do DT sobre a dinâmica da turma; (3) apreciação qualitativa e quantitativa por aluno, considerando seu comportamento e seu desempenho nas disciplinas, nas quais as discussões devem girar em torno dos casos mais graves que requerem intervenção pedagógica de imediato; (4) apreciação global da turma nos aspectos cognitivo, afetivo e eventuais estratégias de superação – discussão sobre o ritmo de apropriação dos conhecimentos por parte dos alunos, considerando seus avanços e dificuldades, sua postura em sala de aula em relação aos demais alunos, vínculos afetivos e pontos a melhorar; (5) apoios e complementos educativos – levantamento de estratégias de apoio e complementos educativos para os alunos com baixo desempenho e problemas de comportamento que podem envolver a inserção de outros estudantes como monitores e mudanças de postura docente no processo ensino-aprendizagem; (6) planos de acompanhamentos e de recuperação comuns a todas as disciplinas e que possam, de maneira eficaz, alcançar as competências que se espera deles; e (7) Outros assuntos.

A quinta prática pedagógica consiste no Dossiê da Turma – integra a primeira vantagem do PPDT, uma produção de diversos arquivos, impressos e anexados a um portfólio, a serem consultados por profissionais envolvidos com o projeto e hierarquicamente superiores. A pasta constitui-se dos seguintes documentos: calendário escolar, registro fotográfico dos alunos, mapeamento da turma – designação de cada local ocupado pelos alunos na sala, feito coletiva e sistematicamente; caracterização da turma –, preenchimento de uma ficha sociobiográfica de cada aluno, horário das aulas da turma com informações pessoais dos professores, ficha biográfica, registro de faltas, registro de atendimento, registro de ocorrência, convocatórias, convocação dos representantes dos pais/responsáveis, atas, coletas de informações, avaliação, projetos da turma e legislação vigente. A relevância desse instrumento que envolve núcleo gestor, DT, professores, pais/responsáveis e alunos é importante, pois proporciona à instituição e aos DTs todas as informações necessárias para inserir os alunos da turma em diversas situações de aprendizagem.

É importante mencionar também o registro fotográfico e o mapeamento da sala, duas ações do PPDT, que apesar de sucintas, são os pontos de partida para a aproximação entres os professores e os alunos.

Em Registro Fotográfico, o DT tira uma foto de cada aluno para ser inserida no SIGE PPDT. Desse modo, além de gerar um arquivo para ser apresentado aos membros do Conselho durante as reuniões e auxiliar na apreciação qualitativa de cada aluno, já que todas as imagens migram para o Sistema Professor Online¹¹ (possibilitando uma rápida identificação por parte dos professores durante as rotinas pedagógicas, como a realização das frequências, identificação das dificuldades e potencialidades de cada aluno), essa ação dá mais segurança aos professores nas avaliações qualitativas sobre alunos.

O projeto orienta que o DT faça um registro da localização dos alunos no espaço físico da aula. A depender da metodologia utilizada pelos professores, essa organização pode se dar em filas em forma de “U”. Tal disposição em torno da sala visa à diminuição de conversas paralelas, facilita o relacionamento da turma, ajuda na memorização rápida das fisionomias dos alunos, disciplina suas atitudes comportamentais, controla situações de conflito e permite mais harmonia e eficácia no decorrer das aulas.

2.2.1 As readequações do PPDT entre 2010 e 2019

Com o passar dos anos, a política vem passando por ajustes que são normatizados através das portarias de lotação dos servidores do quadro da educação, lançados anualmente antes do início do período letivo. Conforme Costa (2014), tais alterações são estabelecidas a partir de informações e sugestões dos Coordenadores Regionais de Projeto Professor Diretor de Turma (CRPPDT) que atuam nos órgãos de execução regional/local e através de análises da implementação do PPDT nos estabelecimentos de ensino público da rede estadual, em reuniões promovidas pela

¹¹ Substitui os diários impressos e foi disponibilizado para todos os professores da Rede a partir do segundo semestre de 2017, pode ser acessado através de aplicativo para *Android* e de navegadores. O Diário Online também conta com o Sistema de Acompanhamento, disponível para os gestores das escolas acompanharem os Planos de Ensino e registros de frequência, aulas e avaliações dos professores. Esse sistema também gera relatórios mensais e anuais das informações preenchidas e permite acesso aos dados de até dois anos anteriores.

CODEA, coordenadoria vinculada à Secretaria Executiva do Ensino Médio e Educação Profissional, apontando certas necessidades de reajustes da política. O Quadro 2, por meio das portarias de lotação dos professores, explicita as reformulações do projeto no período compreendido entre 2010 e 2019.

Quadro 2 - Orientações para a lotação de professores no Projeto Professor Diretor de Turma

Ano Letivo	Ato Normativo	Diretrizes
2010	Portaria nº 847/09 GAB/SEDUC, de 28/12/2009	<p>O professor poderá ser lotado como DT no máximo em duas turmas, desde que em turnos diferentes.</p> <p>O DT poderá ter nomeação definitiva ou temporária, entre 20h e 40h semanais de exercício da docência.</p> <p>O DT deverá ser obrigatoriamente um professor da turma.</p>
2011	Portaria nº 882/10 GAB/SEDUC, de 21/12/10	<p>Lotação das escolas que aderiram ou renovaram a adesão.</p> <p>Abertura para lotação nas turmas de 1ª, 2ª e 3ª séries do Ensino Médio ou em apenas parte delas, ficando a cargo da instituição esta escolha, conforme o acordo em seu planejamento.</p> <p>Alteração do número de horas destinadas ao projeto concedidas ao DT, passando a ser cinco horas, sendo uma hora para a inclusão da disciplina Formação para a Cidadania.</p> <p>A SEDUC orienta que, se possível, o professor acompanhe a turma como DT ao longo dos três anos letivos.</p>
2012	Portaria nº 003/12 GAB/SEDUC, de 09/01/12	<p>Recomenda-se que a carga horária do DT seja concentrada na mesma escola de exercício da função, preferencialmente em um turno para professores que possuem 20h semanais e dois turnos para os que têm 40h semanais.</p> <p>Estabelece que a coordenação local do PPDT seja exercida por um dos coordenadores pedagógicos.</p>
2013	Portaria nº 1.091/12 GAB/SEDUC, de 17/12/12	<p>Recomenda-se que, nas escolas com organização semestral dos componentes curriculares, o DT leccione nos dois semestres, a fim de garantir o acompanhamento da turma ao longo do ano.</p>
2014	Portaria nº 1.114/13 GAB/SEDUC, de 10/12/13	<p>Determina que nas Escolas Estaduais de Educação Profissional a atuação do projeto se dê ao longo dos três anos letivos.</p>
2015	Portaria nº 1.259/14 GAB/SEDUC, de 19/12/14	<p>A escola, no seu planejamento, poderá optar pela implementação do projeto nas três séries do Ensino Médio ou em partes delas, da mesma forma, em todas as turmas de cada série ou em partes delas. Porém, nas escolas</p>

			estaduais de educação profissional a implementação do projeto dar-se-á em todas as turmas nas três séries do Ensino Médio. A inclusão da área curricular transversal no mapa curricular de cada série em que for implementado o Projeto em conformidade com a CREDE/SEFOR.
2016	Portaria nº 1.169/15 GAB/SEDUC, de 18/12/15		Mudança na nomenclatura da disciplina do projeto, que passa a se chamar Formação para a Cidadania e o Desenvolvimento das Competências Socioemocionais (FCDCS). Redução da carga-horária do DT para 4h ¹² , sendo 1h como regente do componente curricular FCDCS e outras 3h para as atividades de atendimento individual aos estudantes e aos pais/responsáveis, para organização e análise do Dossiê da Turma, entre outras ações previstas no escopo do projeto. Redução da atuação do PPDT para dois terços das turmas da escola, ficando a critério da escola a definição das turmas em que a ação do Projeto se faz mais necessária.
2017	Portaria nº 1.451/2017 de 04/12/2018		A decisão pela implementação do Projeto Professor Diretor de Turma é da escola, que poderá lotar Professor Diretor de Turma considerando a mesma quantidade de turmas em que a escola lotou no ano de 2016. Qualquer ampliação deverá ser submetida à CREDE/SEFOR para apreciação. O DT desenvolverá suas ações em 4h semanais, sendo 1h como regente do componente curricular FCDCS e outras 3h, distribuídas da seguinte forma: 1h para as atividades de atendimento individual aos estudantes, 1h para atendimento aos pais/responsáveis e 1h para a organização e análise do Dossiê da Turma, entre outras ações previstas no escopo do projeto.
2018	Portaria nº 1.451/2017 GAB/SEDUC, de 04/01/2018		A escola poderá aderir ao projeto considerando a mesma quantidade de turmas que a escola lotou no ano de 2017. Qualquer ampliação deverá ser submetida à CREDE/SEFOR para apreciação. O docente lotado como Professor Coordenador de Área (PCA) ou em ambientes de aprendizagem não poderá ser lotado como DT.
2019	Portaria nº 1.388/2018 GAB/SEDUC, de 24/12/2018		O professor que for lotado no Laboratório Educacional de Informática poderá, excepcionalmente, e a critério da escola, também assumir um DT. Mesmo não ministrando outros componentes na turma, o professor efetivo licenciado em Pedagogia, sem habilitação específica, poderá ser Diretor de Turma.

¹² De acordo com a CRPPDT da CREDE 6, a redução foi causada pela extinção do “Estudo Orientado”.

		<p>Em articulação com a CREDE/SEFOR, cada escola terá disponível para o PPDT a mesma carga horária utilizada no ano de 2018.</p> <p>Desde que não haja prejuízo para o Projeto, a escola poderá redistribuir sua carga horária sem ultrapassar o total a ela destinada, utilizando, por exemplo, uma carga horária extraclasse inferior a 4h por Professor Diretor de Turma, como possibilidade de ampliação das turmas a serem atendidas.</p>
--	--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: Elaboração própria, baseada em edições do Diário Oficial do Estado do Ceará.

Conforme as orientações presentes no Quadro 2, que trata da lotação de professor no PPDT, percebe-se que as portarias propõem a cada ano modificações sutis, mas que somadas em uma década culminam em mudanças estruturais notórias em seu desenho. Fica evidente também que o período compreendido entre 2010 e 2014 é marcado por uma expansão do projeto cuja atuação incide sobre todas as séries do Ensino Médio. Já no período compreendido entre 2015 e 2019, sua implementação começa a apresentar certas restrições. Isso fica evidente na Portaria de 2015 quando induz a gestão escolar a repensar se o PPDT é necessário em todas as séries. Na Portaria para o ano letivo de 2016, há reduções de uma hora da carga horária semanal do DT e de um terço das turmas atendidas pela política. A justificativa para a redução se deve à extinção do Estudo Orientado, a segunda prática pedagógica associada ao PPDT. A partir da Portaria para o ano de 2018, o projeto só poderá incidir sobre a mesma quantidade de turmas do ano anterior. A Portaria para o ano de 2019, apresenta certo grau de flexibilidade com a ampliação de turmas com o PPDT, contanto que não ultrapasse a carga horária referente ao ano anterior.

2.2.2 A Formação para a Cidadania e os Diálogos Socioemocionais: curso de aperfeiçoamento dos profissionais que estão à frente do PPDT

As aulas de FCDCS buscam promover um contato semanal entre o DT e seus alunos, propiciando-lhes uma maior aproximação e afetividade. De acordo com o documento de Chamada Pública de 2010, a disciplina tem como objetivo e orientação “o desenvolvimento humano, a participação democrática, a coesão social” (p. 18).

Para as aulas, a SEDUC orienta um planejamento pedagógico no qual temas e metodologias se deem de formas diversificadas. Fatores como idades, níveis de desenvolvimento, solicitações, interesses e preocupações dos alunos ou turmas

devem ser considerados pela gestão do PPDT. As metodologias devem acontecer por meio de dinâmicas de aprendizagem que potencializam reflexão, cooperação, expressões de opiniões e sentimentos, partilha de preocupações, confronto de ideias, discussões, negociações, decisões, identificação e resolução de problemas, aprofundamento de temas específicos abordados em outras disciplinas, fomento à participação ativa na vida da escola, fomento a situações de debates/esclarecimentos e assembleias de turma, fomento à autoavaliação e à avaliação continuamente. Os temas a serem tratados durante as aulas devem contemplar a formação do educando em diversas dimensões (escolar, humana, cultural, social, ambiental e política).

Cabe ressaltar que os temas apresentados são sugestões como pontos de partida para o tratamento de alguns temas, podendo sofrer alterações a fim de responder às necessidades emanadas em cada contexto.

Conforme a Portaria de Lotação de professores para as escolas estaduais de 2019, o Diretor de Turma (DT) tem a sua disposição uma carga horária equivalente a quatro horas semanais. Sendo três horas extraclasse (atendimento individual aos alunos, atendimento individual aos pais ou responsáveis, organização e análise do dossiê da turma por meio da alimentação do Sistema Professor Diretor de Turma (SIGE-PPDT), entre outras ações previstas no escopo do projeto) e uma hora para ministrar a aula de FCDACS.

Em 2015, a Fundação Ayrton Senna foi procurada pela SEDUC, segundo a sua Assessoria de Comunicação, resultando em uma parceria com o propósito de atuarem juntas nas ações do PPDT. O intuito inicial dessa aproximação era buscar conhecer o desenvolvimento das competências socioemocionais dos estudantes da Rede para embasar a tomada de decisões político-educacionais voltadas à educação integral, considerando as dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica.

A primeira ação dessa parceria foi a aplicação do “Instrumento Senna” nas turmas de 1ª série em 2015 e de 3ª série em 2017. Essas aplicações viabilizaram uma análise do desenvolvimento das competências socioemocionais dos estudantes da Rede durante o Ensino Médio. Em 2018, a parceria entre as duas instituições estruturou-se em torno de duas frentes de trabalho: construção de uma teoria da mudança, a partir dos diversos programas implementados pela Secretaria de Educação, e a implementação dos Diálogos Socioemocionais nas escolas da rede vinculadas ao PPDT.

Em 2018 a SEDUC promoveu um curso de formação contínua (“Diálogos Socioemocionais”) na modalidade de Educação a Distância (EAD) para os DTs e coordenadores pedagógicos com o intuito de prepará-los para trabalhar, inicialmente, as competências socioemocionais nas aulas de FCDCS.

De acordo com o panfleto de apresentação, o curso se tratava de uma formação a distância sobre o desenvolvimento das competências socioemocionais e o seu acompanhamento como política pública. Esse curso objetivava explicar estas e outras noções da educação integral, como: acompanhar o desenvolvimento de competências socioemocionais e como utilizar informações levantadas durante o percurso para retornar ao aluno uma educação de qualidade, considerando a pluralidade de perfis e de interesses. Com uma carga horária de 120 horas/aula, o curso foi realizado no período de 12 de abril a 24 de dezembro de 2018. Ao longo desse período, sua ementa foi dividida em cinco módulos. Cada um deles apresentava uma estrutura e um certo nível em relação ao trabalho das competências socioemocionais, tornando-se mais complexo na medida em que os cursistas avançavam ao longo do curso. A atividade formativa também adentrava questões referentes a: educação integral e política pública, e projeto de vida. O Quadro 3 apresenta os tópicos tratados durante os quatro módulos e cada uma das unidades. Essas informações foram extraídas do histórico de um certificado de um cursista que realizou o curso de formação continuada e foi Diretor de Turma ao longo do ano letivo de 2018 em uma escola regular da Rede Estadual.

Quadro 3 - Conteúdo Programático do Curso de Diálogos Socioemocionais

Módulo	Unidade
I	Premissas para o Desenvolvimento das Competências Socioemocionais na Escola: I. Bem-vindo ao Curso; II. Educação Integral e Política Pública; III. Competências Socioemocionais; IV. Projeto de Vida; V. Como Acompanhar o Desenvolvimento das CSE's.
II	I. Bem-vindo ao Módulo II; II. Educação Integral; III. Competências Socioemocionais; IV. Projeto de Vida; V. Como Acompanhar o Desenvolvimento das CSE's?
III	I. Bem-vindo ao Módulo III; II. Acompanhamento do Desenvolvimento das CSE's; III. Trabalho Intencional de Desenvolvimento das CSE's em Aula;

	IV. Planejamento dos Próximos Passos; V. Quiz.
IV	I. Bem-vindo ao Módulo IV; II. CSE's e suas Relações com Violência Escolar, <i>Bullying</i> , Suicídio e Automutilação; III. Mitos e Dúvidas dos Diálogos Socioemocionais; IV. Desenvolvimento Intencional das Competências Socioemocionais; V. Preparando a conclusão do ano; VI. Avaliação do Percorso Formativo.

Fonte: elaboração própria, baseada no histórico de um certificado do curso, 2018.

Com essa formação, os DTs adquiriram novas ferramentas e estratégias para inserir nas aulas da disciplina associada ao PPDT. Logo nas primeiras aulas, o DT aplica de forma dialógica uma avaliação contendo as rubricas das competências socioemocionais para aquela série. O primeiro instrumental contém seis rubricas: iniciativa social, autoconfiança, entusiasmo, tolerância à frustração, assertividade e tolerância ao estresse. O professor orienta os alunos a responderem ao questionário por meio de uma simulação. Em seguida, coletivamente, a turma lê cada uma das competências e o professor aproveita este momento para explicar cada uma delas, adequando-as à linguagem da turma, e cada aluno pode expor suas dúvidas e fazer perguntas. Para cada competência há um conjunto de quatro degraus e quatro meios termos, cada número representa um nível. Individualmente, o aluno seleciona um dos degraus e, se necessário, escreve a justificativa de sua escolha em um espaço do instrumental. Realizado esse processo em todas as competências, o professor coordena a segunda etapa, que deverá ser realizada coletivamente. Após refletir sobre suas respostas, a turma escolherá uma ou duas das competências para serem desenvolvidas durante as aulas associadas à FCDCS. De acordo com o Instituto Ayrton Senna, esse processo deve ser revisto periodicamente ao longo do ano. Quando os alunos chegarem à conclusão de que a competência escolhida já está bem desenvolvida, é chegada a hora de escolher outra competência.

Ao longo do Ensino Médio, o PPDT poderá trabalhar com temas sugeridos pela Chamada Pública de 2010, assuntos locais de interesse da turma, e com as dezesseis competências socioemocionais. Os materiais didáticos podem ser disponibilizados pela SEDUC ou pela Fundação Ayrton Senna ou, ainda, selecionados pelo DT por meio de uma pesquisa. Como o estudo das competências socioemocionais é recente, os recursos didáticos disponibilizados às escolas acerca desse assunto ainda são escassos.

Com relação ao curso de formação continuada promovido pela SEDUC/Fundação Ayrton Senna, a CODED informou que houve 7.087 inscrições, das quais 4.915 foram certificadas. O intuito era fazer com que essa formação capacitasse os gestores escolares, os professores Diretores de Turma e os psicólogos que atuam nas CREDE/SEFOR a contribuírem com a implementação e a customização das competências socioemocionais nas escolas, utilizando instrumentos e métodos de acompanhamento e desenvolvimento delas.

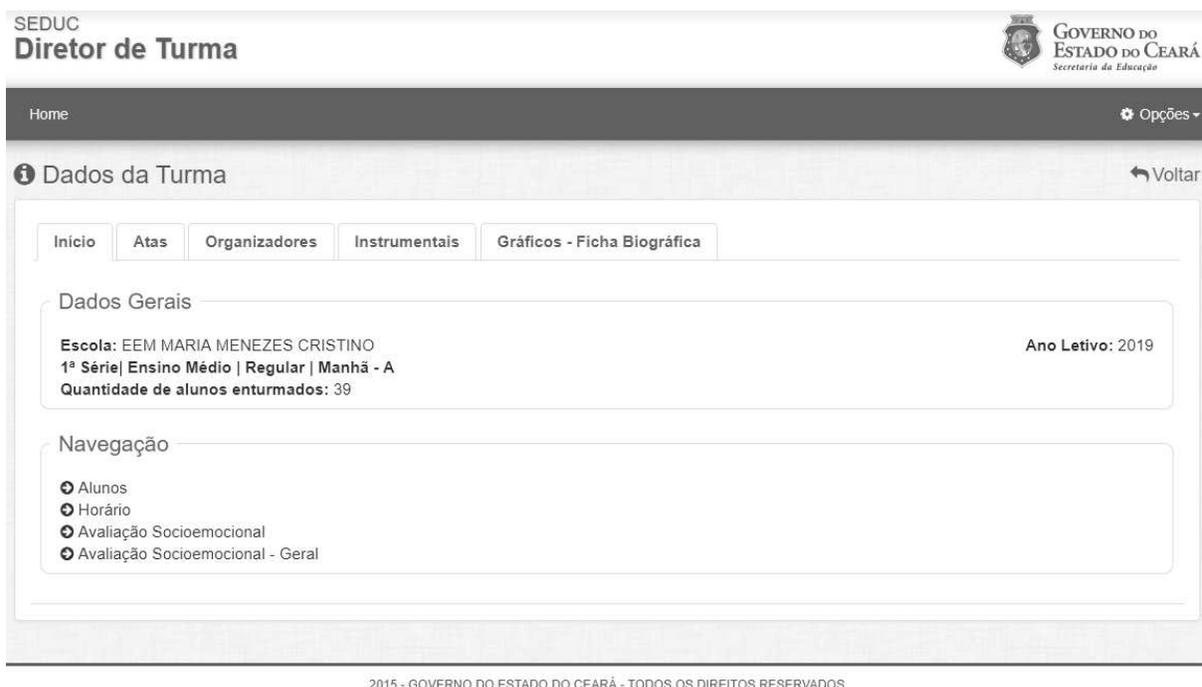
Em 2019, os coordenadores pedagógicos que acompanham o PPDT passaram por uma formação nas condições de multiplicadores de conhecimento nas escolas em que atuam. Para esse processo formativo, o Instituto disponibilizou um manual de “Diálogos Socioemocionais” em processo de co-construção e validação. O material constitui-se de quatro ciclos e dezesseis atividades para serem desenvolvidas durante as aulas de FCDSCS nas turmas de 1ª série. No início de cada atividade, há um plano contendo resumo, objetivos, competências intencionalmente desenvolvidas, organização da turma e duração prevista. Logo em seguida, cada etapa é detalhada.

Ao longo dos três anos, é sugerido o trabalho com cinco macrocompetências: autogestão, engajamento com os outros, amabilidade, resiliência emocional e abertura ao novo. Suas competências não são sequenciais, suas escolhas dependerão das necessidades de cada campo.

2.2.3 A importância do SIGE PPDT na construção do Dossiê de Turma e no acompanhamento das práticas pedagógicas do PPDT

Até 2011, o DT dispunha de documentos padrões a serem preenchidos ou editados. Ao desenvolver determinadas ações previstas, esses arquivos eram impressos e anexados em um portfólio integrando o Dossiê da Turma. A partir de 2012, como forma de modernizar essa prática pedagógica vinculada ao PPDT, a SEDUC lança o Sistema Integrado de Gestão Professor Diretor de Turma (SIGE PPDT), em que todos os professores envolvidos diretamente com o projeto são cadastrados. Todos os arquivos padrões do Dossiê são acessados através da plataforma e alguns deles são repostados para acompanhamento pela gestão escolar e pela CRPPDT. Na Figura 5 temos uma imagem da página inicial da plataforma.

Figura 5 - Plataforma Digital utilizada pelos Diretores de Turma



Fonte: SIGE PPDT, 2019.

Na aba “Início” é possível visualizar o calendário letivo e o horário do DT. A segunda aba traz os dados gerais sobre a turma (ano, etapa, modalidade, turno e turma) e sobre a instituição (nome da escola e quantidade de alunos matriculados). Em “navegação”, o DT tem acesso a uma página para alimentação na qual deverá conter uma imagem de perfil de cada aluno; em “organização”, os alunos podem ser distribuídos em ordem alfabética ou em mapeamento de classe (em fileiras ou em forma de “U”). Ao clicar em cada perfil, o DT terá acesso a uma ficha biográfica de cada aluno (essas informações devem ser catalogadas pelo próprio DT nas primeiras aulas de FCDCS). Nela estão contidos dados do aluno, de seus pais/responsáveis, informações socioeconômicas, vida escolar, saúde/alimentação, ocupação do tempo livre e dados reservados às EEEPs ou EEMTI. Ao todo, o perfil constitui-se de cem caracteres.

Em “Atas”, o DT tem acesso aos instrumentais das atas das quatro Reuniões Bimestrais que devem ser baixadas, impressas, preenchidas pelo secretário, assinadas por todos os membros do Conselho de Turma, digitalizadas e postadas na plataforma. Após esse processo, são anexadas ao Dossiê da Turma.

Em “Organizadores”, são disponibilizados para baixar os instrumentos estruturadores do Dossiê da Turma: capa, índice e separadores. No primeiro grupo,

são disponibilizados os separadores para os seguintes instrumentais: Listas dos Estudantes e Pais/Responsáveis, Calendário Escolar, Registro Fotográfico da Turma, Mapeamento da Sala, Caracterização da Turma, Atas e Relatórios de Assembleia de representantes de turma e de pais/responsáveis, Atas de Reuniões de Conselho de Turma, Registro de Situações Diversas, Caracterização das aulas de FCDACS, Mapa de Avaliação Quantitativa e Infrequência e Avaliação Qualitativa. No segundo grupo, temos os separadores do Registro de Recebimento de Documentos/Comprovantes de Comunicação, Registro de Presença dos Pais/Responsáveis, Registro de Intervenção Restaurativa, Modelos de formulários de contato com os pais ou responsáveis, Portfólio dos Estudantes (registro de diálogos individuais com os pais ou responsáveis, registro de diálogos individuais com os estudantes, instrumental de autoavaliação de desenvolvimento de competências socioemocionais, atestados, produções individuais etc.) e Anexo (orientações relatório crítico do DT).

Na aba “Instrumentais”, o DT tem acesso aos instrumentais usados ao longo do período letivo. São eles: Lista dos Estudantes/Pais ou responsáveis, Mapeamento da Sala (modelos “U” e em fila), Atas de Assembleia de representantes de pais ou responsáveis da turma, Registro de Situações Diversas, Registro de Recebimento de Documentos/Comprovantes de Comunicação, Registro de Presença dos Pais/Responsáveis, Registro de Intervenção Restaurativa, Registro de Diálogos Individuais com os Estudantes, Caracterização Formação para a Cidadania e Relatório de Aula de Campo.

E por último têm-se os “Gráficos” gerados pelo SIGE a partir das informações levantadas nas fichas bibliográficas dos alunos e com informações sobre os pais/responsáveis.

É de se considerar que a plataforma digital do PPDT avançou em termo de modernização no que diz respeito ao acesso à informação dos atores diretamente envolvidos, mas a precariedade das Tecnologias de Comunicação e Informação (TICs) nas escolas aliada aos problemas técnicos do sistema tem dificultado o uso de suas ferramentas.

2.2.4 Aspectos inerciais do Projeto Professor Diretor de Turma

Para a elaboração desta subseção, lançaremos mão de uma crítica sobre as portarias de lotação dos professores no período compreendido entre 2010 e 2019,

especificamente dos tópicos que se referem ao PPDT, embasada em dissertações e teses que investigam a política, tais como Costa (2014), Santos (2014), Leite (2015) Dias (2016), Lima (2017), e por meio da perspectiva do autor deste trabalho, que atuou como Diretor de Turma e é professor em turmas atendidas pelo projeto.

A justificativa apresentada pela SEDUC para investir em uma política pública de amplo alcance é a possibilidade de “desmassificar” a educação pública por meio de uma escola cujo Projeto Político-Pedagógico considere a pessoa do educando, em suas diversas dimensões. O texto da Chamada Pública de 2010 coaduna com a concepção de López (2005) que sugere uma escola que aproxima o aluno real do aluno ideal. O DT não só deve conhecer seus alunos em sua plenitude, como também deve fazer com que eles se façam conhecidos pelos diversos atores que acompanham os seus desenvolvimentos. O trabalho do DT será legitimado quando vários aspectos forem considerados, junto aos próprios alunos, aos demais professores e aos pais/responsáveis. Entretanto, nos resta saber até que ponto o DT consegue responder às demandas desse modelo de gestão.

Tendo por base informações extraídas da Chamada Pública de adesão ao PPDT, promovida pela Secretaria de Educação (CEARÁ, 2010), a seguir será apresentada, por intermédio do Quadro 4, uma síntese dos aspectos a serem considerados pelo Projeto, considerando as três relações seguintes: Diretor de Turma – aluno, Diretor de Turma – professores e Diretor de Turma – pais/responsáveis.

Quadro 4 - Aspectos a serem considerados pelo DT

Cooperação	Atribuições
Junto aos alunos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Conhecimento do aluno em toda a sua dimensão; 2. Orientação personalizada aos alunos; 3. Adequação do plano de estudos; 4. Observação dos comportamentos em situações coletivas; 5. Conhecimento dos interesses, atitudes, valores e hábitos de trabalho; 6. Promoção de uma correta integração do aluno na vida escolar; 7. Clima de liberdade que facilite a adaptação social, física e intelectual do aluno; 8. Alunos com dificuldade de acompanhamento especial; 9. Atividades extracurriculares; 10. Ser o elo entre a escola e a família.
Junto aos professores	<ol style="list-style-type: none"> 1. Fornecer informação da Turma; 2. Discutir e definir com os professores estratégias de ensino-aprendizagem;

	<ol style="list-style-type: none"> 3. Promover o trabalho de equipe entre os professores; 4. Favorecer a coordenação interdisciplinar; 5. Recolher/Fornecer informações sobre assiduidade/comportamento/ aproveitamento; 6. Analisar problemas dos alunos; 7. Coordenar relações interpessoais e intergrupais; 8. Coordenar a elaboração de propostas de apoio pedagógico nas disciplinas de dificuldades; 9. Propor/debater formas de atuação entre escola/pais, durante as reuniões de Conselho de Turma.
Junto aos Pais/Responsáveis	<ol style="list-style-type: none"> 1. Combinar com eles, comunicando-lhes o dia e a hora de atendimento semanal; 2. Fornecer aos pais, com regularidade, informações sobre assiduidade, comportamento e aproveitamento escolar dos alunos; 3. Após aviso do núcleo gestor, convocá-los para as reuniões, uma no início do ano escolar (onde se fará a eleição do Representante ou dos Representantes) e uma para cada entrega de avaliação do aluno; 4. Realizar as atividades educativas com os pais/alunos/professores da turma; 5. Propor formas de atuação para uma relação mais estreita família/escola; 6. Arranjar estratégias específicas de aproximação.

Fonte: Elaboração própria, baseada em dados do documento de Chamada Pública, 2010.

Através da análise do Quadro 4, que apresenta minuciosamente as atribuições do DT, a princípio percebemos a dimensão da responsabilidade pedagógica que esse profissional carrega. São atribuições junto aos alunos, junto aos professores, junto aos pais, sem contar as inúmeras demandas que são gestadas no cotidiano de cada escola. Os documentos consultados até aqui, possibilitam algumas críticas acerca do PPDT que serão detalhadas nesta subseção.

Outro ponto a destacar é que o PPDT, pensado para uma categoria de Ensino Médio, foi implantado em outras categorias dessa etapa – escolas regulares em 2010 e escolas de Ensino Médio em tempo integral em 2017 –, sem readequações aos seus contextos distintos.

Com a ampliação do PPDT, novos desafios foram impostos à sua coordenação, uma vez que as EEMs tinham desafios bem diversos em comparação às EEEP e EEMTI. As formas como essas duas modalidades se estruturam são mais favoráveis à atuação do PPDT, pois seus currículos aumentam o tempo escolar dos alunos e ampliam as oportunidades de aprendizagem que favorecem o desenvolvimento de

competências cognitivas e socioemocionais, além do protagonismo estudantil, por meio de escolhas de componentes curriculares eletivos.

As EEEPs, primeira categoria a implementar o PPDT, apresentam infraestruturas modernas, maior número de profissionais, quantidades específicas de turmas e melhores condições de trabalho. Estabelecidas as cotas de 80% para egressos da rede pública e de 20% da rede privada, as matrículas dos estudantes são efetuadas conforme os seus históricos escolares do Ensino Fundamental, assumindo as vagas respectivamente aqueles que apresentam melhores médias. Assim, os estudantes que têm melhores desempenhos acabam optando por essas instituições. Já os demais, maior parcela, se matriculam nas escolas regulares, que apresentam como único critério a conclusão do Ensino Fundamental. Diante desse contexto, os sujeitos que ingressam nas escolas profissionalizantes têm perfis, necessidades e tratamento diferenciados durante o processo de escolarização.

Ademais, as EEMTIs contam também com a atuação da disciplina de NTPPS, uma segunda política bem alinhada aos objetivos do PPDT, que atua de forma complementar. O que não é uma regra para as EEMs. De acordo com a SEDUC, em 2018 o NTPPS atendia 111 escolas em tempo integral e 79 escolas em tempo parcial. Há várias escolas onde os DTs também são professores do Núcleo e mesmo quando isso não ocorre, um profissional ajuda o outro.

A implementação do PPDT em uma escola regular (ou de tempo parcial, como a SEDUC costuma tipificar) demanda muitos desafios, pois dentre as categorias de Ensino Médio ofertadas pelo governo, é a que mais sente os efeitos da massificação da educação. Em cada ano, as portarias de matrículas estabelecem as regras de matrículas para cada categoria de Ensino Médio. Como ainda são poucas as escolas de Ensino Médio em tempo integral e por terem um limite de 12 turmas e de 540 estudantes, elas obedecem a vários critérios, tais como cotas (80% de egressão na rede municipal e 20% na rede privada), idade, localização e histórico escolar dos candidatos. Portanto, não resta outra alternativa à maioria dos jovens além das escolas regulares. Fazem parte desse contingente adolescentes que precisam trabalhar para ajudar a família, transferidos de outras escolas por causas transgressoras (violência é a principal delas), em situação de privação de liberdade em instituições conveniadas (Unidades Prisionais, Centros Socioeducativos e outras) e aqueles entre 15 e 17 anos de idade que, por alguma razão, concluíram o Ensino Fundamental e não efetuaram a matrícula no Ensino Médio. Neste caso, a

recuperação, a reintegração desses adolescentes é feita mediante encaminhamento e apoio dos Conselhos Tutelares, da Promotoria da Infância e Juventude, do Conselho Estadual de Educação (CEE) e dos Conselhos Municipais de Educação (CMEs), dentre outras instituições.

Outro fato é o descenso entre os diversos atores que protagonizaram cada arena. Conforme os contextos de influências e de texto, o PPDT tem como vieses enfrentar a massificação do Ensino Médio e resgatar a educabilidade da escola. Entretanto, os debates entre professores que atuam nas escolas são permeados por apoiadores desta ideologia e por críticas que reconhecem que o PPDT de fato contribui com a desmassificação, mas incide sobre as escolas, especificamente nos DTs, um excesso de atribuições que historicamente são da gestão escolar ou de outras esferas (assistência social, secretaria de saúde, judiciário etc.).

A igualdade de condições dada às três modalidades de Ensino Médio faz com que a implementação do PPDT ocorra de formas diferentes nas três categorias. Ao recorrer ao López (2005), entende-se que as ações educativas devem ser permeadas pelo princípio da equidade para a obtenção de resultados iguais, dessa forma o projeto possivelmente traria melhores resultados às escolas regulares se fossem consideradas suas dificuldades. Porém, como considerar esses aspectos se no decorrer dos 12 anos de atuação do PPDT nenhum Sistema de Avaliação de Desempenho (SAD) foi desenvolvido para aferir seus efeitos sobre a educação cearense?

Conseqüentemente, quando nos referimos à atuação do Projeto no período compreendido entre 2010 e 2019, percebemos certas mudanças, contudo, estas são mais quantitativas (prestações de contas – ajustes financeiros) do que qualitativas (aprendizagem). Com relação ao primeiro aspecto, o projeto passou por uma expansão no número de escolas (ampliação e posteriormente redução de turmas atendidas) e por mudanças na carga horária do DT – em alguns momentos para mais, em outros para menos. Já com relação ao segundo aspecto, houve a inserção do SIGE ao PPDT e o tratamento das Competências Socioemocionais às aulas de Formação para a Cidadania. Ou seja, mais atribuições burocráticas e pedagógicas e menos tempo para o DT. Tais ajustes na política não lograram tanto êxito, na medida em que foram empreendidos sem uma avaliação da própria política.

Enquanto isso, questões importantes relacionadas aos objetivos centrais do PPDT continuam estáticas, principalmente as que afetam a sua implementação nos

contextos das escolas regulares. Com relação à formação integral do aluno, por exemplo, são escassas as formações continuadas dos professores e os materiais didáticos para orientar a escola a colocar em ação as atividades estabelecidas pela política.

Com relação ao protagonismo juvenil, há grandes obstáculos, haja vista o Estudo Orientado demandar o envolvimento de todos os professores da turma e o desenvolvimento da aprendizagem cooperativa entre os estudantes, uma vez que são poucos os estudantes da turma que podem contribuir com a aprendizagem dos demais alunos, que são maioria. Já a relação escola-família é comprometida, pois os pais ou responsáveis nem sempre comparecem no atendimento individualizado, alegando questões de tempo ou falta de transporte, pois muitos moram em povoados distantes.

O envolvimento de todos os professores com as ações do DT é comprometido em decorrência de uma má interpretação do projeto. Cabe ressaltar que o quadro de professores de uma escola muda constantemente e muitas vezes a divulgação do projeto não acompanha tais variações. Assim, há uma predominância de pensamento entre os professores de que todas as ações da política são exclusivas do DT. O engajamento da gestão escolar é essencial à eficiência do PPDT, visto que essa política se configura como um modelo de gestão. Por isso, a coordenação escolar, como parte do núcleo gestor, deve orientar, acompanhar e monitorar a ação do DT. Entretanto, são várias as atividades pedagógicas ou outras políticas que coadunam com o PPDT na escola, dificultando um melhor envolvimento da gestão em suas ações e no apoio ao DT.

Todas essas atividades são sucedidas em série: a má execução de uma compromete a efetividade da outra. Se não há o devido preparo do DT e da gestão para lidar com os objetivos principais do PPDT, a formação do aluno fica comprometida. Se em uma turma não há alunos suficientes para exercerem as funções de líderes e monitores, não haverá participação ativa estudantil nas decisões deliberadas pelo Conselho, muito menos o desenvolvimento do Estudo Orientado. Se não há monitores suficientes para todas as disciplinas, os professores da turma não podem se ausentar da sala de aula para participar das reuniões de Conselho de Turma, comprometendo o envolvimento de todos no enfrentamento dos problemas da turma. Se o tempo disponibilizado para a construção do Dossiê da Turma não for racionalizado, a escola terá dificuldades de conhecer os seus alunos nas perspectivas individual e social.

Neste estudo de caso, nos propusemos a investigar o alcance dos objetivos do PPDT ao ser implementado em duas escolas de mesma categoria. Sua relevância se deve ao fato de verificar se, em um dado contexto (escola regular), a política alcança os resultados esperados. Assim, conseguiremos observar o desenvolvimento de suas práticas pedagógicas em duas escolas da CREDE 6.

2.2.5 O Projeto Professor Diretor de Turma nas escolas da CREDE 6

A 6ª Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação foi fundada no ano de 1977 com o nome de 10ª Delegacia Regional da Educação (DERI) na gestão do Governador Adauto Bezerra. Possui sede em Sobral, na Região noroeste do Ceará, cooperando com as gestões educacionais dos seguintes municípios: Alcântaras, Cariré, Coreaú, Forquilha, Frecheirinha, Graça, Groaíras, Hidrolândia, Irauçuba, Massapê, Meruoca, Moraújo, Mucambo, Pacujá, Pires Ferreira, Reriutaba, Santana do Acaraú, Senador Sá, Sobral e Varjota. Conforme a própria coordenadoria, sua finalidade é desenvolver um modelo de gestão participativa, procurando melhorar a eficiência no uso dos recursos públicos (financeiros, materiais e humanos), através da implantação de novos sistemas e da participação da comunidade.

Figura 6 - Municípios atendidos pela CREDE 6



Fonte: CREDE 6, 2019.

O órgão, além de cooperar com as gestões municipais de educação na oferta da Educação Infantil e Ensino Fundamental, coordena e orienta as gestões de 50 escolas da rede estadual, distribuídas nos vinte municípios. Classificando-as por modalidades, são 35 EEMs, 10 EEEPs, quatro EEMTIs e uma CEJA. De acordo com o Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais (INEP), em 2019 essas instituições ofereceram 26.462 matrículas distribuídas em 693 turmas.

O PPDT começou a ser implementado na CREDE 6 em 2010 por meio de documento de Chamada Pública, tendo em vista que, até então, a regional não ofertava a educação profissional. Conforme relatórios da própria CREDE, no primeiro ano, 95 turmas de 34 escolas participaram do projeto. Cabe ressaltar que o projeto começa nas escolas regulares, atuando exclusivamente nas turmas de 1ª série, e sua expansão para as séries posteriores ocorre de forma gradativa, em obediência às portarias de lotação dos professores. Em 2014, 596 turmas e 495 professores de 47 escolas estavam envolvidos com o PPDT. Para atender a essa expansão, a CREDE

6 chegou a contar com três CRPPDT em 2013. Entre 2014 e 2019, a função passou a ser exercida por duas CRPDTs. Entretanto, ao longo do ano de 2019, uma das vagas não foi preenchida e ocorre que a Coordenadoria conta com apenas um profissional para orientar e acompanhar a coordenação do projeto em suas 50 escolas.

A tabela a seguir apresenta as quantidades de matrículas e turmas que cada unidade escolar possui em 2019, consoante às quantidades de matrículas e turmas que são acompanhadas pelo PPDT.

Tabela 1 - A abrangência do PPDT na CREDE 6 no período letivo de 2019

Município	Escola	Matrícula		Turmas	
		Geral	PPDT	Ger al	PPD T
Alcântaras	EEM Francisco de Al. Monte	471	372	13	9
Cariré	EEM Dona Marieta Cals	538	189	15	5
	EEEP Guiomar Belchior Aguiar	360	375	12	12
Coreaú	EEM Maria Menezes Cristino	269	106	9	3
	EEM Vilebaldo Aguiar	916	782	34	23
Forquilha	EEEP Gerardo José Dias Loyola	180	189	4	4
	EEM Elza Goersch	836	317	24	10
Frecheirinha	EEM Antônio Custódio	702	310	19	8
Graça	EEM Raimundo da Cunha Brito	503	420	15	12
Groaíras	EEM Monsenhor Linhares	401	402	11	11
Hidrolândia	EEEP Francisca Maura Martins	427	449	12	12
	EEM Priscila Marciel de França	363	90	11	3
Irauçuba	EEM Antônio Negreiros Bastos	363	157	11	6
	EEM de Irauçuba	1.059	804	30	22
	EEM Manoel Barbosa Maciel	289	206	11	8
Massapê	EEEP Fca Neilyta C Albuquerque	482	482	12	12
	EEM Aduino Bezerra	724	236	20	6
	EEM Wilebaldo Aguiar	793	793	20	20
Meruoca	EEM Monsenhor Furtado	710	509	20	14
Moraújo	EEM Huet Arruda	409	345	15	12
Mucambo	EEM José Claudio de Araújo	445	312	14	29
Pacujá	EEM Profª Maria de Jesus R. Alves	497	497	12	12
	EEM Plácido Aderaldo Castelo	177	129	5	3
Pires Ferreira	EEM Francisco Soares Oliveira	233	233	6	6
	EEM Inácio Gomes de Vasconcelos	105	103	3	3
Reriuatuba	EEEP Francisca Castro de Mesquita	340	354	9	9
	EEM Coronel Alfredo Silvano	652	617	19	17
Santana do Acaraú	EEEP Fco das Chagas Vasconcelos	464	480	12	12
	EEM José Fidélis de Moura	131	131	5	5
	EEM Nazaré Severiano	777	470	19	11
Senador Sá	EEM Coronel Apoliano	421	284	12	7
Sobral	EEMTI Prof. José E. F. G. Júnior	328	347	9	9
	EEMTI D. José Tupinambá da Frota	503	370	13	10
	EEEP Dom Walfrido Teixeira Vieira	453	453	12	12
	EEEP Monsenhor José Aloísio	500	500	12	12
	EEEP Lysia Pimentel Gomes	489	489	12	12

	EEM Ministro Jarbas Passarinho	652	309	17	8
	EEMTI Prof ^a Carmosina F. Gomes	3.381	286	10	8
	EEM Doutor João Ribeiro Ramos	487	235	15	7
	EEMTI Monsenhor José Gerardo	283	277	8	7
	EEM Professor Luís Felipe	1.291	405	29	9
	EEM Professor Arruda	468	356	13	9
	EEM Sinhá Saboia	177	107	7	4
	EEM Israel Leocádio	480	405	13	11
	EEM Ayres de Sousa	394	225	13	7
	EEM Dr. José Euclides F. G. Júnior	343	196	11	6
	EEM Agostinho Neres Portela	4.801	429	4	12
	EEM Deputado Cesário Barreto Lima	439	297	14	10
	CEJA Professora Cecy Cialsine	2797	-	-	-
Varjota	EEM Waldir Leopércio	706	686	20	19
Total		26.462	17.548	673	482

Fonte: Elaboração própria, baseada em dados da CRPPDT da CREDE 6 (2019) e do INEP, (2019).

Em 2019, a CREDE possui 673 turmas, das quais 482 têm PPDT, atuando em 71,6% das turmas e em 66,3% das matrículas. Comparados aos dados de 2014, a coordenação apresenta 114 turmas a menos. A diminuição de turmas atendidas pelo PPDT deu-se gradativamente a partir de 2016 em obediência às sequentes portarias de lotação, no sentido de flexibilizar e condicionar a atuação do projeto nas escolas. Para o ano letivo de 2016, por exemplo, a Portaria nº 1.169/15 reduz a atuação do projeto para dois terços das turmas das EEMs. Já na Portaria nº 1.451/2017, que trata da lotação dos servidores para o ano de 2018, é condicionada a quantidade de turmas com PPDT à mesma quantidade do ano anterior.

Feita uma descrição sequencial da implantação do PPDT nos âmbitos estadual e regional, o tópico seguinte analisará a sua implementação em uma escola regular situada em um município coordenado pela CREDE 6. Ainda sob o ponto de vista da abrangência desse modelo de gestão, a tabela seguinte apresenta os percentuais de matrículas beneficiadas da rede, de estabelecimentos de ensino público da rede estadual que aderiram e também de turmas beneficiadas com o PPDT. O campo A representa a EEM José Claudio de Araújo.

Tabela 2 - A abrangência do Projeto Professor Diretor de Turma em 2019

ALCANCE	MATRÍCULA			ESTAB. DE ENSINO			TURMA		
	Total	PPDT	%	Total	PPDT	%	Total	PPDT	%
SEDUC	420.879	246.798	57	725	638	88	10.812	6.493	60
CREDE 6	26.462	17.548	66	50	49	98	673	482	71
ESCOLA	445	312	70	1	1	-	12	9	75

Fonte: Elaboração própria baseada em dados da SEDUC, 2019.

Com relação aos percentuais apresentados na Tabela 1, percebemos que a implantação do PPDT na CREDE 6 é 11% maior do que na esfera Estadual, 4% menor do que em seu campo A.

A subseção seguinte fará uma análise da atuação do PPDT no campo identificado já nesta seção. Com relação à implementação, serão considerados os seguintes aspectos: relação professor-aluno, permanência e engajamento dos alunos na escola, envolvimento das famílias, melhoria do clima escolar, parceria entre o DT e os professores da turma, engajamento da gestão escolar e observação quanto aos resultados do projeto na mobilização da juventude.

Figura 7 - Localização geográfica do município de Mucambo no mapa do Ceará



Fonte: Wikipédia, 2019.

Como indica a Figura 7, o município de Mucambo está situado na mesorregião noroeste do Ceará, distante 280 km da Capital. De acordo com a Lei Complementar Estadual nº 168/2016 esse ente federado integra a Região Metropolitana de Sobral. A EEM José Claudio de Araújo está situada neste município e integra, junto às escolas estaduais localizadas em outros 18 municípios, a CREDE 6. Esse órgão, além de coordenar a gestão escolar de 50 escolas da Rede Estadual, acompanha e orienta os

sistemas municipais de educação dessas localidades, atividade realizada pela Célula de Cooperação com os Municípios (CECOM).

2.2.6 A implementação do PPDT na EEM José Claudio de Araújo, situada no município de Mucambo-CE

Como indica a Figura 7, o município de Mucambo está situado na mesorregião noroeste do Ceará, distante 280 km da Capital. De acordo com a Lei Complementar Estadual nº 168/2016, esse ente federado integra a Região Metropolitana de Sobral.

Sobre a rede municipal de educação de Mucambo, suas matrículas no Ensino Fundamental em 2018 alcançaram a cifra de 1.934, distribuídos em dez estabelecimentos. No Ensino Médio, Mucambo possui 404 matrículas distribuídas em um estabelecimento de ensino, a EEM José Claudio de Araújo, nosso primeiro campo de pesquisa.

As origens da EEM José Cláudio de Araújo remontam à década de 1950, seu reconhecimento enquanto escola pública estadual ocorreu no ano de 1954. Seu nome inicial, Escolas Reunidas de Mucambo, permaneceu até 1975. Por ordem da Secretaria de Educação do Estado e de acordo com a Lei nº 5.692 de 14.05.1975, passou a chamar-se Escola de 1º Grau e, atendendo ao Decreto nº 12.685 de 13.02.78 de 13.02.78, D.O de 17.02.78, passou a ser denominada Escola de 1º Grau José Cláudio de Araújo. Com a implantação do Ensino Médio no ano de 1998, mais uma vez, a instituição passa por mudança de denominação, Escola de Ensino Fundamental e Médio José Claudio de Araújo e seu nome atual decorre da exclusividade na oferta de Ensino Médio.

De acordo com dados do INEP, a EEM José Claudio de Araújo opera nos três turnos e iniciou seu período letivo em 2019 com 445 matrículas distribuídas em 13 turmas, quatro para cada série, concentradas nos turnos matutino e vespertino, e uma turma de EJA no turno noturno. A gestão é constituída por uma diretora e duas coordenadoras pedagógicas. Como apoio técnico-administrativo, há uma secretária escolar e um assessor financeiro. Fazem parte do corpo docente da escola 32 professores, sendo 06 efetivos e 26 temporários. A instituição conta ainda com funcionários para vigilância, portaria, faxina e preparação da merenda escolar.

Sobre a questão da predominância de professores temporários no quadro docente da escola, cabe reportar que essa não é uma realidade da Rede Estadual.

Em um período de 16 anos, o estado promoveu quatro concursos públicos para provimento de cargos de professor efetivo mediante os seguintes editais: nº 020/2003, nº 003/2019, nº 007/2013 e nº 030/2018, resultando na convocação de aproximadamente 16 mil professores para atuarem na regência de sala de aula por 20/40 horas semanais. Já a permanência de professores temporários na Rede decorre da substituição de servidores efetivos que assumem outras funções (direção, coordenação, regência de ambientes de apoio pedagógico, técnicos de coordenadorias ou secretarias), afastamentos, licenças, exoneração, aposentadoria ou *causa mortis*. Sobre categoria de professores substitutos, seus profissionais são selecionados por meio de seleções públicas ou de entrevista (art. 4, § 1º, da Lei Complementar Estadual nº 22, de 24 de julho de 2000, alterada pela Lei Complementar nº 173, de 03 de agosto de 2017), ambos válidos por um tempo determinado. Voltando ao caso dessa escola, tal característica se deve ao fato dos professores convocados preferirem campos próximos ou situados nas grandes cidades, comportamento que tende a mudar com as futuras convocações ou possibilidades de novos concursos.

No tocante ao fluxo escolar da EEM José Claudio de Araújo serão considerados dados do SIGE compreendidos entre 2008 e 2018. As variáveis consideradas serão as quantidades de matrículas e as taxas de aprovação, reprovação e abandono que serão postas em comparação às médias da CREDE 6.

Tabela 3 - Fluxo Escolar da EEM José Claudio de Araújo e da CREDE 6 no período de 2008 e 2018

ANO	MATRÍCULA		APROVAÇÃO		REPROVAÇÃO		ABANDONO	
	CREDE	ESCOLA	CREDE	ESCOLA	CREDE	ESCOLA	CREDE	ESCOLA
2008	23.699	729	80,8%	83,2%	6,0%	4,4%	13,1%	12,4%
2009	24.498	670	81,7%	86,1%	5,5%	3,9%	12,7%	10,0%
2010	24.462	729	87,4%	89,5%	4,9%	1,5%	7,7%	9,0%
2011	25.978	683	84,1%	90,5%	6,2%	0,4%	9,7%	9,0%
2012	26.114	788	85,0%	87,9%	6,1%	3,0%	8,9%	9,1%
2013	25.889	786	86,3%	84,5%	6,2%	5,0%	7,4%	10,5%
2014	25.442	683	87,2%	89,6%	6,2%	1,7%	6,6%	8,7%
2015	25.229	517	87,5%	84,9%	6,1%	4,6%	6,4%	10,4%
2016	24.888	488	85,3%	73,8%	7,3%	7,8%	7,4%	18,4%
2017	24.064	443	89,7%	87,1%	4,8%	3,6%	5,4%	9,3%
2018	23.018	385	90,7%	88,6%	4,3%	3,6%	5,0%	7,8%

Fonte: elaboração própria, baseada no SIGE ESCOLA, 2018.

Os anos considerados para a apresentação dos fluxos da Escola na tabela 3 correspondem a 2008-2018 por incluir um período correspondente a dois anos antes do PPDT. Diante dos dados, percebemos que entre 2008 e 2012 (ano em que o projeto alcançou todas as turmas), a taxa de aprovação da Escola aumentou 4,7% em decorrência da diminuição de 1,4% na taxa de reprovação e 3,3% na taxa de abandono, dados bem próximos aos apresentados pela CREDE 6 no mesmo período. Considerando todo o período, a Escola aumentou sua taxa de aprovação em 5,4%, decorrente principalmente da diminuição da taxa de abandono, correspondente a 4,6%. Apesar de pequenas as variações, elas são animadoras no que se refere à atuação do PPDT, pois suas práticas pedagógicas direcionadas ao enfrentamento de problemas relacionados ao abandono (acompanhamento de infrequência, atendimento aos pais/responsáveis e ao aluno) são bem dirigidas, conforme analisaremos posteriormente.

Ainda com relação à Tabela 3, percebemos que há uma alta taxa de redução nos números de matrículas entre 2014 e 2018. Isso se deve à implantação da EEEP Maria de Jesus Rodrigues Alves em 2014, que passou a atender os municípios de Mucambo, Graça e Pacujá.

Sobre desempenho, a EEM José Claudio de Araújo alcançou 256,1 pontos em Língua Portuguesa e 262,12 em Matemática na avaliação do SAEB, edição de 2017. Dada a impossibilidade de verificar a qualidade da instituição por esse Sistema de Avaliação, visto que os resultados por escolas começaram a ser divulgados a partir da última edição, consideremos o Sistema de Avaliação Permanente do Estado do Ceará (SPAECE). Para tanto, serão analisados os desempenhos médios em Língua Portuguesa e Matemática dos alunos das turmas de 3ª série no período compreendido entre 2012 e 2018. Na Tabela 4, compararemos os resultados obtidos pelos alunos ao longo desse período em relação às três instâncias da Rede Estadual de Educação, são eles: EEM José Claudio de Araújo, representada pelo termo ESCOLA, a 6ª Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (CREDE) e a Secretaria Estadual de Educação (SEDUC). Dessa forma, temos os seguintes dados que representam os desempenhos médios referentes às duas áreas de conhecimento:

Tabela 4 - Série histórica das médias de proficiência da EEM José Claudio de Araújo no SPAECE do período de 2012 e 2018

Órgão	2012	2013	2014	2016	2017	2018
ESCOLA	252,5	239,9	265,1	266,2	263,1	280,9
CREDE	253,7	260,5	267,5	271,2	277,3	275,2
CEARÁ	251,6	257,6	263,9	265,9	272,8	271,6
MATEMÁTICA						
ESCOLA	252,5	261,4	280,4	265,2	266,2	284,1
CREDE 6	262,8	273,3	273,0	273,8	280,1	283,0
CEARÁ	260,7	267,8	266,3	265,4	269,1	272,5

Fonte: elaboração Própria, baseada em dados do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd/UFJF), 2019.

Na série histórica, não aparecem dados da avaliação em 2015, pois a SEDUC suspendeu a avaliação do SPAECE para os alunos das turmas de 3ª série em decorrência da avaliação do SAEB no Ensino Médio neste ano. Pelos dados referentes ao rendimento médio em Língua Portuguesa e Matemática, percebe-se que para o período considerado, houve um crescimento nas três esferas, com destaque para a escola, que apresentou aumento de 28,4 pontos na primeira área e 31,6 na segunda. Já CREDE 6 e Ceará evoluíram, na devida ordem, 21,5 e 20 pontos para Língua Portuguesa e 20,2 e 20 em Matemática. Cabe ressaltar que em uma arena educacional, há a atuação de diversas políticas públicas educacionais que concomitantemente podem incidir sobre os resultados de desempenho acadêmico dos alunos. Nesse contexto, podemos considerar a atuação da nova EEEP, situada em Pacujá, haja vista que muitos jovens deixaram de se matricular na EEM José Claudio de Araújo e deram preferência à educação profissional cujo critério de maior peso é o histórico escolar do Ensino Fundamental.

Como a partir de 2016 as Portarias de lotação não permitem que o PPDT seja ampliado para mais turmas, a EEM José Claudio de Araújo continua com as nove turmas atendidas pelo Projeto. Dada essa limitação, a gestão escolar da referida instituição decidiu direcionar a atividade para as turmas de 1ª e 3ª séries, e uma turma de 2ª série. A gestão entende que o ingresso ao Ensino Médio impõe aos jovens muitas mudanças (rede, escola, colegas, professores, novas disciplinas, novos conteúdos) e que, associadas a elas, ainda existem as suas próprias transformações físicas e psicológicas. Parte daí a necessidade de as turmas de 1ª série terem um acompanhamento do PPDT. Já os alunos das turmas de 3ª série, apesar de já estarem bem adaptados ao Ensino Médio e saberem lidar com as próprias mudanças, passam por pressões associadas a avaliações externas, ENEM, vestibular e projeções para o futuro. Em uma turma de 2ª série, o que se percebe é uma maior dificuldade

relacionada a rendimento, indisciplina, infrequência, e a presença de alunos vulneráveis à evasão, ou seja, em processo de fracasso escolar.

Apesar dos textos iniciais sobre o PPDT orientarem que o DT seja um professor efetivo, essa prática torna-se inviável, pois a necessidade de contratação de professores ainda é uma realidade comum no contexto da educação cearense e brasileira. Na EEM José Claudio de Araújo, em 2019, por exemplo, dos nove professores escolhidos para a função de DT, oito são temporários e um é efetivo. Já em relação ao ano letivo de 2020, o quadro foi totalmente preenchido por professores temporários. Mas isso não afeta a implementação do PPDT, visto que esses profissionais já atuam há alguns anos na instituição lecionando componentes curriculares vinculados a uma das quatro áreas de conhecimento.

A carga horária do DT na escola em questão é concentrada nas sextas-feiras: a primeira hora é destinada à aula de FCDCS, e as três seguintes são destinadas a reunião e formação coletiva, atendimento aos pais ou alunos e realização de atividades burocráticas. Pelo horário das aulas de cada disciplina, observa-se que os DTs da Instituição estão presentes todos os dias da semana no local. Assim, as atividades seguidas por eles seguem uma rotina, de forma a facilitar o acompanhamento da coordenação pedagógica às suas ações. Como há duas coordenadoras pedagógicas na escola, uma delas acompanha as atividades do Projeto, orientando e promovendo reuniões semanais entre os DTs. Nessas reuniões, os professores mais experientes colaboram com o desenvolvimento dos que têm mais dificuldades e recebem mais assistência da gestão durante a execução das atividades. A Coordenadora que acompanha o projeto da escola estrutura essas reuniões em seis momentos. A seguir, pode-se ver uma das pautas de reunião, que aconteceu em 10 de maio de 2019:

- **Acolhida:** homenagem às mães Diretoras de Turma;
- **Rotina Semanal – Infrequência** (Sala de Situação, Diário Online, Monitoramento Nominal);
- **Problematização:** quais são os casos mais persistentes de infrequência? Quais ações já foram realizadas?
- **Possibilidades:** conversa com o aluno, conversa com os pais, visita ao aluno, notificação ao Conselho Tutelar;
- Conclusão da ATA de reunião bimestral e impressão;
- **Encaminhamentos:** carta de reconhecimento aos alunos aprovados no período, convocatória de pais para os alunos reprovados no período, impressão de boletins de cada turma;

- **Lembrete:** organização do portfólio de acompanhamento de cada turma (documento disponibilizado pela coordenação da EEM José Claudio de Araújo, em 2019).

A coordenação planeja uma pauta semanal que segue um *script* de prioridades. O início é marcado por uma acolhida reflexiva e/ou formativa. Em seguida são pontuadas as infrequências da semana, alguma ocorrência e a definição das metas da mesma semana. Por fim, os DTs discutem temas relacionados ao “Projeto de Vida” e suas possibilidades de serem trabalhados com os alunos na disciplina de FCDGS.

Por meio de uma análise das atas de reuniões de Conselho de Classe, nota-se que a escola faz alguns ajustes no roteiro solicitado pelo Manual de Orientações do PPDT no que se refere aos horários e pautas. No Dossiê de uma das turmas, antes das atas, há uma nota de esclarecimento dos Conselhos de Turma, a respeito da extinção da Reunião Diagnóstica. Já as Reuniões Bimestrais, continuam sendo promovidas uma vez a cada bimestre e geralmente aos sábados. Esses momentos contam com a participação de quase todos os membros do Conselho (com exceção dos representantes dos pais ou responsáveis) e dos representantes dos alunos.

A gestão entende que devido ao fato de as reuniões bimestrais ocorrerem aos sábados e de esses atores atuarem em apenas dois momentos das reuniões (seja através de seus depoimentos seja pelo fato de muitos deles não se sentirem seguros para falar em público), suas participações são modificadas. Por meio do atendimento aos pais/responsáveis e do atendimento individualizado ao aluno, os DTs recolhem seus depoimentos via entrevista orientada, que será apresentada nos dois momentos iniciais das reuniões. A gestão defende que esse ajuste torna mais eficientes as contribuições dos representantes dos pais e dos alunos na medida em que se sentem mais seguros para conversar com os DTs sobre determinados assuntos.

A ação da gestão escolar com relação à execução das Reuniões Bimestrais é bem relevante dentro do contexto da implementação, uma vez que continuou a cumprir todos os objetivos dessa prática pedagógica e tornou mais eficiente a participação do segmento dos pais/responsáveis e dos alunos. Em meio a uma observação das atas dessas reuniões, disponibilizadas pela gestão escolar, percebemos que elas ocorrem no mesmo mês de encerramento do bimestre. O que viabiliza uma recuperação paralela mais efetiva, tanto no sentido de desempenho acadêmico como de problemas relacionados à infrequência e ao comportamento. Com relação à pauta das reuniões, todos os seus pontos são cumpridos, pois

percebemos o envolvimento da gestão e a participação de todos os membros dos conselhos. Além disso, as quatro reuniões são interligadas, por exemplo: os problemas a enfrentar no decorrer de cada bimestre são retomados na reunião referente ao posterior.

A proposta do PPDT no que se refere ao modelo de participação desses atores é o ideal, apesar de impraticáveis em certos contextos. Em decorrência de um diálogo que ocorreu no dia 12 de setembro de 2019 com a coordenadora que acompanha a política na escola, foi tomado o cuidado de buscar outras alternativas para enfrentar essa questão de forma a não afetar a participação de todos os segmentos do Conselho de Turma nas reuniões. Para isso, a gestão escolar partiu do entendimento de que as presenças dos pais e dos alunos nesses momentos não garantem suas aproximações com a escola e nem suas participações efetivas nos processos de ensino-aprendizagem.

O atendimento aos pais/responsáveis e aos alunos acontece principalmente por conta da infrequência. A depender da situação, os pais ou responsáveis podem ser convocados e atendidos individualmente pelo DT. A frequência dos alunos é coletada diariamente pelos Agentes Jovens¹³ em suas respectivas turmas e entregue ao professor que exerce a função de regência do LEI, que acompanha e monitora as faltas ao longo da semana. Esses dados são compilados e entregues aos DTs.

Os pais/responsáveis por aqueles alunos que apresentaram muitas faltas injustificadas são convocados pelo DT a fim de entender o porquê dessa ausência e, em parceria, pensar em estratégias de enfrentamento desse problema. Já os alunos que apresentam poucas faltas, são chamados para conversarem com o DT sem a necessidade da presença de seus responsáveis. Ou seja, a primeira alternativa é dialogar, individualmente, com o próprio aluno e a partir daí, caso ele não cumpra o acordo estabelecido com o DT e a situação persista, o diálogo será com os pais. A mesma estratégia vale para situações de indisciplina, dificuldades de aprendizagem, queda de rendimento, mudanças repentinas de comportamento e indisciplina, apesar de não serem tão comuns.

¹³ É uma ação vinculado ao Jovem de Futuro, em que as turmas do ensino médio elegem um aluno para representá-los, atuando como protagonistas do processo de mobilização da comunidade escolar. Os candidatos devem ser comunicativos, serem cooperativos, capacidade de articulação e liderança junto à turma e manter um bom relacionamento como com professores e gestores. (Instituto Unibanco, 2011).

Todas as ações relacionadas ao atendimento aos pais/responsáveis e ao atendimento ao aluno são compiladas no Dossiê da Turma e apresentadas aos demais professores da turma durante as Reuniões Bimestrais. Os membros do Conselho de Turma (com exceção dos representantes dos pais/responsáveis e dos alunos) avaliam os casos se houver mudanças; caso contrário, propõem novas intervenções. Quando se trata de um problema envolvendo a turma, esses membros propõem temas e metodologias para as aulas de FDCS. Cabe lembrar que essa disciplina, apesar de possuir uma hora específica para o desenvolvimento de suas atividades pelo DT, é transversal. Assim, seus eixos tocam todas as áreas e devem ser considerados por todos os professores da turma, a depender da situação.

O núcleo gestor está presente em todas essas práticas através da coordenação pedagógica. Na escola atuam duas políticas importantes: o PPDT e o Jovem de Futuro. Como são duas coordenadoras, a gestão local adotou a seguinte estratégia: uma delas acompanha, prioritariamente, o PPDT e a outra, o Jovem de Futuro, mas ambas estão sempre em sintonia, seja por meio de diálogos, compartilhamento de ideias ou de ações. Com relação à implementação do PPDT, a coordenação acompanha todas as suas práticas desde 2016.

Como evidências, podemos destacar as anotações da coordenação a respeito das atividades da política. Durante a reunião de Conselho de Turma, a coordenadora registra todas as observações e depoimentos dos professores da turma. Após a reunião, todas essas informações são consolidadas e entregues aos DTs para as intervenções, que tem como meta atender todos os alunos que estão abaixo da média. Além disso, a escola registra os encaminhamentos. Em um dos arquivos analisados, há a identificação dos alunos que estão acima da média, posteriormente os DTs fazem uma carta de reconhecimento e as enviam para os pais/responsáveis, parabenizando pelo bom desempenho de seus filhos e por sua posição no *ranking* da turma. Então, esses Diretores fazem uma escala com aqueles alunos que estão abaixo da média e atendem tanto os pais quanto os alunos ao longo das sextas-feiras. Há turmas em que estas práticas se dão de forma mais trabalhosa, enquanto outras são mais fáceis. Assim, todos os pais são convocados. Junto aos DTs sempre foi explorada a seguinte questão: se o pai não vier, não importa, o DT deve continuar convocando-o, afinal, a missão de todo o corpo educacional é chamar o pai até a instituição de ensino. Na escola em análise, inclusive, já houve casos de o DT visitar as famílias, contudo, a

estratégia mais comum é a conversa. Outra característica dessa prática é que as metas são estabelecidas semanalmente.

É preciso destacar que o desenvolvimento desta seção foi traçado a partir de uma análise de boletins disponibilizados em: CAEd, SIGE-ESCOLA, secretaria escolar, coordenação e dossiês de turma. No que se refere à implantação do PPDT na referida instituição, tais documentos certificam que suas práticas pedagógicas, apesar de terem passado por algumas modificações legais, ocorrem assiduamente ao longo do período letivo. Fica evidente, também, o envolvimento da gestão escolar na execução de cada uma delas.

Com efeito, no capítulo seguinte buscaremos compreender a implementação do PPDT sob a ótica dos DTs, observando as práticas pedagógicas desenvolvidas na escola que se relacionam à política, e tentando identificar, em suas ações, a abordagem do protagonismo juvenil, da relação escola-família e do clima escolar. Fundamentados nessa abordagem, seremos capazes de pensar em ações que possam revigorar uma atuação do Diretor de Turma que propicie um ambiente favorável a todos os envolvidos nesse processo.

O capítulo 2 foi desenvolvido de forma a apresentar, no contexto macro, a atuação do PPDT como um modelo de gestão escolar para enfrentar questões relacionadas às situações de fracasso escolar no Ensino Médio, tais como infrequência, reprovação e abandono na rede estadual de ensino. Nos contextos macro e micro, o texto delineou-se sobre informações referentes à atuação dessa política na CREDE 6 e à sua implementação em dois campos, como forma de identificar os desafios e as possibilidades do PPDT no cumprimento de seus objetivos principais.

3. REFLEXÕES SOBRE OS EIXOS NORTEADORES DO PROJETO PROFESSOR DIRETOR DE TURMA

A fim de contribuir com as análises que serão coletadas por meio de uma pesquisa de campo, este capítulo constitui-se de duas seções e aborda as principais temáticas envolvidas neste caso de gestão: os contextos de uma política pública educacional, como a implementação de políticas educacionais públicas, com um olhar sobre o Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT) no desenvolvimento do protagonismo juvenil, da relação família-escola e do clima escolar.

Na primeira seção, promovemos uma análise literária de autores que possuem trabalhos reconhecidos no âmbito dessas quatro linhas, mostrando suas relações com os cinco objetivos do PPDT. Consideramos o âmbito da implementação de políticas públicas como uma subseção de abertura do referencial teórico porque não podemos desconsiderar o aspecto político do projeto, mesmo que tomemos outros rumos a partir da análise de dados e focemos no protagonismo juvenil, na interação escola-família e no clima escolar.

Para a segunda seção, que consiste em uma análise de dados, promovemos uma pesquisa de campo para compreender o PPDT à luz do desenvolvimento do protagonismo juvenil na promoção da interação escola-família e na melhoria do clima escolar na EEM José Claudio de Araújo. Para tanto, como metodologias recorreremos a atividades de observações de algumas práticas pedagógicas do PPDT, tendo, por exemplo, encontros entre DTs e coordenação, aulas de FDCDS e reuniões de pais/responsáveis. Como segunda técnica, realizamos entrevistas semiabertas e individuais com a coordenação que acompanha as ações do PPDT na instituição e com seus nove Diretores de Turmas do ano letivo de 2020.

3.1. REFERENCIAL TEÓRICO

Esta seção promove uma discussão teórica sobre quatro temas. O primeiro está associado aos contextos das políticas públicas educacionais com ênfase na implementação, haja vista o ponto central do caso de gestão que é a prática do PPDT em duas escolas regulares da rede estadual do Ceará. Como referências, recorreremos a Condé (2012), Ball e Bowe (1992), Ball (2016), Mainardes, Perez (2010) e Pereira *et al.* (2017).

As três subseções seguintes estão associadas aos eixos que perpassam a política. A segunda refere-se ao protagonismo juvenil, como referências foram analisadas obras de Costa e Vieira (2006), Souza (2009) e Fonseca e Cardoso (2016), Ferreti *et al.* (2014), Moura (2017), Pereira (2009), Ribas Jr. (2004) e Singer (2017).

A terceira subseção promove uma discussão teórica sobre a importância da relação família-escola no processo de educabilidade dos estudantes. O texto baseou-se nos pensamentos de Castro e Regattieri (2010), Cavalcante (1998), Dessen e Polônia (2007), Carvalho *et al.* (2009), André e Barbosa (2018), Abreu (2012) e Freire (2013).

Finalizaremos a fundamentação teórica com uma quarta subseção que abordará o eixo clima escolar. Para tanto, recorreremos às concepções de Coelho e Dell'Aglio (2019), Silva e Menin (2005), Simone e Morais (2019), Miranda *et al.* (2019), Melo e Morais (2019), Vinha (2017) e Brito e Costa (2010).

3.1.1 O contexto de implementação como lócus da atuação de uma Política Pública Educacional

Condé (2012) considera as políticas públicas como inerentes à esfera pública da sociedade, que surgem a partir da identificação de um problema público amplo e têm uma natureza legítima e imperativa envolvida por relações de poder. Elas orientam as possibilidades para resolução de conflitos instalados em torno dos problemas coletivos e dos bens públicos de forma pacífica. Segundo o autor, as políticas públicas podem ser distributivas (reparatórias), regulatórias (criação de regra pela qual teremos uma determinada prática), redistributivas (uma das políticas públicas mais difíceis, tendo em vista a dificuldade de ultrapassar limites culturais que são estruturantes na formação da sociedade brasileira), constitutivas ou estruturadoras (estruturam regras específicas para o bom funcionamento do estado democrático de direito), universais (valem para todos) e focais (atendem a um público específico).

No campo da educação, Ball e Bowe (1992) contribuem não no sentido de produzir um manual de instruções de como criar uma política pública através dos seus ciclos, mas ao oferecer instrumentos para analisar criticamente os seus percursos, na medida em que a compreensão de um problema público e seus processos de enfrentamento são complexos e dinâmicos.

Segundo Ball (2016), as políticas públicas não devem ser entendidas meramente como um documento ou uma coisa, mas como uma entidade social viva, que modifica e é modificada pelo espaço do qual faz parte. Assim, “[...] ela é mudada por coisas e muda as coisas” (BALL, p. 6, 2016). É por isso que o autor prefere considerar o ciclo de políticas sob o viés da atuação. A ideia de implantação remete a algo estático, previsível e insensível às características do meio. As atividades de uma política pública educacional são realizadas sob a dinâmica de diversos contextos e atores.

Antes de apresentarmos os três contextos iniciais do ciclo de políticas, Ball e Bowe (1992) chamam a atenção para a importância do discurso e para a interpretação ativa dos atores que atuam na arena da prática de fazer política. “Isso envolve identificar processos de resistência, acomodações, subterfúgios e conformismo dentro e entre as arenas da prática, e o delineamento de conflitos e disparidades entre os discursos nessas arenas.” (MAINARDES, p. 49, 2006). A partir desse ponto, já é possível começarmos a compreender a importância do contexto de implementação.

Inicialmente, Ball e Bowe (1992) tipificam o contexto da influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática no ciclo de políticas públicas, que normalmente inter-relacionam-se de forma atemporal ou sequencial e não lineares. Para os autores, há situações em que o contexto da prática (implementação) ocorre antes dos outros dois contextos e reconhecem que a execução de cada um deles envolve disputas e conflitos, seja de contextos, lugares ou grupos de interesses.

O contexto de influência normalmente é o ciclo inicial de uma política pública e se dá através dos discursos políticos, em que é comum grupos interessados disputarem entre si a fim de imprimirem as definições dos fins sociais da educação consoante aos seus vieses ideológicos e/ou econômicos. Os mecanismos de interações sociais vinculados aos partidos políticos, governantes e processo legislativos tendem a assumir o protagonismo deste contexto e também tendem a ser influenciados por ideias externas. Isso pode ser identificado por Ball (2016) através da circulação internacional de ideias, processo no qual há empréstimos de políticas e grupos ou indivíduos que promovem e publicitam suas soluções na academia, em periódicos, livros, conferências e performances de acadêmicos que circulam por vários lugares para venderem seus trabalhos ao mercado político. A segunda relação se estabelece através de um patrocínio de agências multilaterais que condicionam seus envolvimento por meio de recomendações de algumas “soluções” no campo da

educação. Destacam-se nesse cenário o Banco Mundial (BM), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e o Fundo Monetário Internacional (FMI).

O contexto da influência tem uma relação mútua com o contexto da prática (implementação), apesar de não ser tão evidente. O primeiro contexto, por exemplo, está relacionado com interesses mais estreitos e ideologias dogmáticas. Já o segundo, resulta das disputas e acordos, e normalmente sua linguagem está associada ao interesse público mais geral. Além disso, os atores que atuam no contexto da produção de texto não possuem pleno controle de seus significados. Como exemplo, Mainardes (2006) destaca que as crenças dos professores e demais profissionais têm forte influência para o processo de implementação das políticas. Partes dos textos são suscetíveis a rejeições, priorizações ou são mal-entendidos.

Ainda sobre a relação entre esses três contextos, Perez (2010) considera que é comum o processo de formulação (produção de texto) possuir mais prestígio do que o processo de implementação, uma vez que atrai mais a atenção dos analistas por acreditarem na possibilidade de suas decisões em promover automaticamente a mudança. Sobre o segundo processo, “[...] há aqueles que não consideram a implementação como um estudo a ser valorizado e outros que entendem que esse tipo de estudo tornou-se fundamental.” (PEREZ, 2010, p. 1182). Nesse caso, eles acreditam que a implementação é uma fase que simplesmente sucede a formulação, limitando-se ao cumprimento passivo da política.

Perez (2010) considera que, a princípio, as pesquisas acadêmicas sobre políticas educacionais distanciavam-se da escola e raramente consideravam o contexto de implementação. Além disso, evidencia que o foco de estudo de uma política pública voltada para a educação ocorre nos níveis mais altos da decisão, com pouca vinculação e atenção aos demais níveis da hierarquia administrativa ou das ações que procuram inovar o ensino. Entretanto, nas últimas décadas, a implementação vem ganhando notoriedade nesses tipos de pesquisa. O autor chama a atenção para quatro pontos dessa ordem:

- 1) visam a corrigir o curso das ações, fornecendo subsídios aos implementadores durante o curso da política, em razão de suas características de *policy oriented*; 2) buscam ampliar a efetividade do processo de decisão dos programas públicos; 3) contribuem para

ampliar a *accountability* dos programas; 4) ampliam a integração dos corpos administrativo, político e comunidade, fundamentais para a mudança do desempenho educacional (PEREZ, 2010, p. 1183).

A partir das quatro finalidades da implementação pontuadas pelo autor, depreende-se que as arenas e os atores em que uma política pública educacional será implementada são diversos. A considerar suas características ambientais, são as condições humanas e materiais e o repertório de cada sujeito envolvido nessa fase que definem a atuação da política. Por isso, Perez (2010) defende que estudar a implementação nos ajuda a compreender suas múltiplas possibilidades de manifestações que decorrem dos processos ação-reação dos atores e dos espaços onde a política é aplicada. Ademais, as políticas públicas têm seus contextos financiados por uma sociedade com variados problemas públicos; e cada vez menos o Estado se propõe a encará-los como de sua exclusiva responsabilidade. Portanto, tais condições aliadas à racionalização de recursos públicos são os principais fatores responsáveis pela atuação da política pública, adentrando seus contextos já reconhecidos pela literatura. Conforme os pontos 3 e 4, além do investimento e dos processos, os principais efeitos e impactos devem ser identificados e divulgados da forma mais clara possível à sociedade, como prestação de contas. Entender a implementação promove uma integração entre os atores envolvidos em todos os contextos, gerando uma relação de interdependência positiva na atuação da política.

Posteriormente, Ball e Bowe (1994) expandem o ciclo de políticas com dois novos contextos: contexto dos resultados ou efeitos e o contexto da estratégia política. “[...] o contexto dos resultados ou efeitos – preocupa-se com questões de justiça, igualdade e liberdade individual. A ideia de que as políticas têm efeitos, em vez de simplesmente resultados, é considerada mais apropriada.” (MAINARDES, p. 54, 2006). Esses efeitos decorrem, em primeira instância, de mudanças na prática ou na estrutura e são evidentes em lugares específicos ou no geral. Em segunda instância, resultam dos impactos dessas mudanças nos padrões de projeção, oportunidades e justiça social. O contexto de estratégia política refere-se à elaboração de um conjunto de atividades sociais e políticas para lidar com as desigualdades geradas ou reproduzidas por essa orientação.

Apesar de ainda não ser considerado um contexto por Stephen Ball, Secchi (2012) apresenta a “extinção” como a última etapa de uma política pública. Nesse caso, a política poderá chegar a um momento em que a sua continuidade não é mais

necessária em razão dos seguintes fatores: problema resolvido, não geração de mais efeitos, e identificação de um esvaziamento do problema pelos atores relevantes ou quando a política cumpriu o seu prazo. Assim, a política é extinta.

O ciclo de políticas públicas educacionais tem seus contextos constantemente reconstruídos e eles são interdependentes. Entretanto, essas relações são comumente subestimadas pelas esferas de poder público e pelos pesquisadores. Algumas políticas não logram uma atuação exitosa em decorrência da ineficiência de comunicação entre os contextos de influência, produção de texto ou formulação, resultados ou efeitos e estratégia política com o contexto da implementação. Levando para o campo educacional, Ball (2016) reconhece que às vezes os professores precisam empreender grandes esforços para compreender os textos de uma política e enfrentam dificuldades em transformá-los em algo viável diante das complexidades das situações. Portanto, as considerações do sociólogo nos levam a perceber que a presença de um sistema de avaliação, por exemplo, necessária à boa atuação de uma política, precisa fazer uso de uma linguagem que esteja ao alcance dos professores. Não é suficiente termos um diagnóstico, resultado de um sistema de coleta de dados e produção de evidências altamente desenvolvidos, se os professores e demais profissionais da educação não o compreenderem.

Outras questões levantadas por Ball (2016) sobre a implementação é que muitas vezes uma política pública educacional incide sobre uma arena já permeada por outras políticas que buscam atender outras necessidades públicas e que muitas vezes age em situações complexas relacionadas a problemas de infraestrutura, escassez de recursos materiais e humanos. Por isso, quando o autor dá ênfase ao termo “atuação”, considera o contexto, a criatividade dos atores e os desafios envolvidos no processo de transição do contexto do texto para o contexto da prática. O sociólogo interessa-se pela relação do global com o local e que o espaço de análise não decorre de entidades geográficas, e sim por um ambiente configurado pela intersecção do local e do elemento situados. Às vezes temos locais bem similares, mas neles estão imersas variáveis peculiares que alteram a configuração de uma ação de um ambiente para o outro.

Ball (2016) indica um comportamento comum e indesejável na análise das políticas públicas educacionais que é a sua desmaterialização. Os influenciadores (pesquisadores e legisladores) tendem a pensar uma política em um sistema isolado, mormente do ponto de vista material. Em seus discursos, falam de professores, da

sala de aula, do processo ensino-aprendizagem, mas subestimam os custos de uma política. Eles agem como se em escolas com instalações precárias e poucos recursos humanos, os alunos provenientes de circunstâncias desfavoráveis pudessem reagir a uma política da mesma forma que os alunos de uma escola em situações contrárias. “Então, levar o contexto a sério é algo muito simples, é materializar a política pública, dar a ela fundamentação literal e visceral em termos das instalações, pessoas e dinheiro.” (BALL, p. 12, 2016).

Pereira *et al.* (2017) fazem uma análise das dimensões contextuais da implementação da política de Ball *et al.* (2016). Aqueles defendem que, no contexto de implementação, é ingênuo atribuir exclusivamente a atuação de uma política pública ao Estado e conceber as escolas como simples receptoras, sem implicações, negações e negociações de sentido, sendo, deste modo, banais implementadoras de políticas.

A atuação de uma política pública educacional ou o contexto da prática é classificado pelos autores em quatro dimensões: contextos situados, culturas profissionais; contextos materiais e contextos externos. O primeiro contexto está associado ao lugar onde a escola está situada, pois é importante considerá-lo como forma de conhecer os perfis de seus alunos e suas expectativas de aprendizagem. Nessa dimensão, os autores consideram a trajetória histórica da instituição, seus principais acontecimentos e os processos de atuação na sociedade da qual fazem parte.

O segundo contexto trata-se do material de dentro e do entorno da escola, como infraestrutura, corpo de funcionários, aparatos tecnológicos disponíveis, orçamentos etc. Essa dimensão permite identificar as condições de gestão das escolas uma vez que “como” e “o que” é oferecido aos alunos pode ser diretamente influenciado por tal variável. Já os contextos externos estão associados aos aspectos que circundam a escola, tais como comunidade, relacionamento com as outras instituições, apoio das autoridades, dentre outros. Tais circunstâncias podem influenciar no trabalho da escola e nas tomadas de decisões, como as que se relacionam com adoção, interpretação e reinterpretação das políticas públicas.

Diante dos contextos que perpassam uma política pública, Pereira *et al.* (2017) defendem que cada instituição, voluntária ou involuntariamente, molda seu processo individual de tradução das políticas adotadas e que, apesar do contexto de implementação ser entendido por muitos como um simples processo de execução do

que foi definido, nem sempre esse processo pode ser praticado conforme é solicitado pelos documentos orientadores.

3.1.2 O Protagonismo Juvenil

Antônio Carlos Gomes da Costa aponta grandes desafios para a educação no século XXI decorrentes de um dinamismo nos planos econômico (globalização dos mercados), tecnológico (era pós-industrial) e sociocultural (pós-chamada). Segundo o pedagogo, o primeiro plano está associado a pressões sofridas pelos países para elevar drasticamente seus níveis de produtividade e de qualidade na produção de bens e serviços, cuja principal via se dá por meio de ajustes nas estruturas econômicas. Tais exigências em primeiro momento resultam em um elevado custo social, pago principalmente pelos mais pobres da sociedade. O segundo plano está atrelado à substituição da força e da inteligência humanas pelas tecnologias, desencadeando alta produtividade e baixo nível de emprego. Esses dois planos desencadeiam a cultura pós-moderna, entendida como a predominância de traços sociais, como a desconfiança da razão, a extinção de dogmas, as convicções e os princípios fixos, a fragmentação de pensamentos universais e a dissolução dos grandes relatos e do sentido de história.

Conforme Ferretti *et al.* (2014), Costa é um dos poucos autores que vinculam protagonismo à educação formal no Brasil. Educar, em sua concepção, é criar situações em que o educando possa compreender de forma autônoma a sua construção e a realização de suas potencialidades em termos pessoais e sociais, sendo compreendido como uma fonte autêntica de iniciativa, compromisso e liberdade.

De acordo com Costa e Vieira (2006), o termo “protagonismo” deriva da fusão de duas palavras gregas: *protos*, que significa o principal, o primeiro; e *agonistes*, que significa lutador, competidor, contendor. No campo educacional, os autores associam o termo protagonismo juvenil à atuação dos jovens como personagem principal de uma iniciativa, atividade ou projeto voltado para o enfrentamento de problemas reais. Assim, o centro do protagonismo é a participação ativa e construtiva do jovem na vida da escola, da comunidade e da sociedade, resultando em uma elevação dos níveis de participação democrática da população. Educar nessa perspectiva é primar por uma formação autônoma, solidária e competente.

Segundo Souza (2009), até a década de 1990, o termo *protagonismo juvenil* não assumiu uma posição de destaque nos documentos compartilhados pelos organismos internacionais. Somente em março de 2001 a expressão completa foi alçada ao título de *Protagonismo Juvenil em proyectos locales: lecciones del Cono Sur* publicado pela CEPAL e Unesco. No Brasil, a principal organização responsável pela consolidação do enunciado foi a Fundação Odebrecht em 1996, seguida pela Fundação Ayrton Senna e pelo Instituto Internacional para o Desenvolvimento da Cidadania (IIDAC).

O protagonismo juvenil para Souza (2009) parece referir-se a método, princípio, ou eixo pedagógico com ênfase na atividade do educando ou jovem a quem se dirigem as medidas socioeducativas, deslocando-o de uma posição considerada passiva, de mero beneficiário ou depositário de conhecimentos, para uma posição de participação ativa.

Moura (2017) e Pereira (2009) defendem que não é tarefa fácil conceituar protagonismo, muito menos o *Protagonismo Juvenil*, pois são muitas as definições e suas ambiguidades. Geralmente seu conceito é elaborado de acordo com o interesse específico de quem o manipula, associando-se ao contexto econômico, social e cultural e até com a visão que o jovem tem de si mesmo.

Ferretti *et al.* (2014), ao dissertarem sobre a importância do Protagonismo Juvenil na literatura da reforma do Ensino Médio, reconhecem que seu conceito é fluido e multifacetado, carregado de significado pedagógico e político, o que o torna um estimulador de conflitos e de investigação. Esse conceito pode ser renomeado como “participação”, “responsabilidade social”, “identidade”, “autonomia” e “cidadania”. Para esses autores, tal hibridismo na concepção de protagonismo pode ser identificado como o desenvolvimento do ser humano que vai além das necessidades de produção, aberto à diversidade cultural de seu tempo e às responsabilidades sociais. Assim, os autores entendem que o Protagonismo Juvenil pode ser vinculado à formação para a cidadania, ou socialização para a cidadania. O que fica claro é que a ação cidadã é um elo das diferentes expressões usadas para nomear e discutir a relação do jovem com o seu contexto escolar, social e/ou político.

No que se refere ao tratamento do Protagonismo Juvenil na escola, retomamos a Costa e Vieira (2006). Segundo eles, os processos educacionais devem envolver o mundo adulto com as juventudes sem imposição e a partir das regras básicas do convívio democrático. O propósito é que no futuro, seus posicionamentos frente às

questões cotidianas sejam sensatos e embasados em experiências concretas. Conforme os autores, essa concepção condiz com a característica ontológica do jovem, que se encontra em condições específicas de desenvolvimento pessoal e social, além de ser coerente aos ideais de uma sociedade aberta, diversa, democrática e solidária.

Ribas Jr. (2004) ratifica que o protagonismo juvenil na escola pressupõe um compromisso com a democracia, uma vez que os jovens são estimulados a superar os interesses puramente particulares em prol do interesse coletivo.

Como vemos nas formas de entendimento de Ferretti *et al.* (2014), Costa e Vieira (2006) e Ribas Jr. (2004), a educação, quando está amparada por essa modalidade, tem muita afinidade com os princípios da pedagogia de Paulo Freire. Freire (2013) destaca que a educação é libertadora quando ajuda as pessoas a serem sujeitos de sua própria história e a modificar as circunstâncias da realidade quando ela se antepõe ao pleno desenvolvimento humano.

Costa e Vieira (2006) entendem que o protagonismo juvenil, enquanto educação para a participação democrática, deve possibilitar meios para que o educando exercite, criativa e criticamente, a sua autonomia, para que possa ser praticada plenamente quando adulto. Porém, reconhecem que as escolas brasileiras ainda têm muitas dificuldades em lidar com essa questão, haja vista que seus espaços são permeados por adultos, cujas educabilidades deram-se em ambientes pedagógicos com heranças do regime autoritário e de uma democracia não consolidada nas relações entre professor-aluno e escola-família.

Os autores supracitados apontam que a relação mais intensa dos adolescentes dar-se-á entre seus pares. Os contextos educacionais, então, devem se beneficiar dessas relações, pois é com esse clima que tal geração pode apropriar-se das mensagens do “mundo adulto”. No contexto escolar, por exemplo, se os professores são incapazes de reconhecer, de conviver com essa realidade, e agem pelos vieses da manipulação e repressão, suas ações ficarão restritas ao campo externo das juventudes. Logo, o Protagonismo Juvenil propõe ações educativas que canalizem o potencial grupal, espaço de conquista e afirmação da identidade do adolescente, em prol de seu desenvolvimento individual e social.

[...] as estratégias chamadas preventivas ou contencionistas de atuação junto aos adolescentes são encaradas por eles com suspeição, reserva, ou mesmo franca e agressiva rejeição. Muito mais

do que possamos imaginar, os adolescentes sabem distinguir, quase por instinto, aqueles que deles se acercam com proposta de desenvolvimento pessoal e social daqueles que o fazem com o intento de estabelecer mecanismos de controle sobre sua conduta (COSTA; VIEIRA, 2006, p. 141).

A escola deve estimular a criação de grupos para a prática do Protagonismo Juvenil. Embora não espontânea, tal prática não deve se sobrepor ou substituir a tendência natural de associativismo, isto é, atuação coletiva bastante presente entre jovens. Tal comportamento é evidente no cotidiano da escola, até mesmo quando eles lidam com problemas ou interesses individuais. Intuitivamente, preferem estar sempre acompanhados de outros jovens com as mesmas afinidades. Desenvolver a dimensão social dos adolescentes canalizando essa característica é essencial para a construção de uma democracia participativa que supere os textos da Constituição Federal e suas leis secundárias.

Darcy Ribeiro (1988) acreditava que a escola é a nossa fábrica de formar cidadãos e é dela que devem sair os jovens aptos a compreenderem, aderirem e operarem o novo modelo de democracia participativa posta pela carta constituinte. Considerando essas vertentes, Costa e Vieira (2006) apontam que se escola e família não começarem a preparar as novas gerações para enfrentar nossas heranças culturais, conhecer, integrar e praticar os valores democráticos de uma sociedade verdadeiramente aberta, as situações do presente serão proteladas e não superadas em um futuro próximo.

Freire (2013) entende que educar não é transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. O educando deve ser entendido não como um recipiente, mas como uma fonte autêntica de iniciativa, compromisso e liberdade. Logo, educar à luz desses fins exige da escola meios que possam envolver os jovens em atividades direcionadas ao enfrentamento de problemas reais, vividos pela escola, pela comunidade ou pela sociedade. Nessa linha, Singer (2017) defende que o protagonismo do estudante só será viável se o educador também se tornar protagonista do seu trabalho, criando e desenvolvendo situações que potencializam a aprendizagem e o desenvolvimento integral de seus estudantes.

Entretanto, além do entendimento conceitual, do compromisso ético e da vontade política, o desenvolvimento do Protagonismo Juvenil carece de um envolvimento emocional e afetivo do professor nas causas da dignidade plena do

adolescente. O educador deve observar se sua postura inibe ou incentiva a participação deles frente a questões cotidianas. No quadro a seguir é apresentado um conjunto de posturas pedagógicas para o trabalho escolar com os jovens na perspectiva do Protagonismo Juvenil democrático:

Quadro 5 - Práticas Pedagógicas associadas ao Protagonismo Juvenil

Geral	Projeto
<ul style="list-style-type: none"> - Promover discussões sobre temas críticos para a cidadania. Os alunos devem ser ouvidos e estimulados a propor temas de seu interesse. - Propor projetos que promovam uma atmosfera pacífica e mais solidária na escola e na comunidade. - Promover a participação dos jovens em atividades de intercâmbio com jovens de outras escolas e instituições. - Estimular a criação de grêmios estudantis, com participação dos alunos na discussão e decisão dos objetivos e atividades. - Promover atividades que contribuam para tornar a escola um lugar mais seguro e respeitado, fonte de conhecimento científico e cultural, de sociabilidade e de exercício democrático. - Promover nos jovens formas criativas vinculadas às artes e à cultura e de desestímulo ao vandalismo contra o patrimônio público. - Incentivar a formação de grupos de jovens nas escolas, com vista à promoção de atitudes lúdicas, culturais, desportivas, debates e festas. - Abrir espaço na escola para atividades de informação e reflexão sobre os problemas sociais da comunidade e as mudanças no mundo do trabalho. - Promover realização de projetos de voluntariado jovem, propiciando o desenvolvimento da solidariedade e a compreensão crítica dos problemas sociais. - Sintonizar os educadores com a visão de uma educação voltada à construção da autonomia dos alunos. - Envolver os alunos na gestão do seu próprio desenvolvimento educacional, diminuindo controles externos sobre eles. 	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentação da situação-problema – deve ser apresentada da maneira mais realista e desafiante possível, embasando-se em dados e informações objetivos. - Proposta de alternativa ou vias de solução – deve-se extrair do grupo o máximo possível de alternativas de soluções para a situação apresentada. - Discussão das alternativas de solução apresentadas – as propostas devem ser discutidas e criticadas livremente. - Tomada de decisão – eliminação de alternativas inviáveis e inconsistentes conforme as discussões do grupo avançam. <p>Estruturação</p> <ul style="list-style-type: none"> - Apresentação Objetivos: proceder-se a uma enunciação clara e concisa dos resultados que se espera alcançar, devendo ter relação clara com o que está colocado nos problemas que originaram o projeto. - Justificativa: procurar responder à questão “por que” através dos dados e informações disponíveis sobre a realidade em que se quer intervir. - Atividades previstas: descrição das ações a serem desenvolvidas, os meios a serem utilizados e a definição das responsabilidades de cada um na execução do que foi planejando. - Recursos: espaço físico, material, dinheiro e pessoas necessárias para viabilizar as ações previstas. - Cronograma: fases ou etapas – é importante estabelecer o tempo previsto para sua realização. <p>Avaliação – diagnóstica, formativa e somativa.</p>

Fonte: elaboração do próprio autor com base nos dados da pesquisa de Ribas Jr. (2004) e Costa e Vieira (2006).

3.1.3 A promoção da interação família-escola: um desafio da educação

Apesar da grande importância da escola e da família na formação individual e social do ser humano, André e Barboza (2018) esclarecem que não se pode responsabilizar exclusivamente essas duas instituições. A pessoa se educa através da convivência com os diversos meios e pelas experiências vivenciadas em seu cotidiano.

Como o foco desta subseção é a importância da família-escola no cumprimento dos propósitos educativos do filho/aluno, André e Barboza (2018) provocam os professores a buscarem a confiança de seus alunos, a conhecerem seus cotidianos, as comunidades em torno da escola e a cultura que eles trazem do meio familiar. Por isso, a parceria da escola com os pais/responsáveis é essencial. Para os autores, sem o auxílio da família, a escola não conseguirá desenvolver o aluno por completo. De acordo com as suas concepções, a participação dos pais/responsáveis nas ações da escola facilita o trabalho do professor, pois influencia no comportamento do aluno e no enfrentamento de problemas que possam surgir na escola, tais como indisciplina ou falta de motivação.

Em síntese, Abreu (2012) define família através dos seguintes itens: primeiro núcleo de construção da individualidade; criadora de cultura própria, crenças e regras; cada uma possui uma característica própria; auxílio nas atividades e processos de desenvolvimento. Prontamente, estabelece os seguintes critérios para a escola: possuir uma filosofia e metodologia de ensino; tratar o educando como portador de cultura e respeitar a sua individualidade; criar um espaço de convivência e aprendizagem; socializar e preparar o educando para o futuro. Assim, no processo formativo, a autora defende que uma instituição complementa a outra, contribuindo com o bem-estar dos nossos filhos/educandos e garantindo um melhor futuro para eles e, conseqüentemente, para a sociedade.

Sobre as relações contemporâneas escola-família, os direitos infanto-juvenis no Brasil são amparados pela Constituição Federal de 1988, desdobrada no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069/1990 e na LDBEN, Lei nº 9.394/1996.

A educação básica corresponde a uma modalidade de ensino dirigida a alunos de 04 a 17 anos. Com relação ao direito à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer, o ECA estabelece

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - direito de ser respeitado por seus educadores;

III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;

IV - direito de organização e participação em entidades estudantis;

V - acesso à escola pública e gratuita, próxima de sua residência, garantindo-se vagas no mesmo estabelecimento a irmãos que frequentem a mesma etapa ou ciclo de ensino da educação básica. (Redação dada pela Lei nº 13.845, de 2019)

Parágrafo único. É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais.

[...]

Art. 55. Os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino.

Segundo a LDBEN, os profissionais da área da educação devem ser os responsáveis pelos processos de ensino-aprendizagem, mas de forma a integrar as escolas com as famílias dos estudantes.

Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

[...] VI - articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola;

[...] VII - informar pai e mãe, conviventes ou não com seus filhos, e, se for o caso, os responsáveis legais, sobre a frequência e rendimento dos alunos, bem como sobre a execução da proposta pedagógica da escola; (Redação dada pela Lei nº 12.013, de 2009)

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

[...] II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Como percebemos, as duas leis infraconstitucionais asseguram o direito das crianças e dos adolescentes à educação de forma integrada dos agentes escolares, pais/responsáveis.

Com relação à interação escola-família, Dessen e Polonia (2009) advogam que essas duas instituições podem estimular ou inibir o desenvolvimento e a aprendizagem humana. Como possibilidades, Abreu (2012) realça a importância do papel dos pais/responsáveis no percurso educacional de seus filhos, valendo-se do acompanhamento de suas atividades escolares e incute neles princípios fundamentais, como o empenho, a participação ativa, o respeito às normas e valores

da escola e da sociedade. No entanto, a autora aponta que a colaboração entre escola e família requer algumas exigências: voluntarismo, igualdade relacional, partilha de objetivos comuns, partilha de responsabilidades (tanto durante o processo como em seus resultados), partilha de recursos e confiança mútua.

No que se refere aos benefícios dessa interação, retomamos a Dessen e Polônia (2012), que consideram que o envolvimento dos pais na escolaridade dos filhos, especialmente em famílias de baixa renda, desenvolve atitudes mais positivas com relação à escola e em relação a si mesmos, tornando os responsáveis mais ativos em sua comunidade e melhorando o relacionamento deles com seus filhos. Já a escola, através dessa interação, desenvolve um clima escolar positivo, propício ao processo ensino-aprendizagem, haja vista que os conflitos entre as duas instituições e com os alunos tendem a diminuir.

Sobre os desafios dessa interação, Castro e Regattieri (2010) percebem que é comum ocorrer um desequilíbrio nessa relação. Em situação de sucesso escolar, as duas instituições se sentem corresponsáveis, mas em situação contrária, surgem as disputas, tendendo a favorecer os educadores, principalmente quando temos em um lado os detentores de um saber técnico e no outro, sujeitos de uma cultura iletrada.

André e Barboza (2018) apontam que os maiores empecilhos do relacionamento da família com a escola muitas vezes decorrem das crenças e atitudes dos professores ao desacreditarem na influência positiva da escola em mudanças de comportamentos familiares. Muitos deles acreditam que famílias com níveis socioeconômicos baixos, caracterizadas como “carentes”, não valorizam os estudos de seus filhos, o que as torna incapazes de motivá-los a ter um bom desempenho escolar, na medida em que são rotulados como desfavorecidos “culturalmente” ou por possuírem uma baixa escolaridade.

Cavalcante (1998) apresenta algumas barreiras impostas sobre o relacionamento dos pais com as escolas. A primeira delas é a expectativa por parte da escola de que caberia à família a iniciativa de aproximação. Por outro lado, a autora identifica algumas dificuldades impostas pelos pais/responsáveis com relação ao processo de escolarização dos filhos. Algumas delas são: experiências educacionais negativas, baixa autoestima e normas culturais que situam os professores em posições superiores. Com relação às dificuldades impostas aos professores no que se refere às suas relações com os pais/responsáveis, a autora destaca as limitações de tempo para que eles possam estabelecer uma constante comunicação; a falta de

treinamento para tratar de questões delicadas envolvendo as famílias dos estudantes; o costume de atribuir às famílias funções escolares secundárias, causando-lhes frustração e isolamento; o fato de responsabilizá-las pelos problemas apresentados pelo aluno, o que acentua se a família é de baixa-renda ou pertence à uma minoria étnica ou social.

Sobre as estratégias de enfrentamento das dificuldades identificadas, Castro e Regattieri (2010) chamam a atenção para o grau de interação a ser desenvolvido, que dependerá do contexto, dos papéis e das responsabilidades que escola e família assumirão diante do processo formativo do sujeito. Nessas perspectivas, as autoras defendem que a escola deve identificar as condições de cada família, seus limites e possibilidades para, então, negociar a melhor forma de ação conjunta. Por exemplo, em um contexto de pais/responsáveis pouco escolarizados, que cumprem diariamente uma longa jornada de trabalho e com pouco tempo para acompanhar a vida escolar dos filhos, a divisão de responsabilidades poderá ter efeitos ineficazes.

Ainda segundo as autoras, inicialmente as escolas precisam fazer um levantamento de como cada família poderá contribuir, no que se refere apenas ao seu dever legal, de quais têm condições para um acompanhamento sistemático da escolarização dos seus filhos e de quais podem, além de acompanhar os filhos, participar ativamente da gestão escolar e até do apoio a outras crianças e famílias.

“[...] temos que passar da ‘família esperada’ à ‘família real’ para traçar as estratégias mais eficazes visando ao envolvimento familiar na vida escolar dos alunos.” (CASTRO e REGATTIERI, 2010, p. 36). Com foco nesse objetivo, a escola evitará suposições genéricas e ideias sobre a atuação das famílias e o desenvolvimento de seus filhos.

Os aspectos a serem considerados na construção dessa relação são: configuração familiar, condições de moradia, renda *per capita* familiar, situação de escolaridade e de trabalho dos pais, e participação em programas governamentais. Ao conhecer as condições reais das famílias - simbólicas e materiais -, as escolas conseguem delimitar melhor suas possibilidades de atuação e planejar de forma mais concreta o apoio necessário aos alunos que não conseguem contar com o apoio familiar. Outro benefício dessa relação dá-se pela importância que os alunos dão às iniciativas das escolas em buscar conhecer suas condições pessoais e culturais, sentindo-se mais próximos dos profissionais da educação e mais seguros em expressar suas emoções.

Cavalcante (1998) nos propõe algumas técnicas de comunicação a serem adotadas pela escola na relação com a família. A primeira delas é um planejamento de ações que valorizem as expressões dos pais/responsáveis e dos alunos, jamais se baseando em estereótipos, mas procurando conhecer e entender as necessidades e interesses reais deles. A segunda refere-se às formas de comunicação, tendo em vista que muitos pais não conseguem compreender as mensagens advindas da escola. Diante disso, cabe à escola desenvolver uma comunicação formal e informal com eles, desde que esta seja inteligível e baseada no respeito mútuo. A terceira é atentar-se às mensagens implícitas, por exemplo, programar uma atividade ou uma reunião sem considerar a disponibilidade dos pais, pode fazer com que eles entendam que sua presença é dispensável, desencorajando suas participações em ações pertinentes à gestão escolar. Cabe ressaltar que a escola deve certificar-se de que as atribuições legadas aos pais estão ao seu alcance, pois tanto os pais quanto os professores precisam ter suas qualidades reconhecidas, contanto que tais oportunidades sejam condizentes com as suas experiências.

Castro e Regattieri (2010) destacam que, além de representantes dos filhos, os familiares têm sido estimulados a interagir na escola também como cidadãos que integram a esfera pública da instituição escolar. Isso fica evidente através de suas participações em conselhos escolares, associações de pais e mestres, em conselhos do FUNDEB, unidades executoras etc. Assim, a interação entre as duas instituições tem se tornado cada vez mais complexa na medida em que são estimuladas ao exercício democrático de participação, que pode beneficiar todos.

Conforme Freire (2013), cabe à escola, em seu processo educativo, conscientizar estudantes e familiares sobre sua condição social, para que liberdade e educação ocorram simultaneamente. Essa conscientização se dá através do envolvimento dos pais e alunos nas tomadas de decisões pertinentes à escola, encorajando-os a superarem o comodismo e serem capazes de optar nos processos educativos e mais participativos nas ações da comunidade e da sociedade.

Pela análise feita, depreende-se que a interação família-escola consiste em um conjunto de ações complexas a serem articuladas pelos profissionais da educação, o que demanda o desenvolvimento docente nesta perspectiva. Por essa razão, Castro e Regattieri (2010) propõem ações de formação dos educadores para o encontro com as famílias, pois muitas vezes faltam a eles aparatos conceituais para lidar com os novos arranjos de convivência humana como estruturas familiares legítimas. A

formação também deve alertar os professores de que o julgamento moral do outro baseado nos valores pessoais pode gerar mais preconceito.

3.1.4 Clima Escolar

Miranda *et al.* (2019) consideram a educação como um dos principais veículos de socialização e promoção do desenvolvimento individual. Para eles a escolarização resultará em efeitos duradouros, amplos, que a simples instrução não abarca, pois valores e atitudes desenvolvidos nos espaços escolares serão transferidos a outros contextos institucionais e sociais. No entanto, quanto e como a escola é capaz de alcançar tais propósitos depende de vários fatores, sendo destacados pelos autores a organização pedagógica e o clima escolar.

Com relação ao fator clima escolar, foco desta subseção, Miranda *et al.* (2019) encontram na literatura alguns construtos, os primeiros identificados são: envolvimento dos pais na aprendizagem dos filhos, interação forte na relação escola-família em prol de fins educacionais, e relacionamento positivo entre professores e estudantes. Em seguida, os autores identificam outros aspectos que contribuem para a compreensão do clima escolar, a destacar: o reconhecimento do professor sobre a influência do clima escolar na conduta do aluno e na sua própria conduta, maior satisfação de atuar em escolas onde as regras são mais claras, maior comunicação entre a equipe de trabalho e mais disciplina.

Silva e Menin (2005) tratam o clima escolar como a qualidade das relações interpessoais estabelecidas e percebidas por seus atores, que influenciam seus comportamentos e servem de referência para interpretar as situações que ocorrem na própria escola. Prontamente, Melo e Morais (2019) definem clima escolar como percepções e expectativas compartilhadas no que se refere aos diferentes aspectos da escola, e identificam os sujeitos que integram essa atmosfera como os membros da comunidade escolar.

Rezende (2010) apresenta o clima escolar como um fator intraescolar, pois a sua construção está ligada a um conjunto de ações inerentes à escola e é resultante de diversos elementos ligados aos seus atores e suas interações, tanto entre si como com outras questões ligadas à escola, como a sua infraestrutura, o seu Projeto Político-Pedagógico, com suas normas e as expectativas que cada sujeito que a constitui nutre sobre ela. Alinhado à literatura, o autor considera que a definição de

clima escolar não é algo difícil que resulta de uma soma de características culturais, psicológicas e sociais da escola, ou seja, “[...] é uma espécie de um estilo próprio da escola e se apresenta como resultado de um conjunto de interações que ocorrem no interior da escola, influenciando, decisivamente, a forma como ele desenvolve e conduz os seus processos educacionais (REZENDE, 2010, p. 73).

Ao pensarem em clima escolar, Coelho e Dell’Aglío (2019) vão além dos muros da escola, consideram a sua definição como complexa e não linear, uma vez que a percepção que cada membro escolar, principalmente o aluno, tem da escola não deriva apenas de acontecimentos e sentimentos referentes à escola em si. Outras experiências relacionadas à família, aos amigos, ao lazer e à saúde podem afetar esse julgamento.

Assim, pelos conceitos apresentados, identificamos clima escolar como resultado de um conjunto de avaliações subjetivas que formam uma atmosfera que poderá incidir sobre a função de educar da escola. Tais percepções resultam de diversas variáveis, individuais, coletivas e contextuais.

Com relação aos benefícios trazidos ao cultivarmos um clima escolar positivo, o CONSED (2017), fundamentado por Freiberg (2005), Daar (2010), Debarbieux *et al.* (2012), Haynes (1997), Emmons (1997) e Ben-Avie (1997), Duckenfeld (2013), Reynolds (2013) defende que as escolas que buscam desenvolver essa atmosfera apresentam boas relações interpessoais, um ambiente de cuidado, confiança, estímulo e de apoio centrado no educando, qualidade no processo ensino aprendizagem, estímulo à participação e resolução de conflitos de forma dialógica, proximidade dos pais e da comunidade, uma boa comunicação, senso de justiça e indivíduos que se sentem seguros, apoiados, engajados, pertencentes à escola respeitosamente desafiados.

Simone e Morais (2019) apontam diversos estudos sobre os benefícios de um clima escolar positivo, como efeitos na segurança e na preservação do *bullying*, diante de conflitos inter-relacionais e proporciona melhor desempenho acadêmico. Para as autoras, o clima positivo é aquele no qual os sujeitos da comunidade escolar envolvem-se nas tomadas de decisões relacionadas à escola, as opiniões dos professores são valorizadas, o relacionamento professor-aluno é cultivado e aumenta o envolvimento e a disciplina do professor no seu trabalho.

Dada uma quantidade significativa de considerações apresentadas por Vinha *et al.* (2017) acerca do desenvolvimento de um clima escolar positivo, apresentamos no quadro a seguir cada uma de suas dimensões e definições.

Quadro 6 - As bases para o cultivo de um clima escolar positivo

Dimensão	Definição
As relações com o ensino e com a aprendizagem	Se assentam na percepção da escola como lugar efetivo com o conhecimento, que investe no êxito, motivação, participação e bem-estar dos alunos, promove o valor da escolarização e o sentido dado à aprendizagem.
As relações sociais e os conflitos na escola	Refere-se às relações, aos conflitos e à percepção sobre a qualidade do tratamento entre os membros da escola.
As regras, as sanções e a segurança da escola	Percepções dos gestores, professores e alunos com relação às intervenções nos conflitos interpessoais da escola.
As situações de intimidação entre alunos	Identificação de situações de intimidações e maus tratos na relação entre pares.
A família, a escola e a comunidade	Respeito, confiança e apoio entre eles.
A infraestrutura e a rede física da escola	Percepção da qualidade da infraestrutura, seu uso, adequação e cuidado.
As relações com o trabalho	Trata-se dos sentimentos dos gestores e professores com seu ambiente de trabalho.
Gestão participativa	Percepção sobre as necessidades da escola e a articulação da comunidade escolar na busca de objetivos comuns.

Fonte: elaboração do próprio autor com base nos dados da pesquisa de Vinha *et al.* (2017).

Dentre as dimensões família, escola, comunidade e gestão participativa, fundamentais para a formação do indivíduo, os autores lançam um olhar aguçado para as duas primeiras, dada as suas conexões com as subseções que tratam do protagonismo juvenil e da interação família-escola. Tais pontos têm em comum o desenvolvimento das relações entre os atores escolares pautado nos princípios da democracia. Assim, aproximar a família da escola e formar para a cidadania exigem de sua gestão a vivência desse princípio.

No que se refere à percepção do aluno sobre a escola, Vinha *et al.* (2017) apontam variáveis contextuais e individuais para melhor compreender a satisfação dos estudantes com a sua experiência escolar, destacando a idade e o desempenho escolar, o sentimento de autoestima, o suporte/apoio dos professores e colegas, a autoeficácia geral e acadêmica, as expectativas de futuro e o clima escolar.

Assim, Coelho e Dell'Aglio (2019) promovem uma pesquisa com 504 adolescentes, com idades entre 14 e 19 anos e que cursam o Ensino Médio em escolas da rede pública de Sobral nas categorias advindas de escolas regulares e

profissionais sobre clima escolar. As dimensões consideradas pelas autoras foram: suporte e estrutura. A primeira refere-se ao nível de responsividade dos adultos sobre os adolescentes, ou seja, cuidado e atenção às suas necessidades emocionais. A segunda, por sua vez, indica o nível de clareza de expectativas e regras, monitoramento e supervisão dos comportamentos dos adolescentes.

Os dados da pesquisa apontam que não houve diferença estatística significativa nos escores de satisfação escolar entre estudantes do gênero masculino e do gênero feminino. Ainda assim, as autoras encontraram diferença estatística significativa na média dos escores de satisfação escolar associada à aprovação/reprovação e quem estuda nas modalidades profissional/regular. À vista disso, os alunos que nunca repetiram de ano e que estudam em escolas profissionais, apresentaram nível de satisfação mais elevado. Outra diferença foi com relação às séries, os alunos que cursavam a 1ª e a 2ª série apresentaram média de satisfação maior do que para os que cursavam a 3ª série.

Os resultados desse estudo indicam que as dimensões que melhor explicam a variação dos escores de satisfação com a escola foram: relacionamento professor-estudante, justeza das regras e clareza das expectativas. Os autores identificaram maior segurança emocional nos estudantes que percebem a escola como um ambiente ordenado, onde regras são seguidas e todos sabem o que esperar delas. Aqueles que se sentiram mais satisfeitos em suas escolas perceberam seus professores como cuidadosos, respeitosos e capazes de fornecer suporte quando necessário.

No que concerne ao desempenho do aluno, aferido através de avaliações, tanto em termos escolares (micro) como em larga escala (macro), Silva e Menin (2005) identificam alguns fatores associados ao desempenho escolar e que muitas vezes se sobrepõem, destacando as seguintes condições: nível socioeconômico, insumos gastos por alunos, escolaridades dos pais, organização parental, infraestrutura da escola, expectativas positivas dos professores sobre o desempenho dos alunos, dedicação exclusiva aos estudos, maior tempo na escola, expectativa positiva do aluno sobre o futuro e gestão democrática.

Brito e Costa (2010) nos chamam a atenção para o clima escolar e o trabalho do professor posto que sua conduta está atrelada a esses dois fatores, basta ver que as características próprias da escola e a formação docente interferirão no processo ensino-aprendizagem. Além do clima escolar, um segundo fator apresentado pelos

autores que incide sobre a escola é o seu prestígio, resultante do desempenho escolar. Na concepção dos autores, conhecer e compreender a dinâmica das escolas sob o ponto de vista do docente sobre prestígio e clima escolar é um campo rico de análise, especialmente na rede pública, na medida em que suas especificidades, mesmo diante de um contexto macro similar, poderá “[...] promover oportunidades educacionais ou contribuir para a estruturação das desigualdades sociais” (BRITO e COSTA, 2010, p. 503).

Concordando com a concepção de que o desenvolvimento de um clima escolar positivo pode enfrentar questões externas à escola, o CONSED (2017) ratifica a influência desse fator na aprendizagem/escolarização/desempenho e na socialização do aluno. Outros estudos também indicam que uma atmosfera escolar positiva desenvolve o sentimento de pertencimento e influencia no baixo nível de absenteísmo e evasão escolar. Já um clima escolar negativo estimula problemas comportamentais, mal-estar, conflitos e outros comportamentos de risco.

3.2 DELINEAMENTO METODOLÓGICO

Gatti (1999) identifica o método não apenas como um conjunto de regras orientadoras, mas como resultado da disputa de ideais, perspectivas, teorias com prática permeadas também por crenças, valores e atitudes do pesquisador. Dessa maneira, a autora acredita que superando a lógica, o método é vivência do próprio pesquisador com o pesquisado. Cabe ressaltar que em vez de falar sobre o objeto da pesquisa, Gatti deixa bem clara a sua preferência em tratar dos objetivos e dos problemas, dado ao formalismo atribuído ao primeiro termo e ao fato de ser uma construção processual da pesquisa.

A investigação inicia com questões relevantes no campo sem o cuidado de precisar o objeto com perícia antes de trabalhar a análise. A localização e a enunciação de problemas exigem experiência e maturação com a temática. Nesse caso, considera-se um problema uma questão que não possui resposta plausível imediata ou evidente, que carece de um esforço específico e metodológico para tentar respondê-la. Prontamente, “[...] a partir do trabalho metódico que se desenvolve na abordagem do problema, vai-se aproximando de respostas e/ou compreensões cientificamente viáveis por meio dos procedimentos adotados.” (GATTI, 1999, p. 14). É importante ao científico a consistência do método adotado, a coerência que se

estabelece entre teoria e fato, a lógica que se consegue defender e sustentar, os corolários e conseqüências da análise, nas perspectivas científica, ética e crítica sobre o próprio método.

A educadora aponta para a importância de uma teoria bem estruturada ou pelo menos uma perspectiva de hipótese, ou melhor, uma ideia preliminar que oriente a investigação. Sem a compreensão de valores e o domínio de habilidades cognoscitivas incorporadas por meio da vivência acadêmica do que se chama realidade, a clareza e o domínio metodológico tornam-se inviáveis, uma vez que, sem uma reflexão sobre o ato de conhecer a “verdade”, as formas de entender e identificar problemas, suas abordagens, sem crítica e autocrítica, não há pesquisa.

Para compreender a pesquisa qualitativa, Lüdke e André (1986) recorrem à Bogdan e Biklen (1982) que discutem o seu conceito através dos seguintes pontos: exige contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação investigada, as evidências coletadas são predominantemente descritivas e consideradas importantes, o processo é mais importante do que o produto; os signos que os sujeitos atribuem às coisas e à sua vida são focos de atenção especial do pesquisador, ou seja, há sempre uma tentativa de capturar a maneira como os investigados lidam com as questões focais; a coleta e a análise de dados partem de interesses muito amplos até alcançarem os interesses mais diretos e específicos.

Isso posto, apresenta-se este trabalho como uma pesquisa qualitativa porque envolve uma busca de evidências descritivas provenientes de nossa imersão na situação estudada. Além disso, ressaltamos mais o processo do que o produto ao estudarmos a implementação do PPDT em um dado contexto e nos preocupamos em retratar a perspectiva dos Diretores de Turma em torno da política. Como nosso estudo parte do interesse de estudar algo singular, escolhemos como abordagem de pesquisa o estudo de caso.

Para Ventura (2007), o estudo de caso é uma modalidade de pesquisa que tem o propósito de investigar um caso específico, bem delimitado, contextualizado em espaço-tempo, possibilitando uma busca circunstanciada de informações. A autora classifica o estudo de caso como intrínseco ou particular; instrumental, quando se estuda um caso para compreender melhor uma questão; coletivo, quando se estende o estudo a outros casos instrumentais, com objetivos de ampliar a compreensão ou a teorização sobre um conjunto maior de casos.

Com relação ao delineamento do estudo de caso, Ventura (2007) compreende a utilidade da revisão bibliográfica para comparar os casos semelhantes: fundamentar-se teoricamente para reforçar a argumentação de quem o descreve. Com relação à sua aplicabilidade, essa metodologia é apropriada para pesquisadores individuais, permitindo que um aspecto de um problema seja apurado em um período limitado. A autora recomenda também investigar fenômenos marcados por uma grande variedade de fatores e relações que podem ser facilmente observáveis e não existem leis básicas para determinar seus graus de relevância.

O conhecimento gerado através do estudo de caso, segundo André (2013), difere dos outros tipos de pesquisa na medida em que é mais concreto, mais contextualizado e mais voltado para a interpretação do leitor. A autora assimila que ao investigar a ocorrência de fenômenos educacionais em seu contexto natural, os estudos de caso tornam-se meios valiosos, posto que a imersão do pesquisador na situação favorece uma melhor compreensão da questão.

Complementando as reflexões de Ventura (2007) e de André (2013), percebemos o estudo de caso por meio de abordagens qualitativas em que o conhecimento é construído pelos sujeitos em suas relações cotidianas enquanto atuam na realidade, transformando e sendo transformados por ela. Nessa perspectiva, o seu mundo, os significados que atribuem às suas experiências cotidianas, suas linguagens, suas culturas e suas maneiras de interagir uns com os outros constituem a espinha dorsal da preocupação do pesquisador.

O estudo de caso começa com um plano muito amplo e vai se delineando mais claramente à medida que o estudo avança. A pesquisa tem como ponto de partida uma problemática, podendo ser traduzida em uma série de questões, em pontos críticos ou em hipóteses provisórias. A problemática pode ter origem na literatura relacionada ao tema, ou pode ser uma indagação decorrente da prática do pesquisador, ou pode ser continuidade de pesquisas anteriores, ou ainda pode nascer de uma demanda externa, como a pesquisa avaliativa (ANDRÉ, 2013, p. 98).

Nesta sequência, Perez e Santos (2005) apresentam três pressupostos epistemológicos inerentes à execução de estudos de caso: (1) o princípio de que o conhecimento afigura-se como algo em constante (re)construção; (2) o caso é um todo complexo, e não a mera soma de suas partes constituintes; e (3) é imprescindível admitir que a realidade pode ser compreendida a partir de diversas óticas. Segundo

os autores, o primeiro pressuposto exige do pesquisador uma atitude aberta e flexível, subsidiado, mas não fixado, por um referencial teórico, na medida em que aspectos novos podem surgir durante o trabalho. O segundo pressuposto requer uma variedade de dados, de métodos de coletas, de instrumentos e procedimentos para contemplar as múltiplas dimensões do fenômeno investigado e evitar interpretações simplistas. O terceiro está relacionado à postura ética do pesquisador, apresentando uma descrição detalhada do contexto observado e cujas fontes não se limitem à conveniência da questão considerada, que tenta convencer o leitor de que suas análises são mais adequadas em vez de fornecer elementos para que ele possa alcançar as próprias conclusões.

Para Yin (2003), o estudo de caso é uma estratégia escolhida para examinar acontecimentos contemporâneos sem manipular os comportamentos relevantes. O que diferencia o estudo de caso dos demais métodos de investigação é a sua capacidade de encarar uma ampla variedade de evidências: documentos, artefatos, observações e entrevistas.

O autor apresenta o estudo de caso como uma investigação empírica que analisa um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos. De outra forma, o autor explica que esse escopo é eficaz quando estamos diante de condições contextuais pertinentes ao seu fenômeno estudado. Sua investigação enfrenta uma situação tecnicamente única em que haverá muito mais variáveis de interesse do que pontos de dados, e, como resultado, baseia-se em várias fontes de evidências que se convergem e se beneficiam do desenvolvimento prévio de proposições teóricas que norteiam a coleta e a análise de dados.

Diante dessa abordagem qualitativa de pesquisa, o presente estudo de caso, teve seu alicerce construído por meio da coleta e análise de dados baseados em leituras de documentos oficiais e institucionais e revisões bibliográficas – artigos, dissertações e teses sobre a problemática. Tais evidências identificadas em documentos oficiais (Chamada de Adesão e Portarias de Lotações), *folders*, manuais de orientações para implementação do PPDT e os dados disponibilizados pela SEDUC, CREDE 6 e exploramos documentos da CRPPDT e da EEM José Claudio de Araújo.

De acordo com Lüdke e André (1986), os documentos configuram-se como uma fonte “natural” muito importante de informações, já que deles se extraem

evidências que fundamentam afirmações e declarações da pesquisa. Outra vantagem, segundo as autoras, é o custo (geralmente baixo), requerendo apenas disponibilidade de tempo para consultá-los de forma a identificar e analisar seus pontos mais importantes. Uma terceira vantagem é a sua viabilidade, possibilitando a obtenção de dados quando o acesso a um sujeito é inviável ou quando a interação com ele pode alterar seu comportamento ou seus pontos de vista.

Com relação às críticas à pesquisa documental, Lüdke e André (1986) percorrem os resumos de Guba e Lincoln (1981) que classificam esses métodos como amostras não representativas dos fenômenos estudados. Como exemplo, podemos considerar o fato de que às vezes uma escola elabora uma ata ou relatório de um suposto acontecimento só para obedecer às recomendações de instâncias superiores. Por outro lado, muito do que acontece nesses ambientes não é documentado, ou quando há registro, seus instrumentos são esparsos e pouco representativos.

Cientes das fronteiras impostas pela pesquisa documental na compreensão de um fato, prosseguiremos nossa investigação através da observação. Destarte, a ida a campo direcionou nosso olhar na execução de algumas práticas pedagógicas do PPDT, nomeadamente: (1) um estudo coletivo entre a coordenação e os DTs; (2) a reunião com os pais/responsáveis para a apresentação do projeto, do DT e da escolha dos seus representantes; e (3), uma aula de FCDCS. Espera-se que com essa dinâmica sejamos capazes de compreender melhor a relação dessas atividades com o protagonismo juvenil, a interação escola-família e o clima escolar. Conforme foi estabelecido no capítulo 1 deste trabalho, existem várias práticas similares no decorrer do ano letivo associadas ao PPDT que contemplam esses três eixos. Entretanto, consideramos essas três atividades por terem ocorrido no período de realização da pesquisa de campo.

Com a observação da primeira atividade, esperamos compreender o envolvimento da gestão escolar nas ações dos DTs, o grau de interação e cooperação entre eles, a assiduidade do cumprimento das atividades previstas para o início do ano (registro fotográfico, mapeamento de sala, escolha de líderes, vice líderes e agentes jovens, reuniões com os pais/responsáveis e acompanhamento de infrequência) e do alinhamento no trabalho de temáticas que podem contribuir com o desenvolvimento do Protagonismo Juvenil nas aulas de FCDCS.

Ao observarmos uma reunião com pais/responsáveis, pretendemos analisar as abordagens que a gestão utiliza para apresentar o PPDT e as principais ações da

escola voltadas para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos aos pais/responsáveis. Nossa intenção aqui é compreender a relação escola-família e como a escola estimula essa interação e a promove em favor da melhoria de seu trabalho. Já na terceira atividade de observação sobre o que/como está sendo trabalhada a aula de FCDACS de uma turma, buscamos compreender sua relação com o eixo Protagonismo Juvenil e a afinidade do DT com o projeto e com a turma.

As observações desses três momentos também propiciarão a compreensão do clima escolar, levando-se em consideração a infraestrutura da escola, as relações interpessoais (gestão-professor, professor-professor, escola-família e professor-aluno) e como as regras de condutas são estabelecidas, divulgadas e cumpridas pela comunidade escolar.

Conforme Danna e Matos (2006), a eficiência das informações obtidas com a observação justifica-se pela submissão do cientista à realidade, superando as influências das suposições, interpretações e preconceitos não superados em total pela análise documental. Dessa forma, o investigador interpreta a situação-problema, as deficiências e as variáveis que interferem no comportamento dos sujeitos, e os recursos disponíveis no ambiente, sendo apto a adequar as técnicas e os procedimentos para obter resultados satisfatórios em suas intervenções. Para as autoras, tais evidências referem-se aos comportamentos apresentados pelo sujeito: interação física com objetos e pessoas, voz, expressões faciais, mobilizações, posturas e posições do corpo no espaço, ambiente – ou seja, as características do meio físico e social em que o sujeito pertence, assim como as mudanças que ocorrem sobre o mesmo.

Em conformidade com Martins (2013), a observação orienta nossa sensibilidade e habilidade de escutar, enxergar e escrever sobre contexto, costumes, práticas, linguagens, diálogos, símbolos e tudo que está envolvido na pesquisa. Geralmente o observador utiliza um diário de campo cujas notas devem ser postas imediatamente, na medida do possível. Alguns observadores mais experientes, durante o processo preferem fazer apenas anotações mais simples para em momentos posteriores ampliá-las, detalhando os diversos aspectos da atividade. É comum, também, a utilização de dispositivos eletrônicos para a gravação de áudios e/ou vídeos.

Para Lüdke e André (1986), as habilidades exigidas do observador não são poucas e nem simples. Por intermédio de Hall (1981), as autoras recomendam as

seguintes posturas durante essa técnica: tolerância a ambiguidades, trabalhar sobre sua própria responsabilidade, inspirar confiança, ser sensível, sensato e consistente, e capaz de guardar informações confidenciais. Desde o início, o pesquisador deve preocupar-se em ser aceito e assumir uma postura que não dê margem a ser visto como tendencioso. Além dessas características pessoais e das decisões a serem tomadas com relação à coleta de dados, o observador defrontar-se-á com a dificuldade de recortar e sistematizar a realidade que se deseja compreender. Por isso, a necessidade desse instrumento ser uma tarefa que exige um repertório teórico para guiá-lo na apreensão dos aspectos relevantes acerca do caso investigado.

Segundo Ludwing (2011), a observação constitui-se de uma investigação cuja eficiência depende de controle e planejamento. Na concepção de Lüdke e André (1986), planejar significa definir com precedência “o que” e “como” observar. Os focos de investigação resultam de um quadro teórico geral traçado pelo pesquisador, mantendo uma perspectiva de totalidade sem se desviar demasiado do foco de interesse. Fundamentadas por Bogdan e Biklen (1982), as autoras defendem que os conteúdos da observação devem atender às vertentes descritiva e analítica. A parte descritiva corresponde a um registro detalhado do que ocorre no campo, neste caso: descrição dos sujeitos, reconstrução de diálogos, descrição de locais, descrição de eventos especiais, descrição das atividades e os comportamentos do observador. A parte reflexiva, segundo elas, trata-se de incluir as observações do pesquisador, tais como: reflexões analíticas, reflexões metodológicas, dilemas éticos e conflitos, mudanças de perspectivas e esclarecimentos necessários. Lüdke e André ressaltam que tais sugestões não se configuram como uma lista normativa para o desenvolvimento do estudo, mas como diretrizes que podem orientar a seleção do que observar e auxiliar na organização dos dados.

Ludwing (2011) menciona duas críticas bastante evidentes a respeito dessa técnica. A primeira delas é a sua tendência em alterar o ambiente em decorrência da presença do investigador. No entanto, tal ocorrência não é preocupante, na medida em que se faz presente somente no início da análise, pois os sujeitos tendem a se acostumar com a sua presença e ao fato de estarem sendo analisados. Uma segunda crítica identificada decorre da liberdade de interpretação do pesquisador, podendo gerar diversas opiniões sobre um mesmo fato. Com relação aos tipos de observações, o pesquisador destaca as estratégias: anotações e gravações (áudio ou vídeo).

A partir deste ponto, seguiremos observando o desenvolvimento de algumas atividades da política. Como técnica, nos basearemos em um roteiro sugerido por Patton (1980) e Bogdan e Biklen (1982) cujos pontos obedecem a dois percursos: descritivo e reflexivo. As observações foram realizadas entre os meses de fevereiro e início de março de 2020, encerrando dias antes das suspensões das aulas presenciais em decorrência da pandemia da COVID-19. O quadro a seguir apresenta o roteiro da pesquisa de campo realizada no contexto investigado.

Quadro 7 – Cronograma da pesquisa de campo na EEM José Claudio de Araújo

Técnica	Data	Evento	Sujeitos
Observação 1	28/02/20	Acompanhamento das ações do PPDT referente ao mês de fevereiro e planejamento coletivo das aulas de FCDCS para o mês de março	Coordenador Pedagógico Diretores de Turma
Observação 2	06/03/20	Reunião para a apresentação do PPDT, do DT, principais ações da escola e Regimento Escolar	Diretor Escolar Coordenador Pedagógico Diretor de Turma Pais/responsáveis
Observação 3	06/03/20	Aula de FCDCS na turma de 3ª série	Diretor de Turma Alunos

Fonte: Elaboração própria.

Como última técnica, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com a coordenadora que acompanha o trabalho dos DTs e com os próprios DTs. Cada um dos dois roteiros é composto de 12 questões e abordam pontos similares, com distinções para a forma de abordagem de alguns deles, haja vista, esses dois segmentos de profissionais que atuam de formas diferentes na implementação do PPDT na escola.

Adentrar em ambientes educacionais para observar algumas de suas práticas pedagógicas, causou para alguns sujeitos participantes certo estranhamento alterando o ambiente e sobretudo os seus resultados. A observação 1 dividiu-se em dois momentos: o primeiro, durante o encontro entre os DTs do turno matutino, com a minha presença, e o segundo com os DTs do turno vespertino sem a minha presença. Neste caso pedi à coordenadora que gravasse a reunião em forma de áudio. Como resultado, durante o segundo momento, os sujeitos foram mais participativos e argumentativos. Durante as observações 2 e 3, certos estudantes e pais/responsáveis, nessa ordem, em alguns momentos me encaravam e minha

presença possivelmente alterou a dinâmica da aula de FCDCS e da reunião de pais/responsáveis.

Considerando tais limitações das observações, prosseguimos com a pesquisa de campo utilizando o método das entrevistas semiestruturadas para aumentarmos o grau de compreensão resultante da pesquisa documental e da observação. Lançar mão de algumas questões direcionadas ao coordenador pedagógico que acompanha o PPDT e aos Diretores de Turma que executam as práticas pedagógicas da política é fundamental para que possamos compreender as possibilidades de alcance de seus objetivos no contexto investigado. Em decorrência do objeto da pesquisa, entrevistamos em torno de 10 profissionais da EEM José Claudio de Araújo: uma coordenadora pedagógica, que representa o braço da gestão sobre o PPDT, e nove DTs. O contato com eles se deu presencialmente no campo investigado em um ambiente tranquilo e livre da presença e/ou circulação de outras pessoas. O intuito desse momento foi acurar a capacidade de identificar todos os tipos de informações enviadas pelos entrevistados. Ao entrevistarmos a coordenadora, pretendemos contextualizar o processo de implementação do projeto na escola, suas experiências relacionadas à atividade, como ela enxerga cada prática e lida com as suas dificuldades e o seu grau de envolvimento nas ações do DT. Buscamos compreender também seu ponto de vista sobre Protagonismo Juvenil, clima escolar e interação escola-família e sobre como as práticas do PPDT se relacionam com eles. As entrevistas com os DTs foram cruciais para compreendermos suas afinidades com a política, o quão/como são preparados para desenvolverem as atividades associadas às suas práticas pedagógicas, bem como suas expectativas com relação ao projeto.

Os roteiros de observações para o estudo coletivo entre os DTs, reunião com pais/responsáveis, aula de FCDCS, entrevistas com o coordenador e com os DTs seguem nos apêndices A, B, C, D e E deste trabalho, respectivamente. Os questionamentos apresentados e a análise de suas respostas pretendem assimilar a compreensão dos atores que implementam o PPDT acerca de seus objetivos.

Para Lüdke e André (1986), a entrevista é uma das metodologias mais importantes em quase todos os tipos de pesquisa utilizados nas Ciências Sociais. Uma entrevista bem-sucedida viabiliza o tratamento de assuntos de natureza estritamente pessoal e íntima, assim como temas complexos e de escolhas claramente pessoais. As autoras recomendam o uso de entrevistas no aprofundamento de pontos superficialmente levantados em outras técnicas, como questionários ou observações,

por exemplo. Todavia, é necessário conhecer os seus limites e considerar as suas condições. A relação que se estabelece entre pesquisador e entrevistado é pautada na interação, permeando uma atmosfera de influências recíprocas entre os dois sujeitos.

Tratando-se dos tipos de entrevista (estruturada, semiestruturada ou não estruturada), Lüdke e André (1986) advogam a favor da terceira técnica como a mais adequada aos tipos de pesquisa feitas na medida em que os sujeitos que se quer contatar são mais convenientemente abordados por meio de instrumentos mais flexíveis. A segunda situa-se entre os dois extremos e parte de um cronograma, porém não seguido a rigor, podendo ocorrer adaptações ao longo do percurso. Neste caso, Martins (2013) esclarece que esta técnica deverá apoiar-se em um roteiro de conversa para que o pesquisador e o entrevistado dialoguem, podendo haver a possibilidade de inserção de novas questões para que se possa compreender melhor um determinado tópico. Nessa vertente, caberá ao pesquisador, constantemente, estimular o diálogo, ouvir e registrar, sempre articulando os dados coletados com o problema e os objetivos da pesquisa.

Ludwing (2003) propõe algumas técnicas para que a entrevista ocorra de forma eficaz. A primeira delas é com relação ao planejamento da data, hora e local de entrevista, devendo ser marcados com antecedência. Para garantir um certo conforto ao entrevistador, o autor recomenda que seja garantido o anonimato, caso precise; uso de um vocabulário adequado ao nível do informante, evitar questões que extrapolam o universo cultural, estimulá-lo a discorrer sobre os assuntos, mas sem pressão, e ouvir atentamente as suas respostas; passar de um tópico para o outro, cujas perguntas obedecem a linha do básico para o complexo, e se manter versátil diante das possibilidades de observações (entonação da voz, gestos, hesitações e outros comportamentos que podem conter significados específicos).

Lüdke e André (1986) nos alertam para o fato de que, apesar de muitas vezes o entrevistador usar um vocabulário à altura do nível de instrução do informante, induz questionamentos que não se relacionam com o seu universo de valores e preocupações. Assim, ele tende a apresentar respostas que confirmem a expectativa do entrevistador, resolvendo uma problemática que não lhe pertence. Como estratégias, Ludwing (2003) apresenta a gravação e as anotações. Em cada uma delas, ele identifica pontos negativos e positivos. Ao gravar uma entrevista, o pesquisador tem todos os registros e pode manter sua atenção voltada para outras

manifestações do entrevistando, é o que alguns autores chamam de “atenção flutuante”, porém, sua transcrição é muito complexa, demanda muito tempo e nem todas as pessoas se sentem confortáveis ao terem suas vozes gravadas. Quando o pesquisador opta por anotar, sua preocupação consiste em grafar os trechos mais relevantes, mas compromete a capacidade de captar outros sinais do sujeito.

Belei *et al.* (2008) definem que um bom entrevistador é aquele que consegue ouvir ativamente, passando para o entrevistador o interesse em sua fala e em suas emoções, se adequando ao seu ritmo, inserindo novos questionamentos e confirmando gestualmente que está atendo às suas respostas e que quer compreendê-lo, de forma a não dominar o seu discurso. Ao encerrar a entrevista, o pesquisador agradece a disponibilidade e o recebimento das informações e se dispõe para esclarecer dúvidas ou receber sugestões. Logo em seguida, deverá ser realizada a transcrição, de preferência em um ambiente silencioso e sem circulação de outras pessoas.

Duarte (2004) nos orienta a desprezarmos o desconforto que tende a surgir durante a entrevista causado pela sensação de estarmos retirando um bem valioso no entrevistado de forma unilateral. Não há razões para nos sentirmos assim, a entrevista é sempre uma permuta de experiências, enquanto ocorre coleta de informações, o pesquisador possibilita ao entrevistado a oportunidade de autorreflexão, de reconstruir seu percurso biográfico, pensar sobre suas práticas, sua cultura, seus valores, seu meio social e dar um novo sentido a eles.

Após esse delineamento metodológico em torno da análise de documentos e observações, realizamos entrevistas semiabertas com a coordenação e os Diretores de Turma referentes ao ano letivo de 2020. Com as medidas de isolamento social adotadas pelo Governo Estadual, recorreremos às tecnologias de informação a distância mais acessíveis e em que os entrevistados se sentissem mais à vontade. O quadro a seguir ilustrará as categorias, os sujeitos, suas turmas, as técnicas de comunicação, as datas e os horários de cada entrevista.

Quadro 8 - Cronograma das entrevistas na EEM José Claudio de Araújo

Atividade	Sujeito	Turma	Técnica	Data	Horário
Entrevista 01	Coordenadora	-	Presencial	28/02/20	10h00min
Entrevista 02	DT 1	1ª série D	<i>Hangouts</i> (vídeo) WhatsApp (chamada de voz)	02/03/20	15h00min

Entrevista 03	DT 2	1ª série A	<i>WhatsApp</i> (chamada de voz)	02/04/20	20h00min
Entrevista 04	DT 3	3ª série C	<i>Hangouts</i> (chamada de vídeo)	02/04/20	16h00min
Entrevista 05	DT 4	1ª série C	<i>Hangouts</i> (chamada de vídeo)	03/04/20	16h30min
Entrevista 06	DT 5	2ª série D	<i>Hangouts</i> (chamada de vídeo)	03/04/20	10h30min
Entrevista 07	DT 6	3ª série D	<i>Hangouts</i> (chamada de vídeo)	31/03/20	14h00min
Entrevista 08	DT 7	1ª série B	<i>Hangouts</i> (chamada de vídeo)	07/04/20	08h10min
Entrevista 09	DT 8	3ª série A	<i>WhatsApp</i> (chamada de voz)	06/04/20	16h00min
Entrevista 10	DT 9	3ª série D	<i>WhatsApp</i> (chamada de voz)	07/04/20 08/04/20	14h00min 13h00min
Entrevista 11	Coordenadora	-	<i>Hangouts</i> (vídeo)	16/04/20	16h00min

Fonte: Elaboração própria.

No Quadro 8, os Diretores de Turma, identificados pela sigla DT, receberam uma numeração entre um e nove em obediência à ordem de transcrição de cada entrevista. As razões que nos levaram a continuar esse método virtualmente serão apresentadas no início da próxima seção. Em seguida, faremos uma análise dos dados em detrimento das ações sobre o desenvolvimento do Protagonismo Juvenil, interação família-escola e percepções sobre o clima escolar.

Em razão da pandemia da COVID-19, o governo do Ceará decidiu suspender as aulas presenciais em todas as escolas, universidades e faculdades das redes de ensino público do estado a partir do dia 19 de março de 2020 por força dos decretos, sendo o mais recente o de nº 33.608, de 30 de maio de 2020. Nesse período todos os estudantes assim como os professores estão cumprindo a carga horária escolar em casa através de um plano de atividades domiciliares indicadas por cada unidade de ensino. Dadas essas medidas de isolamento social, recorreremos às Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TICs), especificamente o *gmail* e o *WhatsApp*, para realizarmos as entrevistas com a coordenação e com os DTs da EEM José Claudio de Araújo como forma de garantir a continuidade da pesquisa.

Por meio dos nossos *e-mails* institucionais, recorreremos à ferramenta *Hangouts* para a realização das entrevistas, entretanto, houve três casos em que utilizamos o *WhatsApp*. No primeiro começamos a entrevista pelo *hangouts* (vídeo) e tivemos que finalizar pelo *WhatsApp* (áudio) em decorrência de problemas com a internet que interrompia a comunicação frequentemente. Nos dois casos seguintes, os DTs

relataram-me que prefeririam conceder a entrevista pelo *WhatsApp* pois estavam conciliando o *home office* com os serviços domésticos, e dessa maneira responderiam as questões em seus tempos. Nestes casos, eles enviavam uma mensagem de texto através do celular, informando que em determinados momentos podiam responder a algumas questões.

3.3 ANÁLISE DE DADOS

Realizada a coleta de dados por meio das observações e entrevistas, os resultados da pesquisa apresentados nesta seção visam responder ao objetivo principal do estudo de caso, que é analisar as ações que podem ser realizadas no PPDT de forma a fomentar o Protagonismo Juvenil, fortalecer a interação família-escola e melhorar o clima escolar na EEM José Claudio de Araújo – CREDE 06.

Como premissa da análise de dados, apresentamos o perfil da coordenação que orienta e acompanha as ações do PPDT e os perfis dos nove DTs referentes ao ano letivo de 2020. A coordenadora que acompanha o PPDT atualmente, na EEM José Claudio de Araújo, presta serviço à instituição desde 2008. Com formação inicial em Letras, começou como professora temporária e a partir de 2010 tornou-se efetiva. Em meio a isso, exerceu a Direção de Turma em 2014 e 2015 período em que se destacou na função e foi nomeada como coordenadora pedagógica em 2016, sendo uma de suas principais atribuições a implementação do Projeto na Escola.

A cada ano letivo, a escolha dos professores para o exercício da função de Diretor de Turma é feita pelo grupo gestor da escola, tendo na coordenadora que acompanha o projeto uma voz de alto relevo nesse processo. Por ser uma ação que prima pelo Protagonismo Juvenil, o ideal seria que essa escolha ocorresse mediante uma assembleia com a participação de todos os estudantes de cada turma, porém, algumas questões técnicas e trabalhistas dificultam esse movimento. Em primeiro lugar, nem todos os professores têm perfil para DT e parte dos que o possuem não podem ou não se dispõem à função. Segundo, há outras funções dentro da escola que são mais atraentes aos olhos dos professores, tais como: regências de ambientes de apoio pedagógico ou a coordenação de área, que dispõem de uma carga horária maior e cujas portarias de lotação dos professores criadas pela SEDUC anualmente inviabilizam conciliar as duas funções. Portanto, a escolha de professores pelo grupo gestor acaba se limitando também aos perfis docentes que sobram. Nesse conjunto

reduzido, deverão ser escolhidos profissionais que se identificam com o PPDT, tenham boas relações com a gestão, com a comunidade escolar e, sobretudo, com os estudantes.

Para o ano letivo de 2020, todos os professores designados para a função de DT na instituição têm vínculo temporário com a Rede Estadual. Entretanto, como são poucos os professores com nomeação definitiva, tais contratos tendem a ser renovados anualmente. A coordenadora, em entrevista concedida no dia 28/02, relata que, geralmente, há mudanças no quadro de professores decorrentes de suas próprias decisões, sendo muito comum eles se mudarem para cidades vizinhas ou quando a gestão percebe que eles não estão aptos para a função de DT.

Dos nove DTs, três são da área de Linguagens, três de Ciências da Natureza, dois de Matemática e um de Humanas, demonstrando que o PPDT engloba professores de todas as áreas de conhecimento. Com relação ao gênero, a escola apresenta dois DTs homens e sete DTs mulheres. O tempo de docência desses profissionais varia entre 04 e 20 anos; e com relação ao tempo na Direção de Turma, há três DTs no primeiro ano, um no segundo ano, dois no quarto ano, um no quinto ano, um no oitavo ano e outro no 12º ano como Diretor de Turma.

Por meio das concepções de Perez (2010), sobre a implementação de uma política pública educacional, depreendemos que as arenas e os atores nos quais uma política pública educacional será implementada são diversos, a considerar suas características ambientais, as condições humanas e materiais e o repertório de cada sujeito envolvido nessa fase definem a atuação da política. Por isso, estudar a implementação nos ajuda a compreender suas diversas possibilidades de manifestações que decorrem dos processos ação-reação dos atores e dos espaços em que a política é aplicada.

Para facilitar o entendimento da discussão, esta seção foi subdividida em três subseções, correlacionando as evidências coletadas com os seguintes eixos do referencial teórico: protagonismo juvenil, interação escola-família e clima escolar. Ao proceder dessa forma, cabe ressaltar que há uma evidência maior de um eixo em cada segmento, mas que os três se inter cruzam em algumas passagens. Por exemplo, ao buscarmos compreender o clima escolar por meio de algumas ações da escola, identificamos elementos que também tocam o protagonismo juvenil e a interação escola-família, no que diz respeito às relações com o ensino e com a aprendizagem,

as relações sociais e os conflitos, as regras, as sanções e a segurança, as relações com o trabalho e a gestão participativa.

3.3.1 Ações sobre o desenvolvimento do protagonismo Juvenil

Primeiramente foram analisadas como ocorrem as práticas pedagógicas do PPDT vinculadas ao protagonismo juvenil na escola, a sua compreensão por parte dos atores investigados e a identificação de sugestões para o seu aprimoramento na EEM José Claudio de Araújo.

Aos nove DTs foi apresentada a seguinte questão: FCDCS constitui-se de duas vertentes: (1) Formação para a Cidadania e (2) Desenvolvimento das Competências Socioemocionais, qual delas é mais trabalhada durante as aulas associadas a essa prática? Oito deles declararam que há uma prioridade pelo tratamento das Competências Socioemocionais e apenas um respondeu que sempre mesclava.

Aqui há um trabalho muito intenso voltado para o desenvolvimento das competências socioemocionais. Em cada ano trabalhamos determinadas macro competências e acreditamos que assim também estamos contribuindo com a cidadania do aluno. Como forma de instigá-lo para a temática de uma aula, eu começo com perguntas provocadoras e em seguida entramos nos conteúdos. Eu tive a sorte de ser DT de uma turma de 3ª série muito boa, então os alunos respondem muito bem aos meus planos, no entanto, ouço muitas queixas dos outros colegas referentes ao desânimo e indisposição dos alunos em participar de certas aulas de FCDCS (DT 3, entrevista concedida em 2 de abril de 2020).

A Direção de Turma dá voz ao coro ao afirmar que há um trabalho maior voltado para as competências socioemocionais e considera que esta prática pode ser fácil para alguns DTs, mas difícil para outros, a depender da turma.

Na observação de um encontro entre os DTs do turno vespertino, do dia 28 de fevereiro, percebemos a insatisfação de alguns com o desinteresse manifestado por certas turmas sobre algumas aulas de FCDCS. O DT 1 justificou que nas sextas-feiras os estudantes já estão cansados da rotina semanal, mencionando sua aula daquele dia, em que eles não se sentiram atraídos por ela. O DT 5 relata que em sua aula de FCDCS de 21 de fevereiro, quando foi trabalhado o tema assertividade e empatia (competências socioemocionais), uma de suas alunas reclamou da aula e se referiu a

um vídeo exposto como “besta” (sem graça). “Às vezes o professor até propõe algo interessante, mas por razões supostamente externas ao contexto escolar ‘jogam um balde de água fria’ (frustram) sobre a aula.” (DT 1). Perguntados sobre a forma como os estudantes contribuía sobre o que/como abordar nas aulas de FCDCS, os DTs disseram que consideravam as sugestões apresentadas nos encontros formativos e suas percepções sobre a turma. Com relação às metodologias utilizadas nesses momentos, constatamos em suas falas o uso de debates e dinâmicas, mas também a predominância de aulas expositivas com o auxílio de projetores de multimídia.

É evidente que as reações por parte de certos alunos podem refletir o pensamento da turma e estão associadas às dificuldades dos DTs em diversificar as dinâmicas das aulas de FCDCS. Por isso, é interessante que, além de propor temas e metodologias, seja estabelecida pela gestão uma cultura de diálogo com os alunos como forma de superar os “achismos” por parte desses professores. Apresentar as possibilidades e limitações da escola aos alunos, provocá-los a pensar em melhores estratégias, externá-las e considerá-las, transformando-as em uma pauta dos encontros pode ser crucial para o planejamento de aulas que atendam aos interesses da turma.

As observações do encontro entre os DTs e de uma aula de FCDCS demonstram que há o trabalho de outros temas além das competências socioemocionais. Sobre as sugestões de aula de FCDCS, a coordenadora relatava a necessidade de trabalhar com a temática “Prevenção da Gravidez na Adolescência” e do apoio às mães adolescentes para permanecer na escola e concluir os estudos. A coordenadora sugeriu uma sequência de planos de aula elaborados pelo Instituto Aliança para o NTTPS. Desde o início de seu pronunciamento, ela deixou claro que os professores, ao utilizarem o material, teriam autonomia para modificar os planos pré-estabelecidos conforme as necessidades de suas turmas. Em seguida, o DT 8 chama a atenção da coordenação e dos seus pares para o dia 8 de março, Dia Internacional da Mulher, sugerindo que tratassem do tema nas aulas de FCDCS e que deixassem as atividades sugeridas pela coordenadora para as semanas posteriores à referida data, o que ficou acordado entre eles. Na semana seguinte, 6 de março de 2020, DTs 8 e 6 reuniram as suas turmas de 3ª série no LEI e promoveram uma aula com o tema “Mulheres na Ciência”. O objetivo da aula era mostrar as contribuições de mulheres com a ciência e refletir sobre a invisibilidade delas nas descobertas e produções científicas.

Apesar de reconhecer o potencial da aula em questão, tivemos dificuldades de compreender a relação do tema e a metodologia com o protagonismo juvenil. O DT mobilizou bem os conhecimentos a respeito e fez boas provocações aos alunos, mas dada a predominância da exposição, a aula assumiu um caráter de palestra com pouca interação professor-aluno. Somente um grupo de meninas mais próximo do DT demonstrava integral atenção e respondia às suas provocações, a maioria apenas observava. Havia grupos que conversavam paralelamente ou mexiam em seus celulares. Outras questões levantadas durante as entrevistas com os DTs dizem respeito ao caráter informativo e reflexivo das aulas de FCDACS em torno dos problemas sociais que envolvem o aluno e das mudanças no mundo trabalho. Todos foram enfáticos e afirmaram que consideravam essas duas abordagens e alguns chegaram a apresentar as metodologias utilizadas nas aulas. Dentre as respostas mais frequentes, o que nos chamou a atenção foi com relação ao Projeto de Vida, onde os DTs relataram as suas tentativas de sensibilizar os alunos para a necessidade de concluir o Ensino Médio e criar planos de futuro na própria região, um desafio muito grande, dadas as dificuldades enfrentadas pelos jovens e o vislumbre com o estilo de vida das pessoas que vivem nas cidades grandes e de seus conterrâneos que desenvolvem esse curso migratório.

Nas cidades pequenas, os meninos têm como projeto de vida ir para as grandes capitais, especialmente dos estados da região Sudeste, então trabalhamos as dificuldades que possivelmente eles enfrentarão lá objetivando sensibilizá-los a terem perspectiva de futuro na sua própria região (DT 7, entrevista concedida em 7 de abril de 2020).

Emigrar para as cidades maiores de outras regiões, muitas vezes evidencia nos jovens um anseio por autonomia que pode ser considerado um ato de protagonismo juvenil em superar uma condição socioeconômico-cultural marcada por dificuldades. Atualmente esse fluxo é perceptível entre os jovens graças à ação de políticas públicas associadas à expansão e ampliação do ensino superior ou por concursos públicos, inclusive essas práticas são incentivadas pela escola. Em contrapartida, ainda é comum entre eles o abandono escolar, como enfatizaram a diretora e a coordenadora aos pais/responsáveis no dia 06 de fevereiro de 2020. Na maioria das vezes, esses jovens não encontram empregos dignos, são expostos a situações de exploração ou trabalho escravo e entram em um ciclo vicioso. Por vezes, não conseguem arrumar um bom trabalho porque não têm qualificação suficiente e nem

conseguem concluir os estudos porque as condições em que estão não permitem. É essa segunda prática que a DT 7 tenta enfrentar através da sensibilização ao trabalhar com o tema Projeto de Vida em FCDCS nas turmas de 3ª séries.

Para o DT 1 (entrevista concedida em 2 de abril de 2020), esses momentos são marcados por calorosos debates em que alguns estudantes tentam apresentar “casos de sucessos” de pessoas que abandonaram a escola e conseguiram melhorar suas vidas e os DTs lhes propõem uma análise mais aprofundada desses casos e/ou refletir sobre outros. Então, os relatos analisados em torno dessa questão mostram que o problema não é a migração, que às vezes se mostra necessária, dadas as poucas oportunidades para quem habita regiões pobres ou pouco povoadas, e sim o abandono escolar que esta decisão às vezes desencadeia e suas consequências no futuro dos jovens que optam por este caminho. Ao trabalhar esse ponto em Projeto de Vida, seria interessante que os DTs planejassem rodas de conversas nas aulas de FCDCS e convidassem conterrâneos que passaram por essas experiências para relatarem as suas histórias de vida.

Além de dar conta de trabalhar diversos temas nas aulas de FCDCS, os DTs têm que se manter atualizados sobre os assuntos contemporâneos e de interesse dos alunos. Durante as entrevistas, parte dos DTs relataram o trabalho com o tema “novo coronavírus” com o intuito de informar os estudantes acerca dos riscos da doença e sensibilizá-los sobre a importância de seguir as orientações dos órgãos competentes.

Minhas atividades em FCDCS têm sempre esse lado informativo de acordo com a necessidade da turma e do momento, levando em conta os problemas sociais da comunidade e do mundo do trabalho. Nesta semana, as atividades domiciliares foram em torno da pandemia do novo coronavírus, enfatizando certos cuidados a serem tomados para evitar o contágio do covid-19 e buscando compreender, através deles, como suas comunidades se comportam diante das orientações dos profissionais da saúde do município neste período (DT 3, entrevista concedida em 2 de abril de 2020).

Outro ponto tratado nas entrevistas, no que se refere ao protagonismo juvenil, foi com relação às organizações grupais como forma de desenvolver a aprendizagem e a autonomia dos estudantes. Como cada DT leciona a disciplina FCDCS em sua turma e outra disciplina vinculada a uma das áreas do conhecimento nas demais turmas, consideramos os pontos de vistas dos nove profissionais da escola. Perguntados se as atividades em grupos eram uma prática comum e como ocorria a

organização delas, todos os DTs afirmaram que essa metodologia era bastante comum entre os professores e que a maior dificuldade deles era enfrentar os agrupamentos naturais, intervenção necessária, pois diminuía exclusões ou segregações. Conforme o DT 3, os alunos que conseguem acompanhar bem a dinâmica das aulas, querem se agrupar aos seus similares. Em contrapartida, aqueles que não conseguem atingir esse feito são rejeitados pelos líderes das equipes. Como forma de enfrentar esse comportamento aversivo, o professor declarou que dividia os grupos de forma a distribuir os alunos com perfis de liderança em agrupamentos diferentes. O DT 9 confirmou que também intervivia nesta questão e foi mais específico na apresentação de sua metodologia.

Quando eu vou trabalhar em grupo, eu faço uma classificação dos alunos por nível de aprendizagem e sempre coloco um nível em cada grupo. Ao final, teremos todos os grupos com capacidades similares de desenvolver a atividade proposta. Se deixarmos a turma à vontade para construir os seus próprios grupos, teremos arranjos bem preparados e outros despreparados para realizar a atividade proposta (entrevista concedida em 7 de abril de 2020).

As estratégias de intervenção docente para a obtenção de arranjos grupais pedagogicamente equilibrados em termos de níveis cognitivos, conforme relatado por dois DTs, poderão facilitar o alcance dos objetivos de uma atividade proposta à turma. Ainda assim, não desenvolvem ou mesmo inibem a capacidade dos jovens de se agruparem e de se articularem autonomamente: duas vertentes do protagonismo juvenil e potencialmente identificadas nos adolescentes. Para Costa e Vieira (2006), tal comportamento entre os jovens é evidente no cotidiano da escola, até mesmo quando eles lidam com problemas ou interesses individuais, intuitivamente preferem estar sempre acompanhados de outros jovens com mesmas afinidades. Os autores também reforçam que a ideia de protagonismo juvenil na contemporaneidade se dá por meio de um relacionamento com o mundo adulto sem imposição e a partir das regras básicas do convívio democrático, coerentes com os ideais de uma sociedade aberta, diversa, participativa e solidária.

Assim, como forma de atingir as metas estabelecidas por uma atividade, valorizar e aprimorar a faculdade de agrupamento inerente aos jovens, seria interessante que o professor estabelecesse uma negociação com a turma. Após apresentar a atividade, caberia um diálogo com os discentes a respeito dela e de sua

metodologia, considerando os efeitos negativos da exclusão, a importância da heterogeneidade para a aprendizagem e para o desenvolvimento da cooperação, uma das premissas do PPDT, e a partir daí aperfeiçoar a atividade e construir junto com os alunos os agrupamentos. Uma estratégia que requer mais tempo e cuidado, mas que oportuniza o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa e uma série de competências socioemocionais relacionadas à autogestão, ao engajamento com os outros, a amabilidade e resiliência emocionais, tal qual o protagonismo juvenil.

O quarto ponto considerado nas entrevistas foi o desenvolvimento do voluntariado e o engajamento social dos estudantes. Perguntados se havia ações de promoção do voluntariado jovem, tanto a coordenação como os DTs afirmaram que sim. Todavia, percebemos que quando os DTs foram apresentar as situações de voluntariado por parte dos alunos, eles demonstraram dificuldades em identificar tais ações. Todos os DTs apresentaram exemplos de arrecadação de alimentos entre os alunos para ajudar famílias de seus pares que em certos momentos passavam por necessidades. Há outros elementos importantes sobre o protagonismo juvenil envolvidos pelo voluntariado que são praticados cotidianamente pelos alunos, mas que não são reconhecidos pelos professores. A citação a seguir pertence a um DT que ao tentar mostrar esse gesto de solidariedade - arrecadação de alimentos entre os alunos para ajudar uma colega -, apresentou vários elementos associados às competências socioemocionais desenvolvidas em uma aula de FCDCS.

Uma vez, em uma aula sobre gravidez na adolescência, havia na sala duas mães. Convidei elas para contar suas histórias de vida para a turma, o que emocionou a todos. Uma delas, que era muito nervosa e conflituosa durante as aulas, relatou que foi criada pela avó, que falecera recentemente. A adolescente e sua filha que antes dependiam da aposentadoria da matriarca da família, naquele momento passavam por muitas necessidades. Seus colegas se sensibilizaram e se mobilizaram para arrecadar e doar alimentos para que ela pudesse enfrentar melhor aquele momento difícil em sua vida. Inclusive uma das alunas que tomou a iniciativa antes tinha muitas dificuldades de se relacionar com a adolescente na sala de aula. (DT 8, entrevista concedida em 8 de abril de 2020).

Esse momento aconteceu em uma aula de FCDCS e demonstra a viabilidade de trabalhar temáticas de interesse e necessidade dos alunos concomitantemente ao trabalho da formação para a cidadania e das competências socioemocionais. Nesse dia, ao mesmo tempo em que o DT 8 desenvolveu uma ação informativa sobre a

gravidez na adolescência e as dificuldades das meninas que se tornam mães precocemente, alcançou as macro competências da autogestão, do engajamento com os outros, da amabilidade e da resiliência emocional. Tal atividade ilustra uma situação interessante que envolve o protagonismo juvenil. A professora cria condições para que os alunos possam externar suas histórias de vidas e para que se apropriem das experiências dos outros e, em torno disso, gera-se, a partir dos próprios alunos, um movimento de autonomia e voluntariado jovem, dois aspectos bastante difundidos na literatura consultada.

Segundo Costa (2000), o voluntariado também pode estar vinculado a gestos individuais. Nessa vertente, podemos identificar várias ações, como oferecer ajuda a um idoso para se locomover, dar uma informação ou as coordenadas de um referencial de forma clara, ler uma carta para quem não teve oportunidade de ser alfabetizado, ajudar um colega na resolução de uma atividade, dentre tantas outras situações simples do cotidiano e que passam despercebidas, mas que fazem um bem a quem precisa e nos tornam melhores. Nesta perspectiva, colhemos um relato do DT 9 sobre uma ação empreendida em conjunto com a líder de sala de sua turma.

Temos uma adolescente com necessidades educativas específicas que está grávida, então nos propomos a montar um enxoval para ela (se referindo à escola). Eu e a líder da turma fizemos uma visita a sua família com o intuito de convencer o pai da adolescente a ajudar na criação do(a) neto(a), pois ele estava obrigando a filha a entregar seu bebê para a adoção após o nascimento e ela não queria, pois se afeiçoou ao filho durante a gestação. Recentemente, ficamos sabendo que o avô desistiu da possibilidade de adoção e prometeu ajudar na criação do neto. Eu acredito que nossas conversas influenciaram na decisão (entrevista concedida no dia 8 de abril de 2020).

Nessa exposição, tivemos dois exemplos de voluntariado jovem. O primeiro vinculado a uma ação coletiva cujos resultados consistiram na promoção de certo conforto à mãe e ao bebê após o parto, que apesar de ter sido um gesto mais simples, teve um efeito grande sobre os dois e sobre sua família. Nessas práticas o voluntariado foi obtido com o trabalho das seguintes macro competências: engajamento com os outros e amabilidade. Ao trabalhar com protagonismo juvenil, Costa e Vieira (2006) nos chamam a atenção para a necessidade de buscarmos conhecer esse prisma e assumirmos o compromisso ético em detrimento das condições peculiares de desenvolvimento do jovem para, assim, compreendermos e agirmos sobre ele de forma justa e criativa. No relato apresentado, identificamos esse

comportamento por parte da professora através de sua iniciativa em estabelecer uma assistência e um apoio social à aluna e de se aproximar de sua família com o intuito de reconciliar pais e filha.

Em entrevista concedida pela coordenadora em 28 de fevereiro de 2020, perguntamos o que ela entendia por protagonismo juvenil e quais ações a escola empreendia através do PPDT para desenvolver esse eixo no corpo discente.

É o aluno construindo a sua autonomia, sendo autor de suas aprendizagens. Quando o jovem busca espaços de liderança, usa os saberes que vai se apropriando e mostra isso na prática e nas aulas, ele está se tornando um protagonista. Isso é o que a gente tanto tem incentivado e tentado fazer com que eles não reduzam sua posição de estudante como meros receptores de conteúdo, mas que estejam produzindo e manuseando. As aulas de formação para a cidadania são o ponto de partida para a construção desse perfil. Como trabalhamos com as competências socioemocionais, favorecemos a reflexão e a prática de coisas que eles (alunos) não fariam habitualmente. Por exemplo, entender que são capazes de liderar uma equipe e assumir posturas de articulador de uma atividade, pesquisar um assunto, identificar o que é ou não relevante, expressar seus sentimentos são algumas das proezas que podem ser alcançadas com o Projeto.

Nessa fala, a coordenadora expressa a relação entre protagonismo juvenil e a autonomia que o estudante pode alcançar através da ação do PPDT e que coaduna com o conceito de autonomia progressiva, um dos preceitos estabelecidos pela ONU através da Convenção Internacional dos Direitos da Criança. Na mesma direção, Costa e Vieira (2006) sustentam um protagonismo juvenil, enquanto educação para a participação democrática, como meios para que o educando exercite, criativa e criticamente, a sua autonomia, praticada plenamente quando adulto.

O último questionamento apresentado à coordenação e aos DTs tinha como propósito compreender suas visões acerca do protagonismo juvenil e identificar nelas possíveis meios de fortalecer o trabalho desse eixo na EEM José Claudio de Araújo através do PPDT. A esses atores foi apresentada a seguinte definição de protagonismo juvenil: “é um termo polissêmico, ou seja, com vários sentidos, mas todos os autores consultados apontam na direção da ação cidadã por meio do desenvolvimento da autonomia e da participação à luz da democracia. No processo ensino-aprendizagem, o desenvolvimento desse eixo pode ocorrer através de práticas que estimulem a criatividade e a crítica sobre a autonomia do aluno, a promoção de

reflexões de seus problemas particulares e coletivos e suas capacidades de enfrentá-los”.

Perguntados se concordavam e/ou acrescentariam algo à definição, todos concordaram e alguns mobilizaram seus repertórios culturais para acrescentar algo. Dentre os DTs, quatro simplesmente concordaram com a definição e cinco acrescentaram elementos à definição, a destacar as seguintes falas: “Ter iniciativa e estar à frente no processo educativo em suas escolhas, descobertas e responsabilidades em ações.” (DT 1). “Ser atuante e se envolver com algumas causas.” (DT 3). “Aquele que consegue ter suas próprias ideias, fazer uma crítica pertinente sobre uma situação, se expressar de uma forma autônoma sem que precise das ideias do outro.” (DT 6). “O protagonismo juvenil contribui para a formação de jovens mais solidários e comprometidos socialmente.” (DT 9). Tais entendimentos estão de acordo com a literatura consultada e reforçam a argumentação de Ferretti *et al.* (2014) ao reconhecerem o protagonismo juvenil como um conceito dinâmico e multifacetado, carregado de significado pedagógico e político, o que o torna um estimulador de conflitos e de investigação.

“Eu penso que o protagonismo juvenil ultrapassa esta definição no sentido em que quem o tem inspira os outros a adquiri-lo.” (Coordenadora; entrevista concedida em abril de 2020). O processo de construção de uma identidade humana é muito forte até a sua juventude, principalmente na adolescência, momento em que o indivíduo se encontra no Ensino Médio. Assim, ele está o tempo todo buscando referências para si, seja por meio dos professores e/ou de seus pares. Isso é válido tanto para comportamentos desejáveis como aversivos. Costa e Vieira (2006) afirmam que os jovens além de buscarem referências entre seus pares, tendem a desenvolverem relações afetivas com aqueles com os quais têm afinidades. Eles também desenvolvem afetos por professores que admiram e tentam apropriar-se de algumas de suas características, razões que levam os autores a invocarem a proatividade docente como crucial ao protagonismo juvenil.

Sobre as sugestões para aprimorar o protagonismo juvenil através do PPDT, seis apresentaram ações que a escola já desenvolve, dois sugeriram ideias que alcançavam o propósito da pergunta. O DT 8 recomendou atividades que aumentassem o tempo de permanência pedagógica do aluno na escola, principalmente atendendo àqueles que têm alguma dificuldade de aprendizagem a participarem de atividades diferenciadas para enfrentar esse problema e que os levem

a se desenvolverem enquanto protagonistas. Essas atividades também envolveriam aqueles alunos que têm facilidades com os conteúdos a se engajarem como articuladores, desenvolvendo neles também o protagonismo juvenil no âmbito do engajamento social, do desenvolvimento do voluntariado e a autonomia no sentido de aprofundar os seus conhecimentos. Como metodologia, a professora propôs atividades do laboratório de Ciências: com o apoio dos monitores, os alunos apresentariam experiências de fácil acesso aos demais alunos durante os intervalos.

Com relação à ampliação do tempo de permanência do aluno na escola, sua viabilidade é dificultosa, uma vez que ela oferta o Ensino Médio em tempo parcial, todas as suas atividades são planejadas e contabilizadas para quatro horas diárias. Estender o tempo, como forma de ampliar o contato pedagógico do aluno, demandaria mais recursos financeiros e humanos por parte da escola, algo pouco provável, pois as escolas têm recebido cada vez menos recursos para as suas atividades em decorrência da crise econômica enfrentada pelo país.

Já o DT 7 propôs atividades criativas que desenvolvessem o protagonismo juvenil ao alcance da escola. Segundo ele

Caberia à escola criar situações de interesse do aluno, tipo projetos em que eles protagonizem, como festivais de dança, de música, apoio à criação e manutenção de grupos de estudos para se preparem melhor para as avaliações, ENEM e vestibulares. Assim, seus espaços seriam abertos para que os alunos pudessem se engajar em ações que se identifiquem (entrevista concedida em 31 de março de 2020).

O DT 7 defende que o papel da escola é criar situações em que os estudantes possam agir ativamente. Ela destaca como elemento importante a promoção de festivais de danças e músicas, manifestações artísticas que os alunos mais acessam, eventos geradores de descontração, desinibição, valorização e aperfeiçoamento de talentos. Um segundo elemento importante é o incentivo à construção de grupos de estudos entre os alunos como forma de se preparem melhor para os testes e desafios impostos. Tal prática, poderá fortalecer a autonomia do educando com relação à apropriação de conhecimentos e a cooperação entre eles, fatores essenciais em que Dellors (2012) chama de “aprender a aprender” e “aprender a conviver”, parte dos pilares para a educação do século XXI, premissas do PPDT.

3.3.2 Uma análise da interação escola-família na EEM José Claudio de Araújo

Para compreendermos os mecanismos utilizados pela instituição para interagir com as famílias na perspectiva de uma relação informativa e cooperativa, principalmente no que diz respeito à atuação do PPDT, recorreremos a entrevistas semiabertas com a coordenação e com os DTs e observações de reuniões entre esses dois segmentos e com os pais/responsáveis, conforme já foi exposta na seção de metodologia.

Primeiramente foi realizada uma entrevista com a coordenação, cujos propósitos eram analisar as ações da gestão escolar relativas ao PPDT diante de suas três principais vertentes: protagonismo juvenil, interação escola-família e clima escolar. Como o intuito desta subseção centrou-se na relação da escola com a família, retemos nossa atenção sobre a análise dos aspectos que dizem respeito a esta dimensão. A Coordenadora (entrevista concedida em 28 de fevereiro de 2020) relatou que considerava a interação família-escola na instituição a prática mais difícil de promover e que lhe causava mais preocupação.

A gente faz as reuniões com os pais/responsáveis e promovemos atendimentos a eles através do PPDT, mas utilizando mecanismos convencionais e obtendo pouco êxito. A interação é maior com os familiares dos alunos das turmas de 1ª série, mas nas séries seguintes já não é tão bom. Talvez pelos pais pensarem que seus filhos já são quase adultos e estão acostumados com a escola. Para conseguirmos uma presença maior de pais nas reuniões bimestrais, temos que condicioná-las à entrega de boletins ou em casos mais específicos, avisarmos que o filho só retornará à sala de aula mediante a sua presença para uma conversa com a gente. Mesmo assim, muitos não participam.

Esse posicionamento tornou-se mais claro por meio da observação de uma reunião de pais/responsáveis referente a uma turma de 1ª série promovida em 6 de março de 2020, às 8h00min. O evento, organizado pelo núcleo gestor e o DT da turma, já havia sido adiado algumas vezes em decorrência da agenda da diretora, que insistia em participar de todas as reuniões. A turma tem 38 alunos, mas na ocasião faziam-se presentes 18 pais/responsáveis. Mesmo assim, a coordenadora em sua fala demonstrou satisfação e relatou que aquela havia sido a reunião com maior adesão de familiares. Como acolhida, ela expôs a animação “*alike*”, que tratava da importância

do afeto entre pais e filhos. Em seguida, externou a sua interpretação sobre o currametragem para que os presentes pudessem compreender melhor a sua mensagem.

A reunião teve, exclusivamente, uma abordagem expositiva e foi dominada pelas falas da coordenadora, do DT e da diretora. Em alguns momentos eram usados termos técnicos a respeito das ações do PPDT e da escola, tais como “componentes curriculares”, “desenvolvimento das competências socioemocionais”, “processo ensino-aprendizagem”, “fins pedagógicos”, “oficinas de redação” etc., abordagem que poderia comprometer a comunicação e o diálogo com a família. É possível que tivesse algum representante de pais/responsáveis que conseguisse compreender as informações, mas a orientação do PPDT é que haja um planejamento dos discursos utilizados antes de dialogar com os pais a fim de evitar o uso de “pedagoguês”¹⁴ e o/ou excesso dessa linguagem. A reunião terminou às 9h30min. Durante esse período, apenas uma mãe se pronunciou, pedindo mais esclarecimentos sobre as regras do uso do celular na escola, pois não havia compreendido a fala da diretora a respeito disso.

Esse acanhamento dos pais/responsáveis em externar suas dúvidas, fazer críticas e propor sugestões durante a reunião pode estar associado a três aspectos: ser o primeiro contato entre eles e deles com a instituição, já que se trata de uma primeira reunião com pais/responsáveis da 1ª série; sentirem-se inibidos pela autoridade educativa exercida pelas docentes e pelo discurso bem desenvolvido delas em oposição às dificuldades deles em se expressarem no mesmo patamar e em público; ou no pior dos casos, não estarem compreendendo bem o diálogo preparado pela escola.

Cavalcante (1998) salienta que muitas vezes a relação da família com a escola é comprometida em decorrência de estereótipos, percepções distorcidas e falta de entendimento mútuo entre as duas instituições. Como possíveis agravantes, a autora considera a insensibilidade de muitos profissionais da educação combinada ao uso frequente de certas terminologias técnicas ou expressões que se destacam na linguagem e intimidam muitos pais, bloqueando assim uma comunicação efetiva. De outro modo, ela identifica algumas dificuldades impostas pelos pais com relação ao processo de escolarização dos filhos, por exemplo, baixa autoestima e normas culturais que situam os professores em posições superiores. No âmbito geral,

¹⁴ Uso demasiado de linguagens técnicas próprias das Ciências da Educação.

considera a manutenção de estruturas educacionais obsoletas, tradições que mantêm os modos antigos de relacionamento, inadequados às dinâmicas sociais e às novas necessidades emergidas.

Na entrevista, a coordenadora relatou que seria necessária uma divisão de responsabilidades entre escola e famílias no processo ensino-aprendizagem e o meio para estabelecer esses acordos seria através de um diálogo constante, proporcionado por reuniões diferentes dos encontros que a EEM José Claudio de Araújo costumava fazer. Questionada a respeito do porquê tais atividades não aconteciam, ela expôs a existência de discordância entre o grupo gestor.

A gente tem vontade de promover uma reunião com os pais/responsáveis antes do início do ano letivo, mas nunca conseguimos por não entrarmos em acordo. Uma parte do núcleo gestor acredita que chamando os pais/responsáveis neste período, eles não irão mais vir para as reuniões seguintes. Inclusive um professor de Matemática nos sugeriu que fizéssemos dessa reunião inicial um momento de formação para os pais/responsáveis, mas isso nunca aconteceu, comprovando que as ideias aparecem e as pessoas até se dispõem a contribuir, entretanto, se o núcleo gestor não se dispôr, as ideias não se materializam (Coordenadora, entrevista concedida em 28 de fevereiro de 2020).

É notória a consciência de parte da escola a respeito da importância da participação da família em suas ações, mas as suas estratégias seguem a tradição, condicionando sua relação com os pais/responsáveis ao viés informativo ou até impositivo. Ademais, a instituição não dá ênfase à diversidade dos perfis familiares, o que dificulta a sua interação. Tanto que as estratégias utilizadas não abarcam aqueles pais/responsáveis de alunos que mais carecem de cuidados e atenção, como relata a coordenação.

Na reunião de pais/responsáveis, o primeiro diálogo da gestão foi sobre a importância do envolvimento da família na educação dos filhos ao mesmo tempo em que fazia um apelo para que eles se aproximassem mais da escola, como notamos no trecho a seguir:

Nosso objetivo é sempre estar conversando e melhorando o nosso trabalho e atendimento aos filhos de vocês. É nesta parceria que a gente acredita. Não esperem que a gente convoque vocês para virem à escola, estamos sempre aqui e dentro de qualquer necessidade que vocês observarem, venham e nos procurem que estaremos de braços abertos para acolhê-los. Sabemos que se não tivermos um exemplo

de alinhamento, os jovens não saberão a quem seguir. Porque às vezes a escola diz uma coisa, o pai diz outra ou nem diz. Enquanto a escola insiste que ele estude, faça as atividades, que a educação é importante para a vida, é necessário que a família diga também, que esteja do nosso lado, apoie e acredite, ou seja, tenham altas expectativas a respeito dos filhos de vocês, que eles podem ir além, ir ao ensino superior, ou mesmo que eles não queiram isso, que possam ter um bom trabalho e para isso o Ensino Médio é fundamental (Diretora, reunião de pais/responsáveis observada em 06 de fevereiro de 2020).

Dessen e Polonia (2009) reconhecem que criar uma zona de aproximação família-escola requer um conjunto de atributos: voluntarismo, igualdade relacional, partilha de objetivos comuns e de responsabilidades tanto durante o processo como de seus resultados; partilha de recursos e confiança mútua. As colocações da gestora sobre o quão importante é o envolvimento dos pais na educação dos filhos são fundamentais, mas sugerir que eles compareçam espontaneamente à escola é uma estratégia ineficaz. Por mais que haja interesse em se envolverem mais na educação dos filhos, os pais sentem-se inseguros com relação à disponibilidade da instituição em prestar um atendimento no momento em que lhes convir, uma vez que o núcleo gestor e os professores têm inúmeras atribuições na escola. Castro e Regattieri (2010) defendem que as estratégias de interação devem partir da escola, tendo como ponto de partida o mapeamento das condições de envolvimento de cada família, considerando os seus limites e possibilidades para, então, negociar a melhor forma de ação conjunta.

Questionada sobre os perfis dos pais/responsáveis após a reunião, a coordenadora relatou que “[...] por ser uma turma com predominância de alunos da sede do município, os perfis eram bem diversos, ali tinha pedreiros, agricultores, pequenos comerciantes e até funcionários públicos.”. O que chamou a atenção em sua resposta foi a relação exclusiva dos perfis familiares às profissões dos “chefes” de família, levando-nos a compreender a sua relevância para a escola como caracterização de suas estruturas familiares. O cenário desta reunião se assemelhava bastante ao que, às vezes, acontece em uma sala de aula: os profissionais envolvidos na condução têm consciência de sua heterogeneidade, mas enfrentam dificuldades em articular estratégias e construir uma argumentação que chegue a todos.

A metodologia utilizada pela escola dificulta a compreensão a respeito do grau de entendimento por parte dos pais/responsáveis presentes, a julgar pelos seus raros e breves pronunciamentos. A primeira foi durante a eleição para a escolha dos

representantes dos pais/responsáveis para integrar o Conselho de Turma que se transformou em um apelo por parte das professoras para que alguém se habilitasse. Depois de alguns segundos de silêncio, elas conseguiram a adesão de dois deles. Um segundo momento foi quando a diretora falava aos pais/responsáveis sobre o uso do celular pelos alunos na escola. Primeiramente ela falou das limitações e possibilidades, uma delas seria para o acompanhamento, tanto dos alunos quanto dos pais através de um cadastro no *site* ou por uso do *app* “Aluno Online” de suas frequências e notas. Uma mãe confusa diante das regras de uso ou não uso do aparelho e daquele universo de Tecnologias de Informação Digital interrompeu a gestora e perguntou: “afinal, é permitido ou não é permitido o uso do celular na escola?”. Percebendo que os presentes não entenderam aquela linguagem, a diretora conclui “[...] o aluno poderá trazer o celular para escola e até usá-lo durante o intervalo, mas seu uso fica proibido durante as aulas. A não ser que o professor libere.”

Além dessas reuniões de interação com os familiares, o PPDT promove reuniões de Conselho de Turma, que contam com a participação dos representantes dos pais/responsáveis e o atendimento aos pais/responsáveis. Como elas geralmente ocorrem no turno noturno ou em sábados pela manhã, a presença desses representantes é dispensada, contanto que eles sejam previamente convocados para comparecem à escola para um diálogo com os DTs, o qual registra as suas impressões e expõem em um momento, nas reuniões.

Sobre o atendimento aos pais/responsáveis, durante as entrevistas os DTs foram questionados sobre os critérios para convocá-los, a assiduidade, apoio da coordenação e demais professores e ambientes para a realização da prática. Segundo os DTs, esse atendimento se dava em decorrência de diversas razões, mas as mais citadas foram: infrequência, rendimento e indisciplina. Eles informaram que a primeira conversa geralmente era com o aluno, com exceção das faltas gravíssimas. No caso do “atendimento individual ao aluno”, se as faltas persistirem, os pais/responsáveis seriam convocados para um diálogo com o DT, que a depender da situação, poderia ser mediado pelo grupo gestor. Sobre as condições em que essa estratégia de dialogar com as famílias ocorria, os DTs do turno matutino expuseram a falta de um ambiente adequado. Já os DTs do turno vespertino apontaram as dificuldades dos familiares em comparecer à escola, uma vez que grande parte deles residem na zona rural do município. Como paliativos, os pais/responsáveis costumavam ligar para a

gestão ou para os DTs justificando as razões do não comparecimento ou a promoção de visitas domiciliares para estabelecer uma comunicação com os familiares.

Castro e Regattieri (2010) destacam que é importante identificar e negociar as responsabilidades específicas de cada família na parceria com a escola. Os autores exemplificam apresentando o contexto de pais pouco escolarizados, com uma intensa jornada de trabalho e com pouco tempo para acompanhar a vida escolar do filho. Assim, cabe à escola identificar as condições de cada família, para então negociar a melhor estratégia de ação em conjunto.

Outra questão levantada aos DTs sobre as práticas pedagógicas do PPDT foi “Qual/quais atividade(s) você tem mais dificuldades de desenvolver? Por quê? E mais facilidades? Por quê?”. O quadro a seguir apresenta as atividades que cada um tem mais dificuldade/facilidade de desenvolver.

Quadro 9: Visão dos DTs sobre as práticas pedagógicas associadas ao PPDT no que diz respeito às maiores dificuldades e facilidades

DT	Dificuldade	Facilidade
DT 1	Dossiê de Turma	Atendimento ao aluno
DT 2	Conselho de Turma	As aulas de FCDCS
DT 3	Atendimento aos pais/responsáveis	Atendimento ao aluno
DT 4	Atendimento aos pais/responsáveis	As aulas de FCDCS
DT 5	Atendimento aos pais/responsáveis	Atendimento ao aluno
DT 6	Atendimento aos pais/responsáveis	As aulas de FCDCS
DT 7	Conselho de Turma	Atendimento ao aluno
DT 8	Dossiê de Turma	As aulas de FCDCS
DT 9	Lidar com o abandono	Atendimento ao aluno

Fonte: Elaboração própria com base nas entrevistas concedidas por cada Diretor de Turma.

Como o objetivo maior desta subseção trata-se da interação família-escola, cabe a nós compreendermos melhor os dados sobre o Atendimento aos pais/responsáveis. Como percebemos no Quadro 9, dos nove DTs entrevistados, quatro consideram esta prática a mais difícil de desenvolver. Essa variável não reflete a opinião da maioria, mas é a que mais se repetiu nesse âmbito. Sobre a prática que os DTs têm mais facilidade de desenvolver, nenhum considerou o Atendimento aos pais/responsáveis, dando preferências para aquelas associadas à interação com o aluno.

Sobre as justificativas apresentadas pelos DTs que consideraram o atendimento aos pais/responsáveis a atividade mais difícil, temos as seguintes sínteses: “[...] Em uma reunião nós nunca conseguimos contar com a presença de

todos e nem sempre eles atendem às nossas convocatórias, principalmente aqueles da zona rural.” (DT 3, entrevista concedida em 02 de março de 2020). “[...] A maioria dos nossos alunos da tarde são de famílias do interior, por isso nem sempre os pais podem responder às nossas solicitações de atendimento.” (DT 5, entrevista concedida em 03 de abril de 2020). “[...] Temos dificuldades em conseguir contato com eles, incentivá-los a virem à escola e conscientizá-los a respeito da importância de se envolverem mais com a educação dos filhos.” (DT 6, entrevista concedida em 03 de abril de 2020).

Pelas declarações dos três DTs acima, fica evidente que um dos problemas vinculados à relação da família com a escola deve-se à dificuldade dos pais que residem nas zonas rurais dos municípios atenderem às convocatórias da gestão para um diálogo a respeito dos seus filhos. Em situações cujos familiares precisariam empreender grandes esforços para ir até a escola, seria interessante uma negociação com eles para compreender suas dificuldades, como eles poderiam contribuir com a educação dos filhos e juntos pensar em estratégias de comunicação. Atendê-los em um dia em que eles já viessem à cidade ou via ligações telefônicas. Também é necessário negociar com os pais/responsáveis as datas, durações, objetivos e metodologias das práticas pedagógicas do PPDT associadas ao contato escola-família. Os pais/responsáveis têm várias responsabilidades além do envolvimento com a educação dos filhos. Para atender uma convocatória da escola, pode ser que precisem mobilizar várias estratégias, como conseguir a permissão de um chefe ou alguém para lhe substituir no trabalho; se for dona de casa e tiver filhos pequenos, arranjar alguém para cuidar da casa, dos filhos e preparar a sua alimentação, dentre tantos outros fatores peculiares à casa e ao arranjo familiar.

A partir dos dados, percebemos que as datas de convocatórias são estabelecidas pela instituição, que sempre leva em consideração a sua própria disponibilidade. Por exemplo, os atendimentos aos pais/responsáveis ocorrem ao longo das sextas-feiras porque o horário semanal do DT foi concentrado todo nesse dia da semana, a reunião de pais/responsáveis observada no dia 06 de março de 2020 foi adiada e remarcada várias vezes em decorrência da disponibilidade da gestora. Será que não seria necessário também identificar e considerar as limitações e possibilidades das famílias?

Castro e Regattieri (2010) apresentam alguns pontos sobre essa questão: quando/como será a interação também deve ser decidido pelos familiares, rituais

burocráticos travestidos de democracia, considerar o contexto familiar ao invés de tentar intervir sobre ele, agendar uma reunião sem considerar a disponibilidade do pai/responsável, tomar cuidado com a linguagem utilizada e fazer perguntas e dialogar com os pais antes de propor uma série de ações de responsabilidades conjuntas.

O processo ensino-aprendizagem exige que a escola busque a confiança do aluno, conheça o seu cotidiano, suas dificuldades e potencialidades e a cultura que ele traz do meio familiar. Ao criar situações que aprimorem a interação escola-família, o educador poderá apropriar-se dessas condições e desenvolver uma parceria com a família para fins pedagógicos. Dessa maneira, o envolvimento dos pais na educação de seus filhos resultará em maior empenho, participação ativa, respeito às normas e valores da escola e da sociedade. Sob esse conceito, solicitamos à coordenadora e aos DTs durante as entrevistas sugestões de ações que a escola poderia desenvolver através do PPDT em prol do aperfeiçoamento da relação da escola com a família. A coordenadora não apresentou sugestões, mas citou estratégias desenvolvidas que não tiveram bons resultados, que já é algo favorável, considerando-se que poderíamos pensar em estratégias utilizando o princípio da exclusão. Como possíveis práticas, os DTs sugeriram o Dia da Família na Escola, visitas domiciliares, convidar os pais/responsáveis para assistirem aos eventos promovidos pelos estudantes e palestras voltadas para a família. Dentre essas ideias, podemos destacar as considerações do DT 2, que sugeriu o aperfeiçoamento de uma atividade já desenvolvida pela escola.

Além das reuniões de pais e atendimento a eles, o colégio desenvolve o Dia da Família na Escola. Como há diversos modelos de família hoje em dia, optamos por um novo modo de fazer a comemoração do dia das mães e dos pais. Quando fazíamos o dia das mães, iam muitos pais e vice-versa ou iam avó/avô, tio. Com isso, surgiu a necessidade de promover um trabalho diferenciado neste sentido. Nesses momentos poderíamos trabalhar com palestras sobre o valor da família, educação de pai/mãe sobre os filhos. Eu acredito que a família responderia bem a essa dinâmica por ser um momento leve e de descontração (entrevista concedida em 02 de abril de 2020).

Dessen e Polonia (2012) nos mostram que o conceito de família e o seu arranjo têm evoluído para retratar as relações estabelecidas na sociedade atual. Não há uma configuração familiar ideal, o que se vê são inúmeras combinações e formas de interações entre os indivíduos que constituem os diversos tipos de famílias: nuclear tradicional, recasadas, monoparental, homossexuais etc. Logo, os padrões familiares

vão se transformando e internalizando as mudanças psicológicas, sociais, políticas econômicas e culturais.

O DT 7 não apresentou sugestões concretas para o desenvolvimento da interação escola-família, mas aproveitou o seu tempo de resposta para relatar que essa relação é muito importante e o PPDT vem para potencializá-la por meio de ações em que o DT tenha autonomia para articular essas relações com as famílias e junto com os seus pares desenvolverem ações unificadas. Neste caso, família e DTs pensando e agindo juntos. Um depoimento que foge dos objetivos do questionamento, mas que demonstra preocupação em estabelecer uma boa relação e parceria com família no processo ensino-aprendizagem, além de reconhecer as possibilidades do PPDT em promover objetivos unificados entre essas duas instituições.

Na reunião realizada no dia 6 de março de 2020, a coordenadora abre a sua participação recitando a seguinte mensagem: “Foi o tempo que dedicaste à tua rosa que a fez tão importante” (Saint-Exupéry). A frase de efeito extraída da obra “O Pequeno Príncipe” pronunciada pela coordenadora no encerramento da reunião reflete as falas das três professoras, pois ao tratar de suas pautas com os pais/responsáveis, destacaram a importância da apreciação das habilidades e talentos dos filhos, do afeto e da autoridade dos pais. A coordenadora, após expor a animação de acolhida, dirigiu-se aos pais dizendo

Nós entendemos que o tempo que vocês dedicam aos seus filhos é muito importante. As suas presenças nesse momento, por exemplo, estão transmitindo a eles a informação de que vocês têm interesse pela educação deles, pois apesar das ocupações estão aqui. E isso faz com que os alunos/filhos perseverem e sintam entusiasmo para fazerem as coisas da melhor forma (reunião de pais/responsáveis observadas em 6 de março de 2020).

Esse pronunciamento da coordenadora foi marcado por um tom de voz e expressões gestuais delicados que davam, na comunicação, um aspecto pacífico e apelativo no sentido de sensibilizar os presentes para o fato de que qualquer manifestação dos pais/responsáveis a favor da educação de seus filhos, por mais simples que fosse, já carregava um significado que era visível aos seus filhos. A Diretora, em sua pauta, reiterou a fala da coordenadora

Ao longo dos anos, nós temos observado que os filhos os quais os pais acompanham sua vida estudantil têm um rendimento melhor do

que aqueles cujos pais não os acompanham. Para vocês saberem como é importante esse acompanhamento de perto, conversar constantemente com os filhos e orientá-los para a vida e mostrando a importância de estudar. Seus filhos precisam saber disso e sentir que vocês se importam com os estudos deles (reunião de pais/responsáveis observada em 6 de março de 2020).

A diretora mobilizou a sua experiência enquanto docente relatando aos presentes a relação entre o envolvimento dos pais/responsáveis na escolarização dos filhos com os seus desempenhos. As suas colocações, bem como as da coordenadora impressas nas citações no âmbito da relação escola-família são pertinentes, mas a literatura sugere que ela se dê através de fases. Castro e Regattieri (2010) ao apresentar uma proposta nesta vertente consideram três focos: (1) educar as famílias, (2) abrir a escola para participação familiar e (3) interagir com a família para melhorar os indicadores educacionais. Como percebemos, o pedido das gestoras aos pais/responsáveis está vinculado ao terceiro ponto, cujas ações empreendidas pela escola perpassam pelos seguintes objetivos: reduzir as taxas de abandono e repetência e os episódios de indisciplina dos alunos. Além disso, conscientizar os familiares da importância de seu envolvimento para o sucesso escolar do aluno. Destarte, esse apelo poderá não apresentar êxito se os dois primeiros pontos também não estiverem sendo considerados pela escola.

3.3.3 Percepções sobre o clima escolar

O PPDT não atua em todas turmas em obediência à Portaria de Lotação para o ano letivo de 2016 que instituiu a redução da atuação do projeto para dois terços das turmas da escola, ficando à critério dela também a definição das séries e turmas em que a política é mais necessária. Assim, das 12 turmas da EEM José Claudio de Araújo, o PPDT beneficia quatro turmas de 1ª série, quatro turmas de 3ª série e uma turma de 2ª série. De acordo com a coordenadora, há um entendimento do grupo gestor de que o ingresso ao Ensino Médio impõe aos adolescentes muitas mudanças referentes à nova estrutura do nível de ensino. Já os alunos das turmas de 3ª série passam por pressões associadas às avaliações externas e projeções para o futuro. Por isso a necessidade de terem um acompanhamento do projeto. Para completar, a escola escolheu uma turma que apresenta maiores dificuldades relacionadas a

rendimento, indisciplina, infrequência e com alunos vulneráveis à evasão dentre aquelas da 2ª série.

O posicionamento da gestão em priorizar o PPDT nas turmas de 1ª e 3ª séries é justificável, mas pode não representar as aspirações do colegiado. A ausência do PPDT em maior parte das turmas de 2ª série também é preocupante, dada a interrupção de suas práticas. Por tratar-se de uma ação delicada, que poderá incidir sobre o desenvolvimento de todos os estudantes, seria interessante uma decisão resultante de uma assembleia com o corpo docente. Pode ocorrer que em determinado ano, turmas de 2ª série necessitem mais do apoio do projeto do que certas turmas de 3ª série e os professores, que têm um contato maior com o corpo docente, ajudariam a gestão nesta decisão. Consequentemente, teriam mais disposição em colaborar com a sua implementação, o que traria benefícios para o clima escolar no que tange às relações com o trabalho e a gestão participativa.

Sobre as relações ensino-aprendizagem, a escola desenvolveu algumas ações para aumentar a frequência e melhorar o comportamento e o rendimento dos alunos. Na reunião de pais/responsáveis da turma de 1ª série B, promovida no dia 06 de março de 2020, a diretora relatou que apesar de todos os esforços empreendidos pelos DTs, a instituição ainda apresentava índices de infrequência altos. Como forma de reforçar o enfrentamento desse problema, a gestão e os professores desenvolveram o “Projeto Presença”. A ação consistia em bonificar com um ponto por bimestre em uma das 13 disciplinas o estudante que não faltasse nenhum dia no bimestre. Em caso de faltas por motivos fundamentados, a diretora elucidou que seriam desconsideradas aquelas decorrentes de doença, mediante a apresentação de um atestado médico ou por problemas com o transporte escolar.

A segunda ação apresentada aos pais/responsáveis foi o Registro de Acompanhamento Individual do Aluno (RAIC), em que cada aluno começava o bimestre com uma nota parcial 10 referente ao comportamento em todos os componentes curriculares. A Diretora argumentou que os professores sempre avaliaram o aluno considerando o seu comportamento, no entanto, cada docente tinha seus critérios, o que dificultava a compreensão por parte do aluno. Então, foi feita uma padronização dos critérios. Cada professor teria um álbum com um conjunto de fichas, sendo uma para cada aluno com os seguintes critérios: atrasos, demorar fora da sala de aula além do permitido ou sair durante as trocas de professores, dormir em sala, conversas paralelas, recusar-se a obedecer ao mapeamento, não levar o livro

didático, comer em sala de aula, não fazer as atividades, uso do celular ou manuseio do fone de ouvido durante a aula, sair de sala ou se ausentar após o intervalo sem apresentar razões, realizar brincadeiras que atrapalham a aula/professor, recusar-se a entregar celular quando solicitado, brigas e violência física, falta de cuidado com o patrimônio público escolar, praticar *bullying*, desrespeito aos colegas ou professores e funcionários. À cada infração (leve, moderada ou grave) seria descontado um valor que variava de zero a um nesta avaliação. Ao final do bimestre, cada aluno teria uma nota de avaliação que contribuiria com a média de cada componente curricular.

De acordo com a coordenadora, a RAIC foi inspirada na experiência de outra escola da Rede Estadual, seu instrumental foi elaborado pelo grupo gestor e posteriormente apresentado ao corpo docente durante os encontros por área. Com relação à aceitação por parte dos alunos, ela relatou que a maioria gostou, porque a atividade valorizava o bom comportamento e era mais clara, apesar de algumas resistências, prováveis de quem não tinha esse comportamento desejável, logo, beneficiaria quem já o apresentava. “No início da implementação, nós (coordenadoras) éramos vistas pelos alunos como a RAIC, ou seja, um policiamento, mas atualmente não tem muita reclamação. As ocorrências mais comuns são: não fazer as atividades, atrasos, dormir durante as aulas.” (Coordenadora, 19 de maio de 2020). Tanto a coordenadora como alguns DTs declararam que como havia um grupo de alunos que não dava muita importância aos pontos, a ação não conseguia atingi-lo e quem mais se beneficiava eram aqueles alunos que já tinham um comportamento bom. A coordenadora também citou que o Projeto Presença, assim como a RAIC, não teve muita reclamação. Segundo ela, no começo os alunos achavam ruim a exigência do atestado médico para o ônus da falta, mas isso contribuiu para que muitos alunos se engajassem mais e tivessem o cuidado para não faltar por qualquer motivo.

Os critérios considerados pelo Projeto Presença podem ser injustos em decorrência da precariedade do atendimento médico, nem sempre é possível conseguir uma consulta em casos de problemas de saúde. Então, poderia ocorrer que um aluno estivesse impossibilitado de assistir às aulas em determinado dia e não conseguisse um atendimento médico, o que o excluiria da possibilidade de ser bonificado com este ponto na média em uma disciplina. Vale lembrar que existem outras razões que podem levar o estudante a faltar e que, do seu ponto de vista ou dos pais/responsáveis são justas. Tal situação pode influenciar nas relações com o ensino e com a aprendizagem e nas relações sociais e sobre a mediação de conflitos

na escola. A fim de responder a uma possível indagação do leitor no tocante à relação da RAIC e do Projeto Presença com o PPDT e com o clima escolar, mobilizamos um pronunciamento da Diretora ao tratar delas com os pais/responsáveis.

Apesar de todo o acompanhamento promovido pelos DTs através das ações do PPDT, nós ainda temos um índice de infrequência muito alto. Assim, como forma de incentivar a presença do aluno, traçamos uma atividade que bonifica o aluno que não faltar nenhum dia no bimestre com dois pontos na média de uma das disciplinas que ficará à escolha dele (reunião observada no dia 6 de março de 2020).

Ainda que a RAIC e o Projeto Presença não pertençam ao PPDT, é importante mencioná-los, posto que essas práticas foram apresentadas aos pais/responsáveis em uma atividade do PPDT e seus objetivos coincidem com objetivos da política, a destacar os aumentos na taxa de frequência e aprovação de alunos, como expressos no seguinte discurso da diretora “a presença nas aulas é crucial para a aprendizagem do aluno e, para ele obter aprovação, deverá ter no mínimo 75% de presença nas aulas de cada disciplina.” (Observação realizada no dia 6 de março de 2020). Aliás, a forma como essas duas ações foram elaboradas, apresentadas e estão sendo aplicadas, emergem aspectos importantes a respeito do clima escolar da instituição, propósito desta subseção.

Em seguida, na pauta do Informativo Escolar, a diretora apresentou aos pais/responsáveis questões associadas a: frequência, promoção (aprovação/reprovação), deveres do aluno, penalidades para as faltas cometidas, uso do celular em sala de aula, segurança do aluno, atividades extracurriculares, horário, uniforme escolar e avaliações. Aqui podemos traçar um espectro do clima escolar nas seguintes perspectivas de Morais *et al.* (2017): (1) relações sociais e os conflitos na escola; (2) as regras, as sanções e a segurança na escola e (3) as situações de intimidação entre estudantes.

Segundo os autores, a primeira matriz refere-se à identificação por parte dos adultos de situações de intimidação e maus-tratos vivenciados nas relações entre os pares e a corresponsabilidade dos profissionais da escola nos problemas de convivência. Na observação da reunião entre os DTs do turno vespertino realizada no dia 28 de fevereiro de 2020, identificamos, através do relato de um deles, uma divergência ocorrida com uma estudante na aula de FCDCS. Ela fez uma crítica mencionando que o vídeo exposto era chato e a professora em tom de estresse

chamou a sua atenção publicamente pela falta de disposição em se abrir para o conteúdo que trazia uma mensagem que possibilitaria o desenvolvimento de uma competência que lhe faltava, a empatia (que é se colocar no lugar do outro). Isso demonstra que às vezes a relação de intimidação e conflitos não acontece somente entre os alunos. Na mesma reunião, momentos depois, os professores voltaram a falar sobre a estudante, relatando que ela era constantemente agredida fisicamente pelo seu pai e que sua recente mudança de comportamento poderia estar associada a um aborto sofrido após ter sido fortemente espancada por ele.

A segunda matriz abrange a elaboração, o conteúdo, a legitimidade e a equidade na aplicação das regras e sanções, identificando também os tipos de punições geralmente empregados, compreendendo, ainda, ordem, justiça, tranquilidade, coerência e segurança no ambiente escolar. Rezende (2010), ao considerar o contexto normativo (ou regulação) como uma das quatro dimensões do clima escolar, nos chama a atenção para a necessidade de olharmos para o processo de elaboração das normas da instituição, considerando os atores envolvidos, sua condução e sua efetivação, como a escola lida com as situações de cumprimento/descumprimento. Na aula de FCDSCS observada no dia 06 de março de 2020, dois estudantes começaram a utilizar um aparelho celular, o DT 7, que estava sentado próximo a eles, percebeu e não interferiu. Outros alunos viram a situação e começaram a olhar para ele e a se entreolhar, exigindo gestualmente uma atitude do DT. Momentos depois, outros alunos faziam uso do celular; um deles, próximo a mim, estava jogando. Essa conjuntura evidencia três situações comprometedoras do clima daquela aula: descumprimento de regras, impunidade, desordem e desconforto por parte de alguns estudantes que percebiam as situações sem uma intervenção do professor.

Voltando à reunião de pais/responsáveis, a gestão, ao apresentar tais informativos, não esclareceu como se deram as tomadas de decisões e nem abriu espaços aos familiares presentes para expressarem suas opiniões a respeito daquelas determinações, confrontando outras dimensões consideradas por Vinha (2017), Moro *et al.* (2019), Melo e Morais (2019) no plano do clima escolar, tais como: a família, a escola e a comunidade, e a gestão participativa. Rezende (2010) considera que, além das inter-relações entre alunos, professores e diretor, considera outros atores na constituição do clima escolar, como os pais/responsáveis pelos estudantes, assim como os funcionários da escola e outros membros da comunidade que estão

inseridos na estrutura escolar. Se há uma vontade da escola em obter respeito, confiança, adesão e apoio em suas intervenções, é necessário que os diversos setores e atores, especialmente alunos e pais, que integram a comunidade escolar, sejam incluídos em suas organizações e articulações no sentido de promover espaços de participação e colaboração na busca de objetivos comuns, principalmente quando as ações lhes dizem respeito.

A participação da Diretora na reunião foi pautada em um informativo impresso e distribuído aos pais/responsáveis e sintetizado em *slides*. Os pontos destacados foram: frequência, promoção (aprovação/reprovação), deveres e punições dos alunos, uso de celulares em sala de aula, segurança do aluno, atividades extracurriculares, horário, uniforme escolar e avaliações. Apesar do uso de um discurso comunicativo simples e cordial, esses pontos foram marcados por proibições. Dois pontos nos chamaram a atenção pelo seu potencial de gerar desconforto entre os familiares: a ausência dos direitos dos alunos, uma gestão escolar que se debruce sobre a democracia não pode desconsiderá-los; e alguns elementos comunicativos empregados quanto ao uso de celular em sala de aula.

O celular é permitido em sala de aula somente como ferramenta de ensino-aprendizagem. Caso contrário, o celular apreendido ficará guardado na escola até ao final da aula e só será entregue ao responsável do aluno. A reincidência acarretará na suspensão de sua presença nas aulas (Informativo Escolar, documento produzido pela instituição para o ano de 2020).

Nesse trecho percebemos a rigidez da regra e o uso de termos (permitido, apreendido, reincidência e suspensão) que podem soar como excessos de autoridade, tanto por parte dos alunos quanto por parte dos pais, e como contraditórios para uma instituição que demonstra preocupação com a infrequência do aluno e busca o apoio dos pais.

Se um aluno está na aula e de repente recebe uma mensagem ou ligação, ele vai querer visualizá-la ou atendê-la. Os celulares estão tão impregnados no universo do jovem que uma ameaça de tirar isso dele poderia desencadear conflitos com proporções maiores na relação dele com a escola. A escola tem dificuldades de obter a presença dos pais para atendimentos e reuniões e condiciona a liberação do celular de seu filho, patrimônio particular, à sua ida à escola. Regras rígidas bem como o seu excesso evidenciam dois acontecimentos: unilateralidade em seu processo de

elaboração e seu descumprimento, dada a necessidade excessiva de vigilância e penalidades.

Voltando à observação da aula de FCDACS das turmas de 3ª série do turno matutino no dia 6 de março de 2020, abrimos pauta para a implementação das regras de uso de celulares durante as aulas. Enquanto o DT 8 ministrava uma aula sobre “Mulheres na Ciência”, o DT 7 não interferia sobre o comportamento dos estudantes com relação ao uso dos celulares e isso se repetiu várias vezes, demonstrando que as regras e as sanções estabelecidas pela instituição ainda não são bem respeitadas por alguns estudantes e são negligenciadas por parte do corpo docente. Será que essas regras não são seguidas porque não há uma pactuação delas com a comunidade escolar, sobretudo com os professores, estudantes e pais/responsáveis?

O Regimento da Escola e as duas práticas implementadas em 2020 têm como alvo o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes, mas seus processos de elaboração não contaram com a participação dos representantes dos pais/responsáveis e nem dos alunos, uma estratégia que poderá afetar a percepção desses dois atores sobre a escola. Ao falar da aceitação dessas duas atividades por parte do corpo discente e do corpo docente, a coordenadora relatou que não houve muitas críticas, levando-nos a entender que teve certa resistência. Segundo ela, no início da RAIC, havia estudantes que compreendiam a sua atuação como uma atividade normativa resultante de uma imposição e alguns deles se referiam à coordenação como um departamento de polícia. “Quando íamos apresentar as regras referentes às duas atividades ou dar algum informe nas salas, os alunos já falavam “vixe, lá vem a RAIC”. (Coordenadora, entrevista concedida no dia 19 de maio de 2020).

De acordo com o DT 9, a RAIC é importante porque contribui para que o aluno fique mais atento às regras estabelecidas, uma vez que a maioria quer garantir um 10 em uma das notas. Ela relatou que alguns estudantes costumam reclamar da atividade, que não podiam nem mais respirar que já perdiam ponto, se referindo aos seus comportamentos em sala de aula. Sobre o Projeto Presença, a professora mencionou que os estudantes reclamavam muito das regras e nem todos os professores gostavam dele.

Sobre clima escolar, foi apresentada à coordenadora a seguinte definição para o termo: “está associado às interpretações que os seus atores fazem acerca da escola, resultantes principalmente das relações interpessoais, normas, valores,

organização e estruturas física, pedagógica e administrativa da escola”. Questionada se acrescentaria algo à definição, ela disse que não havia a necessidade, mas que contextualizaria o conceito com um comportamento de alguns professores da instituição que afeta o seu clima escolar:

Há um desrespeito de alguns professores para com o cumprimento das regras estabelecidas em dois sentidos, há certos colegas que também trabalham em outras escolas e gostam de impor as regras dessas instituições sobre os combinados internos. Tem também aqueles que não colocam em prática as ações decididas coletivamente, com relação à exigência de que os alunos respeitem certas regras, por exemplo, costumam fazer vista grossa, o que descredencia a gestão escolar frente ao restante do corpo docente (Entrevista concedida no dia 19 de maio de 2020).

De fato, cada escola possui suas especificidades e formas de organização resultantes de sua própria dinâmica. Incorporar regras de outras instituições é uma prática aceitável e comum, como aconteceu com a RAIC, mas é preciso que seja uma decisão coletiva, debatida e ajustada de forma a favorecer a instituição. De outro modo, afetará o clima escolar, tanto quando o núcleo gestor toma as decisões pela escola ou quando um docente incorpora regras e sanções às suas intervenções resultantes de decisões próprias. Esse comportamento frequente em parte do corpo docente pode ter raízes no como/quando os acordos foram estabelecidos, evidenciado fragilidades na estrutura pedagógica da escola. Para um maior respeito e cumprimento deles é necessário que sejam resultantes do coletivo. Assim, mesmo aquela minoria que discorda, tende a seguir as decisões para não ficar em desacordo com o grupo.

É o que defendem Silva e Menin (2005): a qualidade das relações interpessoais estabelecidas e percebidas pelos atores escolares influencia os seus comportamentos e serve de referência para interpretar as situações que ocorrem na própria escola. Simone e Moraes (2019) reforçam que um clima escolar positivo é aquele no qual os seus sujeitos se envolvem nas tomadas de decisões, as opiniões dos professores são valorizadas, o relacionamento professor-estudante é cultivado e os professores se engajam em questões relacionadas à disciplina e à aprendizagem dos seus estudantes.

Ao tratar da relação com o trabalho em situações que o PPDT orienta uma interação com familiares do estudante, o DT 8 mencionou o envolvimento dele em

uma situação de conflito com um pai/responsável associada às dificuldades de comunicação da escola com a família sobre as suas regras e procedimentos. Em decorrência da grande quantidade de faltas de um aluno, o DT avisou-lhe que o suspenderia das aulas caso seu pai/responsável não atendesse a convocatória para um diálogo com ele, já que foram encaminhadas, sem retorno, várias convocatórias para um atendimento a fim de que fosse esclarecida a sua infrequência constante nas aulas. O fato é que, possivelmente, temendo sofrer uma punição familiar, o aluno só comunicou a sua família mediante essa ameaça, o que foi compreendido pela mãe como uma imposição por parte da professora. Com esta percepção, ela compareceu à escola furiosa e com agressões verbais. No atendimento à mãe, a coordenação prestou apoio e mediou o diálogo entre elas. “No início da reunião, ela (se referindo à mãe) tinha dificuldade até de nos ouvir durante as explicações sobre o PPDT e não demonstrava nenhum conhecimento a respeito do assunto. Talvez porque nunca comparecera às reuniões e nem ao atendimento, quando convocada.” (DT 8, entrevista concedida no dia 06 de abril de 2020).

Esse contexto revela uma abordagem autocrática da escola e a ineficiência de sua comunicação com a família. Como ficou evidente na subseção anterior, os DTs geralmente convocam pais/responsáveis para uma conversa em situações de infrequência, indisciplina e mudanças bruscas de comportamentos no seu filho. Assim, é possível que um aluno ao receber uma convocatória impressa para entregar ao seu responsável desconfie do propósito e relute em entregar o documento, principalmente em situações cujo vínculo escola-família seja fraco. Um segundo agravante é atribuir a função de correspondência a outro aluno que reside próximo da família, podendo criar situações de intimidação entre os alunos e relações sociais de conflitos na escola, outras duas dimensões apresentadas por Moro *et al.* (2019).

Durante as entrevistas, foi apresentada aos DTs a seguinte definição para clima escolar: associa-se às interpretações que alunos, pais, professores, funcionários, gestão e comunidade fazem acerca da escola, resultantes principalmente de relações interpessoais, normas, valores, organização (estruturas física, pedagógica e administrativa) da escola. Todos os DTs concordaram com a definição e quando perguntados se acrescentariam algo a ela, 04 (quatro) DTs responderam que sim. O DT 5 relatou que acrescentaria a questão intrapessoal, “[...] às vezes sentir a dinâmica da escola como positiva ou negativa pode estar vinculada à subjetividade da pessoa, ou seja, a maneira como ela vê e interpreta as coisas.” (Entrevista concedida no dia

03 de abril de 2020). O professor alude aos fatores intrapessoais, da subjetividade e da maneira como cada um percebe, interpreta e compreende as coisas.

O ponto de vista do DT 5 é concordante às concepções de Coelho e Dell'Aglio (2019) que ao elucidar clima escolar no âmbito da relação aluno-escola referem-se à avaliação que os próprios estudantes fazem sobre como se sentem no ambiente escolar. Os autores nos alertam que esse parâmetro é complexo e não linear, uma vez que as percepções do estudante em torno da experiência escolar não resultam somente de acontecimentos e sentimentos referentes ao ambiente pedagógico em si, mas de experiências de vida relacionadas à família, aos amigos, ao lazer e à saúde física e mental.

O DT 8 expressou a importância da estrutura física da escola para o desenvolvimento de um bom clima de convivência e acrescentou que sentia a escola fechada, sem espaço para estarem mais à vontade em suas ações. Esse posicionamento não foi apresentado pelos demais DTs neste questionamento, mas foi unanimemente frisado quando relataram as dificuldades de desenvolver algumas práticas pedagógicas do PPDT, como atendimento aos pais/responsáveis, atendimento individual ao aluno e em relação aos encontros das sextas-feiras e nas aulas de FDCDS. Segundo eles, não havia um ambiente na escola propício a certas ações do PPDT e, ao precisar atender a um pai/responsável ou a um aluno, era preciso dirigirem-se ao pátio da escola, um espaço aberto e com constante circulação de pessoas. Segundo o DT 7, um ambiente propício a essas práticas seria essencial, pois teriam mais abertura e clareza ao tratarem de certos assuntos.

Perguntados se tinham ideias de como a escola, por meio do PPDT, poderia realizar ações em prol da melhoria do clima escolar, dois DTs falaram da necessidade de a escola ter um ambiente específico para o projeto, principalmente para atender aos pais/responsáveis e aos alunos. Cinco DTs não apresentaram propostas específicas, mas relataram a necessidade de procedimentos ligados às relações, às motivações e ao engajamento e compromisso da comunidade escolar. Por fim, dois DTs não se pronunciaram a respeito do assunto.

Com essas análises, considerando o contexto preestabelecido na subseção 2.3.2 do capítulo anterior e os aspectos compreendidos a partir das observações e entrevistas, emergem alguns empecilhos ao núcleo gestor e aos DTs da EEM José Claudio de Araújo para que possam promover o desenvolvimento do protagonismo

juvenil, estabelecer uma cooperação entre escola e família em prol da aprendizagem do estudante e melhorar o seu clima escolar.

Ao longo desse percurso, compreendemos que a implementação do PPDT na instituição tem um intenso acompanhamento da gestão escolar. Todas as práticas pedagógicas são orientadas e supervisionadas pela coordenação, que constantemente reúne os nove DTs para alinhar as suas ações, compreender as especificidades de cada turma e de cada aluno atendido pelo projeto, além de sugerir e dar suporte ao trabalho de cada DT a ajudá-lo no enfrentamento dos problemas cotidianos e nos protocolos de cada atividade. No entanto, percebemos algumas necessidades da escola associadas à atuação do PPDT, as quais sintetizamos no Quadro a seguir.

Quadro 10 - Síntese das evidências do caso de gestão, da análise dos dados e dos apontamentos para Plano de Ação

Evidências	Considerações sobre a análise de dados	Apontamentos para o PAE
<p>Boa interação entre os Diretores de Turma e o grupo gestor. Entretanto, percebemos um domínio da coordenação escolar sobre os discursos e certo acanhamento dos Diretores de Turma em relação às tomadas de decisões e práticas referentes ao PPDT.</p> <p>Predominância de formas convencionais de comunicação intraescolar. Não reconhecimento e descumprimento, por parte de alguns professores e estudantes, de certas regras de convivência e práticas “acordadas” pelo grupo gestor e corpo docente.</p>	<p>A gestão escolar, através de sua coordenação, promove reuniões semanais entre os Diretores de Turma. Esses momentos têm um aspecto (in)formativo e seguem uma pauta cujos pontos principais consistem em um monitoramento das ações do Diretor de Turma sobre PPDT, discussões em torno dos problemas das turmas e de alguns alunos e proposições de atividades a serem trabalhadas durante as aulas de Formação para a Cidadania e o Desenvolvimento das Competências Socioemocionais.</p> <p>As formas como os segmentos da escola se comunicam incidem sobre o clima escolar, afetando diretamente o processo ensino-aprendizagem. Uma comunicação eficiente motiva os professores, pais/responsáveis e</p>	<p>Desenvolver uma ação que possa contribuir com o reconhecimento e fortalecimento da cultura de articulação e colaboração entre os profissionais que estão à frente do PPDT na escola, criando condições para que os Diretores de Turma possam assumir e desenvolver o seu protagonismo docente durante a implementação do projeto.</p> <p>Criar mecanismo de fortalecimento da comunicação e reconhecimento das boas práticas da EEM José Claudio de Araújo, sobretudo, àquelas vinculadas ao PPDT. Nesse caso, uma das estratégias seria a criação de uma ferramenta (plataforma digital) que se adeque às possibilidades da comunidade escolar, no que diz respeito à criação, às atualizações e à facilidade de acesso a ela.</p>

	estudantes a serem mais atuantes e a compreenderem melhor a arquitetura organizacional da escola.	
A Formação para a Cidadania e o Desenvolvimento das Competências Socioemocionais (FCDCS) têm um aspecto disciplinar, conteudista e de exclusividade do Diretor de Turma. Desinteresse manifestado por certas turmas sobre algumas aulas da disciplina de Formação para a Cidadania e o Desenvolvimento das Competências Socioemocionais.	Essa prática vinculada ao PPDT refere-se a uma área curricular não disciplinar que deve ser trabalhada pelo viés da transversalidade. Possui uma carga horária de uma hora/aula semanal nas turmas atendidas pelo projeto, entretanto, seu planejamento não deveria ser uma ação exclusiva do Diretor de Turma, uma vez que as temáticas e as avaliações são debatidas pelos membros do Conselho de Turma e perpassam por todas as áreas do conhecimento.	Replanejar a disciplina de Formação para a cidadania e o Desenvolvimento das Competências socioemocionais com a finalidade de articulá-la (alinhá-la) com as obras didáticas de Projetos de vida (o conceito de protagonismo está intrinsecamente ligado ao conceito de projeto de vida, ademais, a dimensão socioemocional é uma questão central nessas obras) e os Projetos Integradores (opera os temas integradores Protagonismo juvenil e Mediação de conflitos, este último intrinsecamente ligado ao clima escolar). Essas obras chegarão nas escolas em 2021/2022 para apoiar a implantação do Novo Ensino Médio.
Prioridade de um trabalho em FCDCS voltado para o desenvolvimento das competências socioemocionais e planejamento de poucas ações em que os estudantes possam desenvolver o seu protagonismo à luz da formação cidadã.	Envolver o estudante em práticas de liderança, valorizando o diálogo, a cooperação para a resolução de conflitos, baseando-se nos princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.	Planejamento e coordenação de atividades extraclasse vinculadas à Formação para a Cidadania e ao Desenvolvimento das Competências Socioemocionais em que os estudantes possam praticar e desenvolver o protagonismo juvenil e de desenvolvimento de uma gestão escolar participativa e democrática.
[...] a relação escola-família configura-se como um dos principais desafios da gestão escolar. Predominância de formas tradicionais de interação escola-família cujas razões quase sempre estão associadas à infrequência, ao desinteresse pelas aulas e à indisciplina por parte dos estudantes.	[...] o estreitamento dessa relação, quando vinculada à cooperação e responsabilização, é um desafio cujo enfrentamento é vantajoso, pois o envolvimento dos familiares na aprendizagem do aluno, através de diálogos constantes com a escola, viabiliza um conhecimento individualizado da pessoa do aluno. No caso do PPDT, essa relação pode ser fortalecida por meio do atendimento sistemático às famílias dos discentes, uma	Articular as ações do PPDT para apoiar a direção na construção das interações com a família (corresponsabilidade) com um novo olhar sobre a promoção do atendimento aos pais/responsáveis e das reuniões com as famílias.

	contribuição importante para enfrentar o estranhamento entre esses dois segmentos, responsáveis pela formação dos sujeitos tanto na perspectiva individual quanto social (p.51).	
--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

Fonte: Elaboração própria.

Além dessas evidências identificadas durante a análise de dados, as ações que serão propostas no capítulo seguinte deverão contemplar as impressões desenvolvidas no referencial teórico referentes ao protagonismo juvenil, à interação escola-família e ao clima escolar e o Novo Ensino Médio, política pública regulamentada pela Lei nº 13.415/2017, orientada pela BNCC (2018) e DCNEM (2018) cuja primeira etapa deverá ser implementada em todas as escolas das 27 unidades federativas que ofertam a etapa entre 2021/2022 nas redes pública e privada.

Portanto, dada a importância dessa política pública mais recente no âmbito federal e suas complexidades no âmbito da compreensão de seus textos, acrescentaremos a este capítulo uma seção sobre o tema. Dessa forma, apresentaremos uma breve descrição do Novo Ensino Médio, visando dialogar no mesmo espaço as duas políticas e ao mesmo tempo garantir o lugar do PPDT de forma a valorizá-lo, por meio do alcance dos seus objetivos.

4. PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL

O presente trabalho tem como objeto de pesquisa o Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT), política pública voltada para o Ensino Médio da Rede Estadual de Educação desde 2010 nas modalidades profissionalizante, regular e, mais recentemente, na modalidade de tempo integral. No segundo capítulo apresentamos a estrutura organizacional da SEDUC-CE, o desenho do PPDT no período compreendido entre 2008 e 2019; descrevemos o contexto da EEM José Claudio de Araújo, situada no município de Mucambo-CE e os seus protocolos de implementação relativos ao PPDT. No terceiro capítulo, realizamos uma análise de contexto de implementação de uma política pública educacional e em seguida orientamos nosso referencial teórico para o aprofundamento da reflexão acerca dos três grandes temas que orientam os objetivos do PPDT, sendo eles: o protagonismo juvenil, a interação escola-família e o clima escolar. Em seguida apresentamos o percurso metodológico da pesquisa e os resultados obtidos por meio dela referentes às ações da gestão escolar do contexto investigado diante dos três eixos discutidos.

Transcorrido esse percurso, conseguimos compreender o problema de gestão e temos subsídios suficientes para a elaboração do quarto capítulo, que consiste em um Plano de Ação Educacional (PAE) que visa ao aprimoramento do trabalho do grupo gestor e dos professores envolvidos com o PPDT na escola no que se refere à abordagem dos temas que orientam esta política pública: protagonismo juvenil, relação escola-família e clima escolar. Suas ações apresentam aspectos perenes que incidirão sobre a cultura da escola e começarão a ser implementados no decorrer do ano letivo de 2021.

No desenvolvimento desta pesquisa, nos deparamos com algumas necessidades da EEM José Claudio de Araújo acerca da implementação do PPDT à luz dos três temas caros ao debate sobre as melhores práticas na escola - protagonismo juvenil, clima escolar e interação escola-família. Eles são também abordados na política nacional mais recente sobre o Ensino Médio: a Lei nº 13.415/2017, chamada de Lei da Reforma do Ensino, que estabelece mudanças significativas na sua arquitetura curricular. Vale ressaltar que a pandemia da COVID-19 vem demandando novas estratégias no processo de sua implementação.

Este Plano de Ação Educacional foi elaborado, então, neste campo de mudanças significativas induzidas pela Lei 13.415/2017, pela pandemia da COVID-19

e considerando, sobretudo, os resultados desta pesquisa. A partir das necessidades identificadas na EEM Escola José Claudio de Araújo em relação à execução do PPDT, nos aproximamos das diretrizes da reforma do Novo Ensino Médio. Essa segunda política tem como objetivos promover uma trajetória escolar que faça sentido aos jovens, que seja capaz de engajá-los em ações transformadoras, estabelecendo diálogo efetivo com seus planos e realizações, ao mesmo tempo em que desenvolva conhecimentos, habilidades, atitudes e valores com empoderamento para lidar com os desafios da sociedade contemporânea.

Por isso, consideramos necessária uma breve incursão em alguns princípios orientadores do Novo Ensino Médio que denotam grandes afinidades com os princípios que orientam o PPDT e que entendemos que podem ser conciliados de maneira produtiva na perspectiva de atualização e fortalecimento do PPDT e no alcance dos seus objetivos. Destacaremos, nesta seção, de modo especial, o aspecto pedagógico do Novo Ensino Médio para demonstrar os pontos de convergência com o PPDT.

4.1 PROTAGONISMO JUVENIL, RELAÇÃO ESCOLA-FAMÍLIA E AMBIENTE ESCOLAR NA PERSPECTIVA DO NOVO ENSINO MÉDIO

A Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, alterou a LDB ao estabelecer uma mudança estrutural no Ensino Médio, impondo grandes desafios aos estados e Distrito Federal no processo de adaptação de suas redes às novas exigências dessa etapa. Essa reforma exigirá dos professores e das equipes gestoras das escolas uma capacidade de se adaptar intensamente à nova realidade, compreendendo dois aspectos estruturais importantes, são eles: a ampliação da carga horária mínima e a flexibilização curricular. O currículo do Ensino Médio constituir-se-á nas seguintes áreas: Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (LDB, art. 35 – A) e Formação Técnica e Profissional (LDB, art. 36), sendo os dois primeiros obrigatórios ao longo dos três anos.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) entende que a atual arquitetura do Ensino Médio não garante o que é proposto pelo art. 35 da LDB e sugere uma nova estrutura curricular na perspectiva de “uma escola que acolhe as juventudes” nos âmbitos da consolidação e aprofundamento dos conhecimentos adquiridos, da

preparação básica para o trabalho e para a cidadania, do aprimoramento do jovem como pessoa humana e na compreensão dos fundamentos científicos-tecnológicos dos processos produtivos. Nesse sentido, a etapa é orientada a evoluir de um método enciclopédico e conceitual para uma dimensão contextual. Em outros termos, é o mundo em torno do estudante que importa e sua compreensão dar-se-á através de processos cognitivos com um caráter metodológico analítico, reflexivo, crítico e, essencialmente, propositivo. Portanto, o sentido da escola impregna-se de termos como “equidade”, “protagonismo juvenil” e “projeto de vida”.

Com relação aos itinerários formativos, parte diversificada, a Portaria nº 1.432/2018 apresenta os referenciais curriculares para a sua elaboração em consonância com as novas diretrizes para o Ensino Médio que devem contemplar quatro eixos estruturantes: investigação científica, mediação e intervenção sociocultural, processos criativos e empreendedorismo. De acordo com o documento, os itinerários formativos deverão ter relação com as competências gerais da BNCC e apresentar os seguintes objetivos:

- (1) Aprofundar as aprendizagens relacionadas às competências gerais, às Áreas de Conhecimento e/ou à Formação Técnica Profissional.
- (2) Consolidar a formação integral dos estudantes, desenvolvendo a autonomia necessária para que realizem os seus projetos de vida.
- (3) Promover a incorporação de valores universais, como ética, liberdade, democracia, justiça social, pluralidade, solidariedade e sustentabilidade.
- (4) Desenvolver habilidades que permitam aos estudantes ter uma visão de mundo ampla, heterogênea, tomar decisões e agir nas mais diversas situações, seja na escola, seja no trabalho, seja na vida (BRASIL, 2018).

As 10 competências gerais propostas pela BNCC estão relacionadas aos seguintes objetos: (1) conhecimento, (2) pensamento científico, crítico e criativo, (3) repertório cultural, (4) comunicação, (5) cultura digital, (6) trabalho e projeto de vida, (7) argumentação, (8) autoconhecimento e autocuidado, (9) empatia e cooperação; e (10) responsabilidade e cidadania. A educação integral está associada a essas competências, que constituem a ação de cada área para articular a construção de conhecimentos com o desenvolvimento de habilidades e a formação de atitudes e valores.

Fernandes, Vieira e Nogueira (2020) consideram que os itinerários formativos podem representar uma possibilidade de currículo flexível, apesar dos desafios de sua implementação e suas complexidades, percorrendo questões associadas ao seu financiamento, às capacidades técnicas dos sistemas estaduais e distrital de ensino. Segundo os autores, uma política dessa magnitude, que propõe mudanças simbólicas sobre a última etapa da educação básica, precisa de uma agenda que ponha em articulação os gestores nos âmbitos federal e estaduais.

[...] o governo federal necessita orientar o processo de redefinição dos materiais didáticos ora existentes no Brasil, rever os atuais exames e avaliações externas, além de apoiar a formação de professores, entre outras ações. Já os governos estaduais precisam conduzir a revisão e/ou elaboração dos currículos estaduais para o Ensino Médio, assegurar a formação de seus professores para a atuação em sintonia com as novas mudanças postas pela legislação e articular, no sentido de fortalecer, as parcerias existentes ou construir novas parcerias, tendo em vista assegurar novas oportunidades de formação aos estudantes (FERNANDES, VIEIRA; NOGUEIRA, 2020, n.p).

De acordo com o Conselho Nacional de Educação (CNE), a organização do currículo do Ensino Médio em uma base comum e em itinerários formativos não desconsidera necessariamente os componentes curriculares, com suas especificidades, saberes próprios e historicamente construídos. O documento fomenta suas relações e sua contextualização para apropriação, ações sobre a realidade mediante planejamento e trabalho cooperativo e conjugado entre os professores de uma mesma área e, por que não, de todas as áreas.

Sob essa lógica, a reforma prevê a oferta de uma base comum e variados itinerários formativos, pretendendo fomentar sobre os estudantes o protagonismo juvenil e fortalecer o desenvolvimento de seus projetos de vida. Essas duas partes são obrigatórias, entretanto, caberá a eles, diante da oferta, definir quais itinerários desejam cursar, atendendo à exigência mínima da carga horária estabelecida para cada uma delas.

A BNCC segue alguns princípios norteadores, são eles: éticos, políticos e estéticos; equidade, igualdade de oportunidades para ingressar e permanecer com sucesso na educação básica; educação integral que prepare o ser humano para enfrentar os desafios e as incertezas impostas pela rápida evolução da sociedade; foco no desenvolvimento das competências por meio da mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e

socioemocionais), atitudes e valores para que o estudante possa atuar sobre demandas complexas nos âmbitos da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho; contextualização, construção e reconhecimento de saberes próprios da realidade e da produção da vida dos sujeitos que aprendem; e interdisciplinaridade (percepção e valorização das relações entre as disciplinas contextualizadas com elementos da realidade por meio de um trabalho cooperativo entre os professores, do planejamento ao desenvolvimento do ensino).

Com relação à produção de materiais didáticos e de apoio à formação de professores no trabalho com a BNCC no Novo Ensino Médio, a União, por meio do Ministério da Educação (MEC) em cooperação com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), do artigo 208, VII, da Constituição Federal de 1988, da LDB e do Decreto nº 9.099/2017, lançou o Edital de Convocação nº 03/2019 para a aquisição de obras didáticas, literárias e de recursos digitais no âmbito do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) destinado a estudantes, professores e gestores das escolas públicas de Ensino Médio das redes federal, estadual, municipal e do Distrito Federal para serem utilizados a partir de 2021.

De acordo com o documento, as obras que serão adquiridas através no PNLD 2021 estão divididas em cinco objetos, são eles: Obras Didáticas de Projetos Integradores e Projeto de Vida (livro do estudante impresso, Manual do Professor Impresso e Material Digital do Professor); Obras Didáticas por Áreas do Conhecimento e Obras Didáticas Específicas destinadas aos estudantes e professores; obras de Formação Continuada destinadas aos professores e à equipe gestora das escolas; Recursos Digitais (videoaulas, propostas de instrumentos pedagógicos e itens de avaliação resolvidos e comentados); e Obras Literárias associadas às línguas portuguesa e inglesa.

O PNLD 2021 é um documento público que tem como objetivo principal orientar as editoras a elaborarem seus exemplares que serão distribuídos nas escolas públicas de Ensino Médio no Brasil para escolha de edições que mais se adequem aos seus currículos. Nesta edição, ao seu edital é atribuída uma nova função de contribuir com as orientações a respeito do Novo Ensino Médio, especificamente, com relação à base comum.

Esse documento apresenta como um dos temas integradores da etapa final da educação básica a Mediação de Conflitos, o Protagonismo juvenil e sua relação com o trabalho das competências gerais, (3) repertório cultural, (7) argumentação, (8)

autoconhecimento e autocuidado, (9) empatia e cooperação, (10) responsabilidade e cidadania. O texto da BNCC também apresenta em diversos trechos o protagonismo juvenil e articulação escola/família/comunidade, temas também valorizados pelo PPDT, evidenciando os pontos de convergência entre os objetivos desta política estadual voltada para o Ensino Médio no Ceará e a política do Novo Ensino Médio.

Rogers Vasconcelos Mendes, atual Secretário Executivo do Ensino Médio e Profissional da SEDUC-CE, em seu artigo “A flexibilização curricular no Ensino Médio deve estar a serviço da equidade”, publicado no livro digital O ENSINO MÉDIO E OS ITINERÁRIOS FORMATIVOS, resultante do seminário “O Ensino Médio e a Implementação dos Itinerários Formativos” promovido pela FGV em 2019 e lançado em 2020 pela editora da fundação, lança a debate a seguinte indagação: “Como estruturar a arquitetura do Ensino Médio de modo a não permanecer em estado de impotência frente à baixa aprendizagem dos alunos que concluíram o Ensino Fundamental?”. Segundo o autor, é essencial a participação protagonista do estudante no processo de flexibilização curricular através dos itinerários, mas cabe à escola e aos seus profissionais a responsabilidade de estruturar as condições para que os pressupostos dessa reforma se efetivem mediante à equidade educacional. Além da oferta de itinerários formativos, ele recomenda que as escolas se ajustem constantemente para identificar o ritmo de aprendizagem de cada estudante e que se estruturam atividades curriculares periódicas, como componentes curriculares eletivos de acordo com o seu desempenho acadêmico.

Sobre os andamentos do Novo Ensino Médio na rede estadual, Mendes (2020) declara que, em 2018, 466 escolas demonstraram interesse pela política e estavam dispostas a iniciarem a sua implementação. Diante disso, a SEDUC elaborou um Plano de Acompanhamento das Propostas de Flexibilização Curricular para orientá-las na elaboração de seus projetos, mas não emitiu modelos de referência, evitando ao máximo o efeito *top-down* em favor da autonomia dessas unidades para refletirem sobre possibilidades de melhorar a experiência dos seus estudantes de acordo com diagnósticos próprios. De forma concomitante, em articulação com o Conselho Estadual de Educação (CEE), foi criado um Grupo de Trabalho (GT) com a participação de técnicos da SEDUC-CE, do CEE e representantes de algumas escolas das redes estaduais e privadas para discutir orientações procedimentais para as escolas.

Ao propor possíveis arquiteturas do Novo Ensino Médio para as modalidades de tempo parcial, em tempo integral e educação profissional, em todos os cenários, Mendes (2020) deixa clara a continuidade das políticas educacionais estaduais PPDT e NTPPS como parte diversificada dessa etapa. Por essa razão, compreende-se que é necessário pensar estratégias de adequações do PPDT ao novo contexto, pois segundo o educador é uma política já “sedimentada” na estrutura curricular do Ceará e atua sobre os estudantes através de ações que estão além da aprendizagem dos conteúdos tradicionais.

O PPDT visa mediar a relação entre alunos e professores através do desenvolvimento de um trabalho cooperativo que possibilita à escola compreender as problemáticas e o cotidiano de cada aluno, processos que implicam diretamente em seu desempenho. A SEDUC sugere no texto de apresentação da política, a construção de uma proposta pedagógica que potencialize uma escola que pensa e age sobre um aluno em constante transformação, valorizando suas especificidades e com uma perspectiva de formar cidadãos livres, críticos e responsáveis. A BNCC segue a mesma trilha ao adotar uma noção ampliada e plural de juventudes como sujeitos cujas condições biológicas e de faixa etária se entrelaçam com a dimensão sócio-histórico-cultural, resultando em múltiplas culturas juvenis ou múltiplas juventudes. Como forma de tornar mais clara a relação entre essas duas políticas educacionais, propomos o quadro a seguir:

Quadro 11 - Relações entre os objetivos do PPDT e os princípios orientadores da reforma do Novo Ensino Médio

OBJETIVOS DO PPDT	PRINCÍPIOS ORIENTADORES DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO
Aperfeiçoar a conexão entre professores, alunos, pais/responsáveis, partindo de uma relação cooperativa, principalmente entre os dois primeiros atores, a fim de adequar estratégias e métodos de trabalho.	Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar, e promover o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades sem preconceitos de qualquer natureza.
Tornar a sala de aula um ambiente melhor, em que todos os professores da turma, familiares, gestão e comunidade escolar sejam unidos em prol de uma educação que vise à excelência.	Escola que acolhe – que valoriza a voz do estudante, compreendendo a sua individualidade e considerando as suas potencialidades, dando relevância aos seus modos de participação e intervenção social para a concretização de seu projeto de vida.

Resguardar a assiduidade dos alunos, estimulando sua permanência na escola e elevando o grau de sucesso da aprendizagem.	Garantir a permanência e a aprendizagem dos estudantes, respondendo às suas demandas e às aspirações presentes e futuras.
Promover uma educação sustentável através do desenvolvimento de sua cidadania, estimulando sua participação na vida social e sua consciência sobre os problemas que incidem sobre a humanidade;	<p>Protagonismo Juvenil - sujeitos críticos, criativos, autônomos e responsáveis através das experiências que lhes proporcionem a leitura da realidade, o enfrentamento dos novos desafios da contemporaneidade (sociais, econômicos e ambientais) e a tomada de decisões éticas e fundamentadas.</p> <p>“[...] ganha especial relevância a participação dos estudantes como sujeitos do seu próprio processo de aprendizagem e agentes de transformação dentro e fora da escola.” (Edital PNLD 2021, p. 48)</p>
Motivar os alunos a buscarem aprendizagens significativas, encorajá-los a ter pensamentos positivos e melhores perspectivas quanto ao seu futuro pessoal e profissional.	<p>Posicionar o estudante no centro do processo de ensino e aprendizagem. A intenção é assegurar que a escola se organize de forma a colher as culturas juvenis e os estudantes em suas singularidades e pluralidades, respeitando os seus direitos e considerando suas diferentes características, interesses, ritmos, aspirações e papéis sociais. O propósito também é promover o desenvolvimento integral desses jovens, contemplando as dimensões intelectual, física, social, emocional e cultural, promovendo assim uma formação para resolver demandas complexas do cotidiano, exercer a cidadania e atuar no mundo do trabalho. (Edital PNLD 2021, p. 48).</p> <p>Obras didáticas que apoiam a implantação do Novo Ensino Médio devem “considerar as culturas juvenis, os diferentes interesses e as novas formas de aprendizagem dos estudantes de forma explícita.” (Edital PNLD 2021, p. 51).</p> <p>“[...] relacionar constantemente teoria e prática, utilizando metodologias ativas que possibilitem aos estudantes aplicar, na vida cotidiana, os conhecimentos, habilidades, atitudes e valores desenvolvidos.” (Edital PNLD 2021, p. 51).</p> <p>Projeto de Vida - o que os estudantes almejam, projetam e redefinem para si, uma construção que acompanha o desenvolvimento da(s) identidade(s) em contextos atravessados por uma cultura e por demandas sociais que se articulam para promover/constranger seus desejos.</p>
Aperfeiçoar a conexão entre professores, alunos, pais/responsáveis, partindo de uma relação cooperativa, principalmente entre os dois primeiros atores, a fim de adequar estratégias e métodos de trabalho.	Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar, e promover o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades sem preconceitos de qualquer natureza.
Tornar a sala de aula um ambiente melhor, em que todos os professores da turma, familiares, gestão e	Escola que acolhe – promoção de forma intencional e permanente sobre o estudante do respeito à pessoa humana e aos seus direitos.

comunidade escolar sejam unidos em prol de uma educação que vise à excelência;	
Resguardar a assiduidade dos alunos, estimulando sua permanência na escola e elevando o grau de sucesso da aprendizagem.	Garantir a permanência e a aprendizagem dos estudantes, respondendo às suas demandas e às aspirações presentes e futuras.
Promover uma educação sustentável através do desenvolvimento de sua cidadania, estimulando sua participação na vida social e conscientes dos problemas que incidem sobre a humanidade;	Protagonismo Juvenil - sujeitos críticos, criativos, autônomos e responsáveis através das experiências que lhes proporcionem a leitura da realidade, o enfrentamento dos novos desafios da contemporaneidade (sociais, econômicos e ambientais) e a tomada de decisões éticas e fundamentadas.
Motivar os alunos a buscarem aprendizagens significativas, encorajá-los a ter pensamentos positivos e melhores perspectivas quanto ao seu futuro pessoal e profissional.	Projeto de Vida - o que os estudantes almejam, projetam e redefinem para si, uma construção que acompanha o desenvolvimento da(s) identidade(s) em contextos atravessados por uma cultura e por demandas sociais que se articulam para promover/constranger seus desejos.

Fonte: Chamada pública para adesão ao PPDT (2010), BNCC (2018) e Edital PNLD (2021).

Portanto, é imerso neste campo de mudanças significativas induzidas pela Lei 13.415/2017, pela pandemia e principalmente pelas necessidades identificadas na EEM José Claudio de Araújo, que propomos o PAE com um conjunto de ações que propõem mudanças de cultura na escola referentes à implementação do PPDT no período compreendido entre 2021/2022. A fim de apresentá-lo ao leitor objetivamente, destacando a organização, o acompanhamento e o monitoramento das ações propostas, recorreremos ao modelo 5W2H. Veja no Quadro 12, a seguir:

Quadro 12 - Síntese das ações do Plano de Ação Educacional

What? O quê?	Objetivo	Why? Por quê?	How? Como?	Who? Quem?	Where? Onde?	When? Quando?	How much? Quanto?
Composição de um Grupo de Trabalho (GT) entre Gestores e Diretores de Turma.	Criar um ambiente escolar favorável à aprendizagem, promovendo o protagonismo juvenil, melhorando as relações com as famílias e o clima escolar.	Para aumentar a interação entre os DTs e grupo gestor e juntos planejarem ações voltadas para a revitalização do PPDT, engajando os demais professores, alunos e famílias em suas práticas.	Potencializar o trabalho dos Diretores de Turma na EEM José Claudio de Araújo através de encontros periódicos para tratar de questões relacionadas ao planejamento efetivo das ações do PPDT.	Equipe Gestora Diretores de Turma	Escola	2021	Sem custos adicionais
Fortalecimento da comunicação e reconhecimento das boas práticas da EEM José Claudio de Araújo.	Aperfeiçoar a comunicação intraescolar e ampliar a captação e o compartilhamento de ideias com o propósito de aumentar o engajamento das pessoas e construir a cultura de que todos os sujeitos da escola são responsáveis pelas atribuições antes legadas predominantemente aos DTs.	Para fortalecer a captação e o compartilhamento de ideias com o propósito de engajar as pessoas e construir a cultura de que todos os sujeitos da escola são responsáveis pelas atribuições antes legadas predominantemente aos DTs.	Criar situações de estímulo ao forte engajamento, identificando, dando visibilidade e aperfeiçoando as práticas dos DTs, dos demais professores e as produções dos estudantes.	Grupo de Trabalho Regentes do Laboratório Educacional de Informática (LEI)	Escola	2021	Sem custos adicionais

<p>Atualização e fortalecimento da disciplina Formação para a Cidadania e o Desenvolvimento das Competências Socioemocionais</p>	<p>Promover uma educação sustentável através do desenvolvimento de sua cidadania, estimulando a participação do estudante na vida social e conscientes dos problemas que incidem sobre si e sobre a humanidade;</p>	<p>Para Situar a Formação para a Cidadania e o Desenvolvimento das Competências Socioemocionais na função descrita pelo texto do PPDT, que refere-se à prática como uma área curricular não disciplinar que deve ser trabalhada pelo viés da transversalidade, cujas ações partem da premissa de uma constante articulação entre os professores para o planejamento de atividades criativas e diversificadas.</p>	<p>Replanejar a disciplina de <i>Formação para a cidadania e o Desenvolvimento das Competências socioemocionais</i> com a finalidade de articulá-la com as obras didáticas de Projetos de vida e Projetos Integradores que estão chegando nas escolas em 2021/2022 para apoiar a implantação do Novo Ensino Médio.</p>	<p>Grupo de Trabalho Professores Líderes</p>	<p>Escola</p>	<p>2022</p>	<p>Sem custos adicionais</p>
<p>Gestão Estudantil da EEM José Claudio de Araújo durante a semana do estudante.</p>	<p>Aprimorar a gestão democrática de forma que os estudantes possam tomar decisões sobre a escola referentes à criação de um ambiente favorável à aprendizagem a partir de situações em que eles</p>	<p>Para engajar os estudantes em situações associadas à liderança através da empatia, do diálogo e da cooperação para a resolução de conflitos, baseando-se nos princípios éticos, democráticos,</p>	<p>Desenvolver ações em que os estudantes possam exercer o protagonismo juvenil no que se refere às tomadas de decisões referentes à gestão escolar.</p>	<p>Grupo de Trabalho</p>	<p>Escola</p>	<p>2021</p>	<p>Sem custos adicionais</p>

	possam exercer os seus protagonismos.	inclusivos, sustentáveis e solidários.					
Articulação das ações do PPDT para apoiar a gestão escolar na construção das interações com a família e as instituições externas à escola que participam da sua rotina.	Aperfeiçoar a conexão entre os professores, pais/responsáveis e alunos, partindo de uma relação cooperativa, principalmente entre os dois primeiros atores, a fim de adequar estratégias e métodos de trabalho.	Para desenvolver uma relação de corresponsabilidade mais eficaz entre escola e família, resultando em condições favoráveis à aprendizagem do aluno.	Ampliar e efetivar o diálogo entre escola e família, superando os meios convencionais de interação escola-família marcados por uma cultura de hierarquia entre essas duas instituições cujas decisões referentes às interações sempre partem da primeira instituição.	Grupo de Trabalho	Flexível (Virtual/Presencial)	2021	Sem custos adicionais

Fonte: Elaboração própria.

4.2 COMPOSIÇÃO DE UM GRUPO DE TRABALHO DA EQUIPE GESTORA E DOS DIRETORES DE TURMA NA EEM JOSÉ CLAUDIO DE ARAÚJO

Durante a pesquisa de campo, observamos uma prática pedagógica vinculada ao PPDT, mas específica da EEM José Claudio de Araújo em torno do trabalho colaborativo entre os DTs. É comum a coordenação que acompanha o PPDT reunir semanalmente esses professores para monitorar as ações do PPDT, discutir sobre as suas práticas, questões associadas a cada turma e possíveis temas e metodologias de aulas para trabalhar na disciplina de FCDCS. Durante as entrevistas com esses atores, todos relataram que esses momentos são bastante positivos sobre os seus trabalhos (na medida em que a coordenação orienta os seus trabalhos e os professores mais experientes com a função de direção de turma, ajuda também os menos experientes).

Sob esse contexto de influências e acreditando nas possibilidades do PPDT, a gestão escolar pode tornar suas práticas mais efetivas encontrando apoio no Novo Ensino Médio, uma política que deverá iniciar o seu processo de implementação na escola entre 2021 e 2022, começando pela escolha dos materiais didáticos referentes ao PNLD 2021. Sobre esses recursos, damos destaque para dois objetos educacionais que lidam especialmente com os temas do PPDT, são eles: (1) as obras didáticas Projetos Integradores e (2) a obra didática Projeto de Vida. Os dois materiais abordam o protagonismo juvenil e a mediação de conflitos, temas caros às questões relacionadas ao ambiente escolar e à interação escola-família.

O protagonismo juvenil está intrinsecamente ligado ao conceito de projeto de vida por meio do desenvolvimento do protagonismo dos estudantes nas variadas vivências relacionadas às seguintes áreas do conhecimento: Linguagens e Códigos, Matemática e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Ciências da Natureza e suas Tecnologias (em práticas de leitura escrita – na língua materna, na língua inglesa, nas tecnologias digitais - no autocuidado com o próprio corpo e o respeito com o corpo do outro, em ações voltadas ao bem comum para construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, etc.), nas quais cada jovem amplia seu saber, seu conhecimento de mundo, e (re)constrói modos de ser e de agir sobre ele.

Os projetos integradores têm como objetivo tornar a aprendizagem mais concreta ao explicitar a ligação entre diferentes componentes curriculares e áreas de conhecimento às situações vivenciadas pelos estudantes em suas comunidades. Ou

seja, as obras de Projetos Integradores inscritas no PNLD 2021 devem contextualizar o processo de aprendizagem permitindo que conhecimentos, habilidades, atitudes e valores construídos ao longo da realização dos projetos façam sentido para o estudante.

Esses materiais são importantes na medida em que tendem a ser predominantemente utilizados durante o processo ensino-aprendizagem em um cenário educacional com estruturas precárias e poucos recursos didáticos. Portanto, é preciso aproveitar a oportunidade para convergir esses recursos inovadores para melhorar o ambiente de aprendizagem na escola e torná-la mais eficiente, mais acolhedora e que cumpra o seu papel social de educabilidade.

Nesse sentido, a gestão escolar deverá promover ações potencializadas por boas ideias e com o apoio do DT, que já exerce na escola a função de um professor que conhece mais de perto os estudantes. Portanto, será necessária uma mobilização e articulação da gestão escolar e dos DTs, que estão à frente da implementação do PPDT, cujos propósitos convergem-se aos objetivos do Novo Ensino Médio para que essas duas políticas educacionais cooperem entre si. A segunda revitalizando e fortalecendo a primeira, que, por sua vez, impulsionará a implementação da segunda.

Cada DT dispõe de uma carga horária de quatro horas para realização das suas funções mais duas horas destinadas ao planejamento, uma vez que o PPDT consiste em uma prática pedagógica que incide sobre a escola e por isso os professores que estão à frente são beneficiados pela Lei nº 11.738/08¹⁵. Neste intervalo e sobre os encontros realizados entre coordenação escolar e DTs às sextas-feiras, buscaremos agir sobre os seus protocolos de execução, potencializando a comunicação, a formação, a inclusão e o engajamento dos DTs e de outros docentes. Propomos, então, a composição do Grupo de Trabalho constituído pelo grupo gestor e Diretores de Turma para desenvolver ações com propósitos de adequar as estratégias e os métodos de trabalho, aperfeiçoando a conexão entre esses dois atores e com os demais professores, alunos e pais/responsáveis.

Compreendendo a forte relação entre Formação para a Cidadania e o Desenvolvimento das Competências Socioemocionais (FCDCS) com os Projetos Integradores e Projeto de Vida, enquanto gestão escolar, buscaremos dialogar com a

¹⁵ Estabelece que as tarefas de sala de aula devem ocupar no máximo dois terços da jornada de um professor.

Coordenação Regional do PPDT da CREDE 6 para reestruturarmos essa prática na escola. O propósito será extinguir o seu aspecto disciplinar e conteudista e colocar o DT para articular o tratamento dos projetos integradores nas turmas atendidas pelo projeto durante as aulas de alguns componentes curriculares vinculados às quatro áreas de conhecimento.

Cabe ressaltar que com essa possibilidade, os DTs terão mais tempo para dedicarem-se à articulação e coordenação sobre a prática FCDCS; em suas turmas, os estudantes disporão de uma carga horária maior para o estudo de outro componente curricular. Na atual conjuntura do Ensino Médio, a EEM José Claudio de Araújo reduz o tempo de aula equivalente a 1h/a semanal nas turmas que são atendidas pelo PPDT para inserir a disciplina de FCDCS em cada uma delas. Na 1ª série essa redução recai sobre a Matemática, na 2ª série, sobre a Língua Estrangeira Moderna e na 3ª série, sobre a História. Um protocolo desagradável a ser cumprido, uma vez que incide sobre os currículos de três áreas de conhecimento e afeta a aprendizagem dos estudantes em torno delas.

O quadro a seguir apresenta algumas etapas para a composição de um Grupo de Trabalho (GT) entre Gestores e Diretores de Turma no decorrer do ano letivo de 2021.

Quadro 13 - Composição do Grupo de Trabalho (GT) entre Gestores e Diretores de Turma

Etapas	Descrição
Diálogo com os Diretores de Turma sobre o tema “Escola que Acolhe” e sobre a necessidade da composição de um Grupo de Trabalho para potencializar o PPDT.	Reunião com os Diretores de Turma referente ao ano letivo de 2021 sobre a relação do PPDT para criar condições favoráveis à aprendizagem e o papel dos professores que estão à frente da política na articulação de boas práticas.
Discussão em torno dos objetivos dos Temas Integradores e do Projeto de Vida e sua relação com a FCDCS.	O Grupo de Trabalho promoverá uma análise do edital do PNLD 2021 no que diz respeito às características das obras didáticas relacionadas aos Projetos Integradores e Projeto de Vida, seguida de uma discussão sobre as possibilidades de suas vinculações à FCDCS.
Orientar o Grupo de Trabalho a respeito do seu engajamento na escolha das obras Projetos Integradores e Projetos de Vida.	Análise de cada proposta de obra enviada pelas editoras, relacionando seus projetos integradores às especificidades da escola e suas abordagens referentes à prática da Formação para a Cidadania. Escolha das obras.
Planejar formas de interação entre os membros do Grupo de	Definição da arquitetura dos encontros de articulação do Grupo de Trabalho, bem como seus períodos,

Trabalho com os outros professores.	horários, duração e formas de interação (virtual ou presencial).
-------------------------------------	------------------------------------------------------------------

Fonte: Elaboração própria.

No primeiro contato do grupo gestor com os DTs referente ao ano letivo de 2021, deverá ser organizada uma reunião para discutir sobre o Novo Ensino Médio e as possibilidades de valorizar as boas práticas do PPDT e aquelas específicas da instituição também vinculadas ao projeto, como os encontros semanais promovidos pela coordenação que acompanha o projeto. O propósito maior dessa etapa será apresentar a ideia de criação de um Grupo de Trabalho e sua arquitetura como uma possibilidade de articulação entre o PPDT e o Novo Ensino Médio e na criação de dispositivos para engajar todos os atores da escola, sobretudo os outros professores.

Na segunda etapa, a gestão reunirá novamente os DTs com um propósito de promover uma reflexão sobre as características das obras “Projetos Integradores” e “Projeto de Vida” e as suas relações com a formação para a cidadania e as competências socioemocionais. Após esse percurso, o grupo gestor detalhará a proposta do Grupo de Trabalho e seu papel de revitalização e fortalecimento do PPDT mediante uma integração das referidas obras à prática de FCDCS e a função que os DTs assumirão nessa prática. Sobre os projetos integradores referentes a cada área de conhecimento, o grupo coordenará a execução daqueles que tratam do tema Mediação de Conflitos.

Até então, o modelo de escolha de obras didáticas do PNLD no Ceará consiste em cada escola da rede estadual registrar suas decisões internas e, posteriormente, receber as coleções desejadas. Considerando a permanência dessa estratégia, caberá ao Grupo de Trabalho escolher as obras Projetos Integradores e Projeto de Vida e em seguida comunicar as suas decisões à direção escolar para o registro das escolhas. Esse processo consistirá na primeira fase referente à seleção das obras didáticas da base comum do Novo Ensino Médio, que ocorrerá ao longo do ano letivo de 2021. Em algumas plataformas virtuais já é possível ter acesso à parte das obras aprovadas pelo PNLD 2021 e que poderão ser escolhidas pela escola.

Com essa proposta de intervenção, pretendemos atualizar e potencializar as práticas pedagógicas do PPDT conforme o Novo Ensino Médio de forma que uma política coopere com a outra, principalmente no que diz respeito à prática da FCDCS.

Feita essa abordagem referente à composição do Grupo de Trabalho (informação, sensibilização, formação e estruturação), caberá à gestão escolar criar

condições para que essa ação estrutural possa atuar a partir do ano letivo de 2021. Nessa conjuntura, os DTs exercerão um papel pedagógico de coordenar e engajar outros professores de suas respectivas turmas na promoção da FCDCS e articular para que as suas outras atribuições inerentes ao PPDT sejam mais eficazes, como a interação com as famílias e com os estudantes, contribuindo para a criação de um ambiente favorável à aprendizagem.

A seção a seguir também está inserida na dimensão estrutural e tratará da comunicação intraescolar e da divulgação de suas práticas pedagógicas, atividades desenvolvidas pelos estudantes, compartilhamento de boas ideias e projetos. É comum uma atividade voltada para a aprendizagem fracassar ou ter seu potencial comprometido em decorrência da deficiência na circulação das informações, dificultando a sua compreensão. Portanto, como forma de reconhecer as boas práticas, melhorar a comunicação e aumentar o engajamento do GT – Diretores de Turma–, do corpo docente, dos estudantes e das famílias, propomos na seção a seguir a criação de uma plataforma digital.

4.3 FORTALECIMENTO DA COMUNICAÇÃO E RECONHECIMENTO DAS BOAS PRÁTICAS DA EEM JOSÉ CLAUDIO DE ARAÚJO

Diante de um cenário pós-pandemia, marcado por contextos educacionais com metodologias virtuais de interação e que utilizam o conceito de ensino híbrido¹⁶ para o desenvolvimento da aprendizagem, será necessária a criação de um mecanismo de encontro e visibilidade para troca e captação de ideias. No âmbito da atuação do PPDT, esperamos que essa proposta possa estimular o engajamento de mais sujeitos sobre as suas práticas na escola, desenvolvendo uma cultura em que todos são responsáveis pela implementação do projeto.

Conforme Ball (2016), algumas políticas não logram uma atuação exitosa em decorrência da ineficiência de comunicação entre os contextos de influência, produção de texto ou formulação, resultados ou efeitos e estratégia política com o contexto da implementação. Trazendo essa visão para dentro da escola, as boas ideias e as ações

¹⁶ Segundo Bacich (2016) e Coll (2018), trata-se de uma concepção que ocorre mediante a personalização do processo ensino-aprendizagem, seja com o advento do ensino virtual e/ou do ensino presencial, reconhecendo e respeitando a voz e o protagonismo do aluno na direção e condução de sua educabilidade.

planejadas por parte de seus atores, precisam ser divulgadas, comunicadas e negociadas para que as suas execuções sejam exitosas e influenciem todos. Por isso, propomos a criação de uma ferramenta virtual com aspectos informativo e formativo referentes à dinâmica da escola de comunhão de boas práticas. Nesse caso, uma das estratégias consistirá na criação de uma ferramenta (plataforma digital) que se adeque às possibilidades da comunidade escolar, no que diz respeito à criação, às atualizações e à facilidade de acesso a ela.

A proposta de uma plataforma digital institucional aumentará a interação entre os atores da escola com a comunidade, tornando-a mais transparente. Esse ambiente virtual configurar-se-á como locus de exposição e convergência das melhores ideias e experiências de aprendizagem, resultando em um empoderamento dos professores, dos estudantes e na construção de melhores relações com a família e no aprimoramento do ambiente escolar.

Com o passar dos anos, as TICs tornaram-se mais práticas e mais populares. A ideia de criar um *site* não é mais uma tarefa exclusiva de uma equipe de programadores. Atualmente é possível estruturar um *site*, um blog, uma plataforma *Moodle* ou redes sociais em pouco tempo, gratuitamente e sem a necessidade de habilidades avançadas em computação. O mecanismo poderá alcançar mais pessoas na medida em que veicular através de *sites* de busca e redes sociais, como o *Google*, o *Facebook*, grupos de *WhatsApp*, etc.

Dentre tais opções, o blog conseguirá atender melhor às necessidades da escola, uma vez que possibilita atualizações constantes com postagens de novos conteúdos. A ferramenta também permite uma interação editor-leitor, tornando a comunicação mais humanizada, abrindo espaço para exposição de opiniões, relatos de experiências e trocas de informações.

Para a criação e atualização do blog, orientação sobre a sua operacionalização para os DTs e professores, a escola contará com o apoio do Laboratório Educacional de Informática e seus regentes. A plataforma deverá tomar alguns cuidados com relação a nome, conteúdo, desenho, aspectos técnicos e visuais e facilidade de acesso, e a atualização deverá ser constante, de forma que todos os segmentos da comunidade escolar e agentes externos a ela sintam-se incentivados à acessá-la, interagir e compartilhar os seus conteúdos.

Essa ferramenta também conterá todas as informações referentes à atuação do Grupo de Trabalho, como a sua constituição, encontros, projetos, eventos

pedagógicos, atividades desenvolvidas pelos Diretores de Turma e demais professores etc. Outra função será a apresentação dos produtos finais dos projetos integradores desenvolvidos pelas turmas. Como mecanismo de formativo, o sítio eletrônico deverá apresentar conteúdos relacionados ao PPDT e ao Novo Ensino Médio, dentre outros de interesse da comunidade escolar. As postagens de novos conteúdos poderão ocorrer durante as reuniões do Grupo de Trabalho ou durante os horários de planejamento.

4.4 ATUALIZAÇÃO E FORTALECIMENTO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA “FORMAÇÃO PARA A CIDADANIA”, E DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS

Conforme Furlan e Hargreaves (2000), os professores precisam ser compreendidos de forma mais holística, global. Ou seja, se quisermos melhorar nossas escolas, será preciso instigar no corpo docente o seu senso de coletividade e cooperação. A necessidade de um grupo de trabalho resulta de uma gestão escolar que acredita que o trabalho colaborativo entre os docentes possibilita a identificação de seus potenciais, consciência de suas fraquezas, necessidades de repensar suas práticas, compartilhamento de saberes e transformação de suas práticas pedagógicas. Tais impactos possibilitam um aperfeiçoamento contínuo da escola, tornando-a mais inclusiva e gestora de estratégias mais eficazes na promoção de melhores condições de aprendizagem.

Diante das evidências, considerações e apontamentos foram identificados na análise de dados e destacadas no Quadro 10. Com as possibilidades do Novo Ensino Médio, esperamos que a FCDCS, identificada como uma prática transversal, consiga assumir esse caráter através da atuação do Grupo de Trabalho sobre o engajamento dos demais professores da instituição. O Novo Ensino Médio apresenta alguns dispositivos favoráveis ao cumprimento das orientações impressas nos textos do PPDT, que conceitua tal prática pedagógica em uma perspectiva mais ampla, mas que ainda não se concretizou efetivamente na escola. Aqui destacamos os Projetos Integradores e o Projeto de Vida, caras ao Ensino Médio e que apresentam fortes relações com a FCDCS.

Como justificativa para a atualizar e fortalecimento da formação para a cidadania e o desenvolvimento das competências socioemocionais, resgatamos

alguns trechos da análise de dados que evidenciam a necessidade de agir sobre tal prática:

1. Possui uma carga horária de uma hora aula semanal nas turmas atendidas pelo PPDT, entretanto, seu planejamento não deveria ser uma ação exclusiva do DT, uma vez que as temáticas e as avaliações são debatidas pelos membros do Conselho de Turma. Os temas das aulas relacionam-se com questões pertinentes à turma e que possam contribuir de maneira a intervir no processo de crescimento e amadurecimento dos alunos enquanto cidadãos socialmente responsáveis, críticos e participativos.” (p. 50).
2. “[...] um bom desenvolvimento de suas ações parte da premissa de uma constante articulação entre os professores e a gestão técnico-pedagógica (geral e local) além de professores comprometidos e capazes de refletir sobre suas experiências e olhar o estudante dentro de uma perspectiva individual.” (p. 49).
3. Insatisfação de alguns DTs com o desinteresse manifestado por certas turmas sobre algumas aulas de FCDCS, predominância de aulas expositivas com o auxílio de projetores de multimídia e dificuldades em diversificar as suas dinâmicas. (p.122).

Com essas evidências, é inquestionável a necessidade de um olhar crítico e propositivo sobre a atuação do PPDT com relação à formação cidadã e às competências socioemocionais. Nesse caso, caberá ao Grupo de Trabalho planejar ações vinculadas à FCDCS de forma a envolver outros professores e com abordagens interdisciplinares, cabendo aos DTs coordenar tais práticas pedagógicas em suas turmas. As atividades planejadas deverão ser criativas, diversificadas e proporem o desenvolvimento do protagonismo no estudante nos âmbitos de sua cidadania, da consciência sobre os problemas que incidem sobre si e sobre a humanidade e estimular a sua participação na vida social. Esse processo poderá ser apoiado pelas mudanças empreendidas pela reforma do Ensino Médio que disponibilizará de mecanismo, como obras didáticas que coadunam com os propósitos do PPDT no tocante ao protagonismo juvenil.

O PNLD 2021 orienta que os conflitos devem ser compreendidos como resultantes da vida em sociedade, o que exige, no âmbito da cidadania, com ênfase no papel da Mediação de Conflitos, uma forma de agir pessoal e coletivamente em prol de uma cultura de paz pautada nos valores democráticos (BRASIL, 2020). Esse

tema integra o Novo Ensino Médio e tem relação com as competências gerais 7 (argumentação), 9 (empatia e cooperação) e 10 (responsabilidade e cidadania) da BNCC, além de apresentar diferentes caminhos de reflexão-ação para os conflitos diários referentes às vivências cotidianas dos jovens. A gestão escolar compreende que o DT é o profissional que já trabalha com a mediação de conflitos através da prática de FCDCS e que sua ação precisa ser mais qualificada.

Complementar aos livros didáticos, cada livro vinculado aos temas integradores apresenta seis projetos que devem contemplar quatro temas (*STEAM*¹⁷, Protagonismo Juvenil, Mídia Educação¹⁸ e Mediação de Conflitos) em todas as áreas do conhecimento. Cada um deles refere-se a um tema integrador. Portanto, em vez de a disciplina de FCDCS restringir-se a uma hora aula semanal, caberá ao DT alinhar-se com outros professores dos componentes curriculares das quatro áreas de conhecimento em torno do desenvolvimento dos projetos integradores nas turmas.

Essa nova prática colocará o Grupo de Trabalho como articulador e o DT como coordenador do trabalho de outros professores com os projetos integradores em sua turma. Com essa estratégia, pretendemos potencializar a atuação do PPDT sobre a formação para a cidadania e o desenvolvimento das competências socioemocionais. Cabe ressaltar que na sua atual configuração, não são disponibilizados pela Rede Estadual de Ensino materiais didáticos aos DTs e aos estudantes referentes à disciplina de FCDCS, demandando tempo considerável no processo de pesquisa, elaboração de conteúdos e planejamento.

A interação do DT com o professor líder, que desenvolverá um projeto integrador em sua turma dentro de um componente curricular, deverá ocorrer dentro de suas cargas horárias de planejamento com horários fixados pela dupla. Ao todo, as obras integradoras apresentam 24 projetos, sendo seis associados a cada área do conhecimento e ao menos um deles deverá contemplar um tema integrador.

O PNLD 2021 orienta que cada projeto integrador constitui-se de um conjunto de atividades que deverá ser trabalhado em uma turma durante um período de três meses. Dessa forma, é interessante que seja desenvolvido um projeto de cada vez na

¹⁷ Metodologia com o propósito de formar o estudante para novas tecnologias e desafios futuros integrando conhecimentos de Ciência, Tecnologia, Engenharia, Arte e Matemática. (BRASIL, 2020).

¹⁸ Abordagem de trabalho educativo sobre/com os meios e através deles para desenvolver a autonomia dos estudantes em seus processos comunicativos verbais e não verbais. (BRASIL, 2020).

turma para que o DT tenha melhores condições de coordenar as ações do professor líder e o Grupo de Trabalho possa atuar sobre o desenvolvimento de cada projeto com ações de comunicação, identificação de riscos referentes ao alcance dos objetivos e definição de planos de contingências e monitoramento. Como gestão escolar criaremos condições para que suas atividades sejam planejadas e que tenham a adesão e o engajamento dos outros professores. O quadro a seguir apresenta a atuação do Grupo de Trabalho sobre os projetos integradores vinculados ao tema Mediação de Conflitos junto aos professores da EEM José Claudio de Araújo.

Quadro 14 - Atuação do Grupo de Trabalho na coordenação do trabalho pedagógico relacionado aos projetos integradores no período de 2021 e 2022

Atividade	Descrição
Apresentação do Grupo de Trabalho aos demais professores da escola.	<ul style="list-style-type: none"> - Dialogar sobre os projetos integradores de cada área de conhecimento vinculados ao tema Mediação de Conflitos e sua relação com a prática pedagógica FCDCS; - Engajar todos os professores no desenvolvimento do projeto e o papel de articulação do GT (orientação e acompanhamento).
Oficina	<p>Momento I</p> <ul style="list-style-type: none"> - Analisar os seis projetos integradores vinculados a cada área do conhecimento; <p>Momento II</p> <ul style="list-style-type: none"> - Relacionar as necessidades de cada turma com o trabalho dos projetos; - Definir os professores líderes para o desenvolvimento de cada projeto integrador e os trimestres em que iniciarão suas ações, baseando-se nos perfis recomendados pelos manuais do professor.
Criação de uma agenda de trabalho com os projetos integradores	<ul style="list-style-type: none"> - Criar um cronograma referente à execução dos projetos integradores (turmas, professores líderes, trimestres de execução) e traçar estratégias de coordenação das atividades; - Estabelecer com os professores líderes de cada projeto integrador períodos e horários de reuniões, considerando os seus tempos de planejamento e desenvolvimento das atividades vinculadas. - Elaboração de um esboço visual para ser divulgado à comunidade escolar no blog da instituição.
Reuniões de alinhamento das atividades	<ul style="list-style-type: none"> - Monitoramento das atividades referentes a cada projeto integrador; - Identificar os riscos e desenvolver planos de contingências.

Fonte: Elaboração própria.

A primeira atividade consistirá em uma apresentação do Grupo de Trabalho ao corpo docente da escola e promoverá uma discussão sobre as obras integradoras. Essa primeira abordagem será necessária para mostrar a relação dos projetos integradores com a prática pedagógica FCDCS, especialmente aqueles que correspondem ao tema integrador Mediação de Conflitos e sua relação com o

protagonismo juvenil e com o clima escolar. Com essa abordagem, esperamos firmar um contrato de cooperação entre o Grupo de Trabalho e o corpo docente por meio de um planejamento coletivo das atividades referentes aos projetos, mas cabendo à primeira instância a função de coordenar e à segunda, o papel de executar.

A segunda atividade consistirá em uma oficina envolvendo o Grupo de Trabalho para promover um olhar mais detalhado sobre os projetos que tratam do tema integrador Mediação de Conflitos referentes às obras escolhidas. Essa abordagem proporcionará aos seus membros conhecerem os materiais que serão distribuídos na escola e potencializar o seu uso de forma interdisciplinar com ênfase no protagonismo juvenil e na melhoria do ambiente escolar.

Em um segundo momento, a oficina envolverá os outros professores e consistirá em uma apresentação dos projetos, considerando os seguintes pontos: especificidades teórico-metodológicas dos componentes curriculares integrados às áreas de conhecimento; competências gerais da BNCC mobilizadas por cada projeto; problema ou questão desafiadora, além de abordar sobre as possibilidades de percursos a serem desenvolvidos para se chegar ao produto final; preservação e criação de práticas contextualizadas; garantia do uso das tecnologias, das práticas sistemáticas vinculadas à argumentação, leitura inferencial e de pensamento computacional; escolha dos professores líderes de cada projeto e definição dos períodos para as suas execuções.

Posteriormente, será promovido um outro encontro do Grupo de Trabalho para alinhamento e construção de uma agenda de execução dos projetos integradores. Nesta etapa deverá ser criado um esboço visual para a divulgação das ações em cada turma - o projeto, datas (planejamento e execução), professor líder e coordenação da ação (DT da turma) no blog institucional (segunda ação estrutural). Para uma melhor articulação, recomendamos que cada DT coordene as ações dos projetos integradores desenvolvidos pelos professores líderes em sua turma. Será possível que coincidam para o DT as funções de coordenação e de professor líder na ausência de um perfil dentre os professores de sua turma para um dado projeto. Cabe lembrarmos que os DTs também lecionam em suas turmas componentes curriculares integrados às áreas de conhecimento, o que justificaria essa intervenção.

O Grupo de Trabalho deverá partir do pressuposto de que nem tudo ocorre conforme o planejado entre DT e professor líder. Assim, a última etapa apresentada no Quadro 14 ocorrerá uma vez a cada mês, durante uma sexta-feira para que os DTs

possam dialogar entre si sobre os projetos integradores para monitorar as atividades em execução, discutir sobre possíveis riscos, para desenvolver planos de contingências e formas de monitoramento das atividades em andamento. Além de planejar o que deverá ocorrer, é necessário prever o que poderá não ocorrer e considerar possíveis formas intervenções para manter o foco da atividade.

Em decorrência das medidas de isolamento social provocadas pela pandemia do COVID-19 e das boas experiências adquiridas pela EEM José Claudio de Araújo ao longo do ano letivo de 2020, esses momentos de interação do Grupo de Trabalho e de seus integrantes com os professores líderes poderão ocorrer de forma virtual, utilizando como ferramenta os recursos da plataforma *Google* e sem custos adicionais à escola.

Além da inserção dos projetos integradores que abordam o tema Mediação de Conflitos, a FCDCS tem relação com o trabalho do Projeto de Vida, em torno do qual a escola organizará as suas práticas. Ela poderá escolher um profissional para atuar na execução de suas atividades com os seus estudantes, entretanto, esse processo deverá ocorrer mediante um planejamento cuidadoso e constante.

O Projeto de Vida perpassa por todas as competências gerais da BNCC, sobretudo pelas competências 6 (trabalho e projeto de vida) e 7 (argumentação) e tem como princípio a valorização dos saberes dos estudantes para a construção de uma aprendizagem significativa. O conceito de Projeto de Vida está associado à perspectiva de uma escola que acolhe as juventudes, também essencial à criação de condições favoráveis de aprendizagem. De acordo como o PNLD 2021, caberão às escolas, no nosso caso a EEM José Claudio de Araújo, possibilitar aos seus estudantes o aprofundamento do autoconhecimento partindo de uma reflexão constante sobre as seguintes questões: “[...] quem sou eu? Quais meus interesses? Como me relaciono comigo mesmo e com os outros? O que eu quero para a minha vida? O que faço/posso fazer para atingir meus objetivos?” (BRASIL, 2020, p. 50). Segundo o edital, essas experiências deverão ser conectadas à identidade pessoal e questões sociais, ambientais e culturais contemporâneas no âmbito de uma formação para a cidadania que desenvolva capacidades de criar metas e estratégias que proporcionem condições de vida saudáveis, sustentáveis e éticas.

Como já sabemos da ampliação e redistribuição da carga horária no Novo Ensino Médio, em seu guia de implementação elaborado pelo MEC, há um ponto de atenção que trata da importância de que seja destinada uma carga horária específica

para o desenvolvimento do projeto de vida dos estudantes no início da etapa. O propósito dessa prática é fazer com que eles tenham a oportunidade de exercerem os seus protagonismos já no primeiro ano do Ensino Médio, momento mais vulnerável ao abandono escolar.

Como apoio à implementação do Projeto de Vida, PNLD 2021 apresentará uma obra didática destinada aos estudantes e professores do Ensino Médio constituída de três módulos: (I) Autoconhecimento – dimensão pessoal, (II) Expansão e exploração – dimensão cidadã e (III) Planejamento – dimensão profissional. Durante esse processo, a EEM José Claudio de Araújo poderá trabalhar com a execução de projetos específicos. Com relação à escolha do professor habilitado para trabalhar com o Projeto de Vida, a equipe gestora e os DTs, por serem os professores que conhecem mais de perto os estudantes, poderão avaliar um profissional experiente, engajado, que valoriza a fala dos estudantes, que cultiva uma boa relação com a gestão escolar, com as famílias e principalmente com os estudantes e que gostaria de desempenhar esse papel. A função poderá ser exercida por um DT, uma das coordenadoras pedagógicas ou por qualquer outro membro do corpo docente da escola.

Assim como os Projetos Integradores, especificamente os vinculados ao tema integrador Mediação de Conflitos, o desenvolvimento das atividades associadas Projeto de Vida serão coordenadas e monitoradas pelo Grupo de Trabalho, pois essa prática também será integrada à FCDGS.

Como forma de aprimorar a gestão democrática da instituição, caberá ao Grupo de Trabalho planejar e desenvolver atividades de atuação dos estudantes sobre as tomadas de decisões da escola referentes à criação de um ambiente favorável à aprendizagem a partir de situações em que eles possam exercer os seus protagonismos. É certo que esse processo deverá ser cotidiano e perpassar por todo o Projeto Político-Pedagógico, mas a seção a seguir, propõe um detalhamento sobre o planejamento de uma ação de empoderamento estudantil a ser desenvolvido em agosto de 2021, mês do estudante.

4.5 GRUPOS DE GESTORES ESTUDANTIS DA EEM JOSÉ CLAUDIO DE ARAÚJO

Considerando que a formação para a cidadania do estudante, um dos objetivos do Ensino Médio, se dá principalmente através da prática da democracia na escola, a EEM José Claudio de Araújo passará por uma experiência de gestão estudantil

escolar. Durante um período de agosto, a Escola será administrada por grupos de alunos que receberão orientações e apoios de seus DTs e da gestão escolar para exercerem temporariamente as funções correspondentes à gestão da instituição.

Dessa forma, espera-se também que haja uma melhoria sobre o ambiente escolar, uma vez que os alunos desenvolverão uma nova visão sobre a gestão escolar e sobre o trabalho dos professores. Concomitantemente, essa dinâmica possibilitará ao Grupo de Trabalho observar como os estudantes lidam com os problemas, os recursos disponíveis, com a mediação de conflitos, com as demandas da escola, com as rotinas, revigorando suas práticas de gestão escolar e de sala de aula. A seguir serão pontuadas as principais etapas para a preparação da ação que deverá ser iniciada a partir de maio de 2021 e finalizada em agosto de 2021.

1. Elaboração de um esboço visual em forma de *folder* digital para divulgação da ação, contendo os protocolos para a escolha dos estudantes aptos a participarem da atividade, definição da quantidade de grupos, processos de inscrição, datas e horários das atividades preparatórias para a atuação dos grupos de gestores estudantis.
2. Planejamento de uma oficina (presencial ou virtual) envolvendo a gestão escolar e os alunos selecionados para participarem da atividade. Orientar os estudantes quanto às tarefas desempenhadas por cada segmento da gestão escolar e construir os grupos gestores.
3. Organizar com a gestão escolar datas para a realização de estágios com cada grupo gestor, preparando-os para lidarem com as demandas cotidianas da gestão, enfrentamento de desafios e a resolução de problemas relacionados à mediação de conflitos.
4. Após a experiência de estágio, os grupos orientados poderão elaborar planos de gestão com arquiteturas gestoras diferentes da convencional e planejar uma atividade comemorativa referentes ao dia do estudante dentro da programação do “AoGosto do Aluno”.

A quantidade de grupos estudantis de gestores e seus períodos de atuação serão decididos pelo Grupo de Trabalho cujos critérios serão estabelecidos com a direção considerando os potenciais de cada grupo, seus riscos e planos de contingenciamento. Cabe ressaltar que além de apoiar e criar condições favoráveis ao desenvolvimento dessa atividade, a gestão escolar acompanhará todas as suas etapas e prestará assistência aos grupos gestores, garantido toda a segurança para

que a ação seja uma oportunidade para os estudantes exercerem uma liderança que perpassa pelas competências gerais da BNCC, sobretudo àquelas vinculadas à mediação de conflitos. Todas as etapas referentes a essa proposta deverão ser amplamente divulgadas no blog criado pela escola.

A proposta a seguir visará criar espaços de reflexão e ação sobre a interação escola-família, uma vez que a cooperação entre essas duas instituições poderá melhorar as condições de aprendizagem do aluno. De acordo com a análise de dados, evidenciamos algumas ações da gestão escolar e do PPDT voltadas para as relações com a família, mas ações apontadas pela literatura como convencionais, que dissipam grandes esforços da escola e sem resultados eficazes. Como atividades que poderão ser revitalizadas, destacamos o atendimento aos pais/responsáveis e as reuniões bimestrais entre gestão escolar, professores e pais/responsáveis referentes a cada turma.

4.6 REPENSAR A INTERAÇÃO ESCOLA-FAMÍLIA DURANTE AS PRÁTICAS DE ATENDIMENTO AOS PAIS/RESPONSÁVEIS E DE REUNIÕES BIMESTRAIS

Esta proposta visará criar espaços de ação-reflexão-ação sobre a interação escola-família, uma vez que a cooperação entre essas duas instituições poderá melhorar as condições de aprendizagem do aluno. De acordo com a análise de dados, evidenciamos algumas ações da gestão escolar e do PPDT voltadas para as relações com a família, mas ações apontadas pela literatura como convencionais que dissipam grandes esforços da escola e sem resultados eficazes. Em uma reunião de pais/responsáveis referente a uma turma de 1ª série observada neste estudo, apesar de haver apenas metade dos representantes e nenhum professor da turma, o DT e o grupo gestor demonstraram satisfação após o encerramento do evento por ter sido a atividade com maior frequência. Segundo eles, o percentual de participação da família nessas atividades tende a diminuir conforme os filhos/estudantes avançam ao longo dos três anos.

De acordo com as entrevistas realizadas com os nove DTs, quatro deles declaram ser a relação com a família a parte mais difícil de suas funções. Como atividades de interação escola-família que poderão ser revitalizadas, destacamos o atendimento aos pais/responsáveis e as reuniões bimestrais entre gestão escolar, professores e pais/responsáveis referentes a cada turma. Como ponto inicial desse

processo, lançamos mão do seguinte questionamento: será que não seria necessário identificar e considerar as limitações e possibilidades das famílias e a preparação dos professores? Ao buscarmos aproximar as famílias da escola, deveremos evitar algumas práticas ainda comuns nesse processo, a destacar: tomar decisões referentes ao quando/como será a interação sem considerar a disponibilidade dos familiares, presença de rituais burocráticos travestidos de democracia, tentativa de intervir sobre a família sem uma compreensão do seu contexto, uso excessivo de linguagens técnicas ao tratar de questões referentes à aprendizagem da turma, tratar publicamente de questões particulares referentes aos estudantes e proposição de uma série de ações de responsabilidades conjuntas sem dialogar com os familiares.

O PPDT possibilita uma interação da escola com a família através do atendimento aos pais/responsáveis, no âmbito individual, das reuniões bimestrais e de Conselhos de Turma. Como de costume, no decorrer do ano letivo, a partir dos apontamentos dos professores durante as reuniões de conselho ou provenientes de certas ocorrências cotidianas, a EEM José Claudio de Araújo define quais familiares ou responsáveis convocar para uma conversa com os DTs. As razões mais evidentes são: infrequência, indisciplina e baixo rendimento. Como resultados, percebemos que há aqueles que não atendem à convocação da gestão e até situações de conflitos entre familiares e professores.

Já que o PPDT tem como uma de suas premissas a articulação da escola com a família, essa ação orientará os profissionais que estão à frente do projeto a promoverem novas formas de abordagem de aproximação. Ainda que os protocolos possam ser mantidos, as formas de se relacionar com as famílias devem ser outras.

Mediante um diálogo escola-família para tratar de questões vinculadas ao estudante para criar condições favoráveis ao seu aprendizado, é interessante que o Grupo de Trabalho articule as ações para apoiar a direção na construção das interações com a família (corresponsabilidade) e as instituições externas à escola que participam da sua rotina. O estreitamento dessa relação, quando vinculada à responsabilização, é um desafio cujo enfrentamento é vantajoso, pois o envolvimento dos familiares na aprendizagem do aluno, por meio de diálogos constantes com a escola, viabiliza um conhecimento individualizado da pessoa do aluno. No caso do PPDT, essa relação poderá ser fortalecida por meio do atendimento sistemático às famílias dos discentes, uma contribuição importante para enfrentar possíveis

dificuldades de contato entre essas duas instituições responsáveis pela formação dos sujeitos, tanto na perspectiva individual quanto social.

Portanto, esta ação visa aperfeiçoar a conexão entre os professores, alunos, pais/responsáveis partindo de uma relação cooperativa, principalmente entre os dois primeiros atores, a fim de adequar estratégias e métodos de trabalho. O quadro a seguir sugere alguns processos a serem planejados pelo Grupo de Trabalho no tocante ao atendimento aos pais/responsáveis, uma prática do PPDT perene e que precisa ser revitalizada.

Quadro 15 - Condições para uma prática de atendimento aos pais/responsáveis mais eficiente

Etapa	Descrição
Classificação dos perfis familiares	Após o preenchimento das fichas biográficas de cada estudante, cada DT irá identificar os perfis familiares de sua turma e assim planejar estratégias de comunicação com elas baseando-se em suas dificuldades, disponibilidades e potencialidades em contribuir com a escola no tocante à aprendizagem dos estudantes.
Calendário de atendimento aos pais/responsáveis	Criação de um cronograma em que os DTs possam conversar com todos os pais/responsáveis individualmente ao longo do ano letivo para tratar de assuntos referentes à aprendizagem de seus filhos.
Dialogar constantemente com os outros professores e líderes de sala sobre cada estudante de sua turma.	Conhecer melhor as dificuldades e qualidades do estudante para atender bem aos pais/responsáveis e abordar questões de interesse dos pais/responsáveis e pertinentes à aprendizagem do estudante.

Fonte: Elaboração própria.

Sobre a primeira etapa, Castro e Regattieri (2010) chamam a atenção para o grau de interação a ser desenvolvido, que dependerá dos contextos familiares, dos papéis e das responsabilidades que escola e família assumirão diante do processo formativo do sujeito. Nessas perspectivas, as autoras defendem que a escola, nesse caso através do Grupo de Trabalho, deverá identificar as possibilidades de cada família para então negociar com elas a melhor forma de ação conjunta. Por isso, será interessante promover um levantamento de como cada família poderá contribuir, no que se refere apenas ao seu dever legal, de quais têm condições para um acompanhamento sistemático da escolarização dos seus filhos e de quais podem, além de acompanhar a aprendizagem de seus filhos, participar ativamente da gestão

escolar sobre as suas decisões político-pedagógicas, na gestão de recursos ou até no desenvolvimento de ações voluntariadas na instituição.

O PPDT orienta que a escola interaja com todos os familiares por meio do atendimento aos pais/responsáveis, pois entende que a aprendizagem do aluno pode ser constantemente melhorada. Ademais, será essencial reconhecer e celebrar com as famílias as qualidades dos seus filhos enquanto estudantes, seus esforços e suas evoluções, uma prática ainda incomum na instituição e que precisará ser planejada. No entanto, a frequência com que cada pai/responsável será convidado para um diálogo com o DT será decidido pelo Grupo de Trabalho.

Sobre quais familiares atenderem em determinado período, os DTs deverão criar previamente situações de diálogos com os professores sobre os estudantes e com eles próprios a fim de compreendê-los melhor. Como eventos favoráveis a esse processo, temos: as reuniões do Grupo de Trabalho, uma vez que todos os seus membros também são professores de componentes curriculares das áreas de conhecimento em outras turmas atendidas pelo PPDT; os encontros por áreas, organizados semanalmente ao longo das terças, quartas e quintas-feiras; e o “atendimento individual ao aluno”. O profissional que atuará sobre o Projeto de Vida também poderá auxiliar nesse processo, uma vez que suas abordagens metodológicas deverão ser dialógicas e de valorização do lugar de fala de cada estudante permitindo conhecer melhor a sua identidade.

Durante a interação sobre questões delicadas envolvendo o estudante, o DT mediará um diálogo no sentido de verificar com os familiares sobre o comportamento do seu filho fora da escola e em seguida pontuar as questões que necessitam de atenção, fortalecendo a cooperação entre as duas instituições. As conversas precisarão evitar julgamentos e se concentrar em compartilhar a questão e compreender os motivos que levam a ela. Essas atitudes demonstrarão aos familiares o recebimento do apoio da escola e ao filho/aluno e que ambos estão preocupados com a sua aprendizagem, e não com a sua punição.

Sobre as reuniões coletivas entre pais/responsáveis e professores, Pardial (2014) reitera que são mais efetivas quando o foco é a aprendizagem do aluno e quando viabiliza aos participantes se inteirarem sobre o progresso e o desenvolvimento dos alunos. Ao dar ênfase a informações burocráticas, entregas de boletins e críticas ao desempenho e comportamento da turma, os encontros se afastam de sua finalidade. Ademais, a autora sugere diversificar seus formatos de

acordo com o que se pretende alcançar. Por exemplo, no começo do ano letivo o momento exige uma socialização do regimento interno, de informações relativas ao funcionamento da escola e de apresentação dos professores e funcionários. Se for a primeira reunião de uma etapa, no caso do Ensino Médio, é interessante falar sobre seus objetivos, áreas de conhecimentos, componentes curriculares, avaliações, carga horária, horários. Esses momentos também, segundo a autora, podem ter como pautas temas de interesses dos pais/responsáveis, sobre as etapas de aprendizagem do estudante e exposições de produções.

Cavalcante (1998) nos chama a atenção para a necessidade de repensarmos as formas de interação escola-família que ainda se encontram imersas em tradições e estruturas obsoletas de comunicação frente às dinâmicas sociais e às novas necessidades de adaptação que estão colocadas para escola. Como estratégias de enfrentamento dessas barreiras, propomos um planejamento de ações que valorizem as expressões dos pais/responsáveis e dos estudantes, jamais se baseando em estereótipos e procurando conhecer e entender as necessidades e interesses reais deles. A utilização de uma comunicação formal e informal, desde que sejam inteligíveis e baseadas no respeito mútuo é sempre uma boa estratégia.

Os planejamentos das reuniões referentes a cada turma serão promovidos em reuniões do Grupo de Trabalho, considerando as suas características e os perfis familiares de seus estudantes. A seguir, pontuamos algumas considerações sobre o planejamento das ações inerentes a esses momentos de interações entre escola e família.

1. Planejar um momento de abertura da reunião como uma leitura literária, uma brincadeira ou apresentação artística promovida por alguns estudantes da turma, ou um vídeo etc. O propósito será criar um clima mais amistoso entre os participantes.
2. Identificar e discutir sobre possíveis temas e questões relacionados ao universo dos estudantes da turma, que são de interesses das famílias e da escola, uma vez que incidem diretamente sobre as condições de aprendizagem.
3. Identificar na região, especialistas que poderão tratar de tais temas durante uma pauta da reunião e de forma voluntariada.
4. Dialogar sobre as produções dos estudantes é uma estratégia potente para envolver os pais/responsáveis no processo ensino-aprendizagem, mas as abordagens deverão ser planejadas com atenção. As atividades desenvolvidas

pelos estudantes a serem apresentadas precisarão ser cuidadosamente escolhidas e capazes de mostrar os progressos da turma, cabendo ao DT apresentar de forma clara os objetivos delas, os resultados obtidos e seu significado dentro do percurso educativo.

5. Planejamento de estratégias de comunicação com os pais/responsáveis que sejam criativas e eficientes.

Após o planejamento desses pontos e a definição das agendas das reuniões bimestrais pelo Grupo de Trabalho, caberá à direção escolar criar condições para que elas ocorram conforme o planejado. Como medidas imediatas, destacamos: garantir que todos os pais/responsáveis sejam convidados; inserir a atividade no calendário escolar; incentivar todos os professores a participarem; vinculando a carga horária da reunião aos seus planejamentos, colocar todos os recursos tecnológicos necessários disponíveis e necessários à disposição; e preparar um espaço físico em que gestão escolar, professores e pais/responsáveis possam se reunir presencialmente de forma segura e respeitando as regras sanitárias e de isolamento social.

Diante de um cenário marcado por incertezas decorrentes da pandemia do COVID-19, que por sua vez tem ocasionado mudanças sobre as fases de implementação do Novo Ensino Médio, propomos um PAE em que as cinco ações apresentadas possuem um aspecto perene que incidirá sobre a cultura da escola. Por isso, não adentramos em questões pedagógico-metodológicas, deixando essa atribuição para o Grupo de Trabalho.

Em síntese, as duas primeiras ações - criação de um Grupo de Trabalho e uma plataforma digital de informação e comunicação - assumem uma dimensão estrutural e visam criar um ambiente favorável à aprendizagem. A primeira partirá de uma maior articulação do grupo gestor com os DTs com o intuito de revitalizar as práticas pedagógicas associadas ao PPDT, promovendo um maior engajamento dos professores, alunos e familiares. A segunda endossará a primeira, haja vista todas as ações planejadas, executadas ou coordenadas pelo Grupo de Trabalho deverão ser devidamente compreendidas e reconhecidas pelos atores envolvidos pelo projeto.

Já as duas ações posteriores - atualização e fortalecimento da prática pedagógica “Formação para a Cidadania”, e desenvolvimento de competências socioemocionais e grupos de gestores estudantis – assumem uma dimensão pedagógica. A primeira ação consistirá em romper o aspecto disciplinar e isolado da

FCDCS, repensando a atuação do DT sobre ela e criando mecanismos de engajamento de todos os professores em torno de seu desenvolvimento na escola, dando a ela um aspecto transversal. Na segunda, os DTs criarão situações e mecanismos de participação dos estudantes em assuntos referentes à escola, como tomadas de decisões, planejamento de atividades e eventos voltados para os seus interesses. Como uma ação pontual vinculada a essa proposta, sugerimos ao Grupo de Trabalho articulação de uma atividade de liderança estudantil para a semana do estudante.

A última proposta - repensar as práticas de interação da escola com as famílias - assume a dimensão escola-família e apresenta ao Grupo de Trabalho possíveis estratégias para o aperfeiçoamento do atendimento aos pais/responsáveis relacionado às questões particulares do estudante, e das reuniões de pais/responsáveis, que tratam de questões referentes ao desenvolvimento da turma. Dessa forma, esperamos aumentar a conexão entre escola e família partindo de uma relação cooperativa a fim de adequar estratégias e métodos de trabalho.

Portanto, essas ações foram pensadas para favorecer um ambiente de aprendizagem que passa pelos três eixos articulados aos objetivos do PPDT e que consideram o Novo Ensino Médio como uma boa oportunidade para aproveitar as ações já consolidadas do projeto na escola para renovar suas práticas ao mesmo tempo em que auxiliam em sua implementação. Seus desenvolvimentos dependerão de um trabalho coletivo e colaborativo, mas, sobretudo liderado pelos DTs, figuras centrais nas escolas de Ensino Médio no desenvolvimento de um trabalho diferenciado junto aos estudantes. Potencializar esse profissional nessa perspectiva poderá resultar no alcance efetivo dos objetivos do PPDT e auxiliar na implementação do Novo Ensino Médio.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho foi motivado por uma inquietação em torno de uma política educacional de ampla cobertura e que sob um mesmo desenho atua nas escolas de Ensino Médio profissionalizante, integral e regular sem considerar as peculiaridades de cada uma. Como professor em uma escola de Ensino Médio regular atendida pelo PPDT e ex-Diretor de Turma, sempre interpretei essa igualdade como excludente em alguns pontos, dado que as outras duas modalidades possuem melhores condições para desenvolver as práticas pedagógicas vinculadas ao projeto. Entretanto, nunca deixei de considerar a sua relevância na criação de um ambiente favorável à aprendizagem na escola pública.

Dessa forma, buscamos analisar em que medida a implementação do Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT) na EEM José Claudio de Araújo, situada no município de Mucambo-CE, tem possibilitado o alcance dos objetivos desta política no que se refere aos principais eixos que orientam suas ações: a promoção do protagonismo juvenil, o aprimoramento das interações da escola com a família e a construção de um clima escolar favorável à aprendizagem. No decorrer de seu desenvolvimento, promovemos uma descrição do seu desenho no período entre 2008 e 2019 e a sua implementação no referido contexto, uma instituição de Ensino Médio regular, modalidade que enfrenta grandes desafios com relação ao desenvolvimento das práticas pedagógicas do projeto.

Sobre os eixos teóricos analíticos, parte da pesquisa que fundamenta este caso de gestão, percebemos que há uma vasta literatura empreendida no Brasil com foco na implementação de políticas públicas e em torno dos três eixos: protagonismo juvenil, interação escola-família e clima escolar. No entanto, consideramos produções acadêmicas de autores renomados e que apresentavam conceitos que se alinhavam com os propósitos do PPDT.

Referenciar o ciclo de políticas públicas, sobretudo na área da educação e o contexto da implementação, foi importante para nos ajudar a compreender o PPDT à luz de uma ação humana que intenta auxiliar, em meio a outras políticas, no enfrentamento de diversos problemas educacionais no âmbito do Ensino Médio ofertado pela rede pública do Ceará. Além disso, o lócus do caso de gestão situa-se em uma de suas escolas, arena de atuação da política e que é fortemente influenciada pelos seus atores locais.

Sem uma pretensão conclusiva, esta pesquisa possibilitou uma ampliação dos conhecimentos em torno do PPDT e suas possibilidades de criar um ambiente favorável à aprendizagem, perpassando pelo desenvolvimento do protagonismo juvenil, pelo fortalecimento da interação escola-família e pela melhoria do clima escolar na escola de Ensino Médio de tempos parciais tendo como base a investigação de sua atuação em um cenário pertencente à modalidade. O conhecimento do desenho da PPDT e suas premissas são cruciais ao desenvolvimento de perfis profissionais aptos à sua implementação nas escolas. Entretanto, ao longo das etapas da investigação, especialmente da análise de dados, despontaram outras fragilidades do projeto, a destacar: a ausência de um sistema de avaliação de monitoramento de suas práticas pedagógicas e de seus impactos/efeitos sobre os estudantes durante o Ensino Médio.

Dessa forma, iniciamos uma investigação sobre a implementação do PPDT nas EEM José Claudio de Araújo cujas impressões iniciais nos levaram a compreender um contexto que apresentava facilidades. Após a pesquisa de campo, a análise de seus dados expressou a necessidade de algumas considerações gerais a respeito do desenho do PPDT, a destacar a sua carga horária na escola e sua distribuição entre as turmas, ampliação de sua cobertura, formação contínua, apoio material e psicológico aos professores que estão à frente do projeto.

Já em relação à atuação do PPDT no campo investigado, ficou evidente a necessidade de uma melhor articulação entre o núcleo gestor e os diretores de turma, dando a estes um papel central na implementação do projeto e no aperfeiçoamento e ampliação da comunicação da escola, no sentido de reconhecer as boas práticas desenvolvidas pelos DTs, pelos demais professores e pelos próprios estudantes. Já no âmbito pedagógico, o foco foi em ações voltadas para revitalizar a prática da FCDCS em uma dimensão transversal, aumentando o engajamento dos demais professores sobre ela e atuando na articulação e coordenação de suas atividades, além de planejar atividades em que os estudantes possam exercer o protagonismo juvenil sobre a organização da escola, baseando-se nos princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. Sobre a relação da escola com a família, se faz necessário repensar as práticas de atendimento aos pais/responsáveis e das reuniões envolvendo familiares, professores e grupo gestor.

Ainda sobre os processos de obtenção de evidências sobre o caso de gestão, a EEM José Claudio de Araújo sempre foi muito atenciosa, solícita a nos receber da

melhor forma possível e sempre disponibilizou pontualmente dados e documentos referentes à implementação do PPDT.

Entretanto, sensíveis ao potencial do PPDT, ao contexto de pandemia do COVID-19, às futuras mudanças curriculares orientadas pela BNCC e impulsionadas pela Lei 13.415/2017 para o Ensino Médio, decidimos aprofundar nossas pesquisas nos planos documental e bibliográfico para compreendermos esses processos e assim propormos um PAE que fortalecesse o projeto no Novo Ensino Médio. Ao investigarmos a implementação da reforma do Ensino Médio no Brasil, e em especial no Ceará, deparamo-nos com um cenário diverso. Enquanto há estados que já começaram a implementar itinerários formativos em suas redes no ano letivo de 2019, em 2020 o Ceará ainda não tinha apresentado às escolas de sua rede a proposta curricular em consonância com a BNCC.

Partimos do princípio de que a BNCC, a Lei 13.415/2017 e a pandemia do COVID-19 empreenderão mudanças profundas e irreversíveis sobre a educação, sobretudo na última etapa da educação básica. Desse modo, apresentamos propostas permanentes que atuarão sobre a cultura da escola. Por isso, a implementação, o acompanhamento, a avaliação e a reflexão em torno do desenvolvimento do PAE na EEM José Claudio de Araújo se tornariam necessários e resultariam em um campo fértil para pesquisas e estudos posteriores.

Outras considerações futuras para uma ampliação desse estudo seria, por meio de pesquisa de campo, intensificar a etnografia, desenvolvendo um maior grau de detalhamento sobre as ações analisadas e ampliar os sujeitos a serem investigados. Apesar da riqueza de dados coletados durante as observações e entrevistas apresentadas até aqui, poderíamos posteriormente, buscar compreender através de técnicas mais diretas os estudantes envolvidos no PPDT, bem como seus familiares e demais professores da instituição.

Dessa forma, encerro minhas considerações sugerindo possíveis caminhos para que outros pesquisadores possam buscar compreender a atuação do PPDT à luz de outras vertentes e contribuir para o desenvolvimento e continuidade dessa política na Rede Estadual, especialmente nas escolas regulares, que tanto carecem de ações voltadas para a criação de condições favoráveis à aprendizagem do estudante.

REFERÊNCIAS

ABREU, Ana Cristina Andrade. A importância da Cooperação entre escola e a família: um estudo de caso. Dissertação (Mestrado). Instituto Politécnico de Castelo Branco, Escola Superior de Educação. 152 p. Castelo Branco, 2012.

ANDRÉ, Marli. O que é um estudo de caso qualitativo em Educação? **Educação e Contemporaneidade – Revista FAEEBA**, v. 22, n. 40, p. 95-104, jul./dez. 2013.
BRASIL. IBGE. **Conheça cidades e estados do Brasil**. Mucambo: IBGE, 2019. Disponível em <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ce/mucambo/panorama>>. Acesso em: 11 set. 2019.

ANDRÉ, Elisandra Leite; BARBOZA, Reginaldo José. A importância da parceria entre a família e a escola para a formação e desenvolvimento do indivíduo. **Revista Científica Eletrônica de Pedagogia**, ano XVII, n. 30, jan. 2018.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília, 2017b.
Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2018-pdf/104101-rcp004-18/file>>. Acesso em: 13 ago. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017**. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 3, de 21 de novembro de 2018**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, 2018a. Disponível em: <http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/51281622>. Acesso em: 13 ago. 2019.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018**. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio [...]. Brasília, 2018b.
Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2018-pdf/104101-rcp004-18/file#:~:text=Institui%20a%20Base%20Nacional%20Comum,%2FCP%20n%C2%BA%2015%2F2017>. Acesso em: 13 ago. 2019.

BRASIL. MEC. **Orientações para a Construção das Propostas de Flexibilização Curricular**. Brasília, 2019a.

BRASIL. **Orientação pedagógica para trabalho com Projeto de Vida enquanto componente curricular**: Diretrizes para elaboração de material pedagógico. Brasília, 2019b.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_s ite.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica. Secretaria da Educação Básica. Edital de Convocação nº 03/2019 – CGPLI [Convocação para o Processo de Inscrição e Avaliação de Obras Didáticas, Literárias e Recursos Digitais para o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD 2021) Brasília: dezembro, 2019. Disponível em: <<https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/13106-edital-pnld-2021>>. Acesso em: 10 jul. 2020.

BRASIL. IBGE. **Conheça cidades e estados do Brasil**. Coreau: IBGE, 2019. Disponível em < <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ce/coreau/panorama>>. Acesso em: 11 set 2019.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. **Qualitative Research for Education**. Boston: Allyn and Bacon, 1982.

BELEI, Renata Aparecida; GIMENIS-PASCHOAL, Sandra Regina; NASCIMENTO, Ednalva Neves; MATSUMOTO, Patrícia Helena Vivan Ribeiro. O uso de entrevista, observação e videogravação em pesquisa qualitativa. **Cadernos de Educação, FaE/PPGE/UFPel**. Pelotas, v. 30, p. 187-199, jan./jun. 2008.

BOAVISTA, Maria Clara Lopes Ferreira. **O Director de Turma – perfil e múltiplas valências em análise**. 2010. 273 F. Dissertação (Mestrado em Educação). Instituto de Educação, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa, 2010.

BNCC comentada – Ensino Médio. Brasília: Agenda da Aprendizagem, 2019. Disponível em: < <http://www.consed.org.br/media/download/5d84eb5f217a1.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2020.

BACICH, Lilian. WebQuest: como organizar uma atividade significativa de pesquisa. **Inovação na educação**. São Paulo, 22 de março de 2020. Disponível em: <https://lilianbacich.com/2020/03/22/webquest-como-organizar-uma-atividade-significativa-de-pesquisa/> Acesso em: 20 de agosto de 2020.

CAVALCANTE, Roseli Schultz Chiovitti. Colaboração entre pais e escola: educação abrangente. **Revista Psicologia Escolar e Educacional**. vol.2, n. 2, 1998.

CANCLINI, N. G. **Culturas Híbridas**. São Paulo: EDUSP, 2003.

CARVALHO, Patrícia de Souza; MOREIRA, Letícia Roberta Pinho Gomes; LOPES, Daniel Henrique. Família, Escola e Professor: papéis e funções na sociedade

contemporânea. **Revista Científica Eletrônica de Pedagogia**. Ano VII, n. 13, jan. 2009.

CASTRO, Jane Margareth; REGATTIERI, Marilza (Orgs.). **Interação escola-família: subsídios para práticas escolares**. Brasília: UNESCO, MEC, 2009.

COSTA, Antonio Carlos Gomes da; VIEIRA, Maria Adenil. **Protagonismo Juvenil: adolescência, educação e participação democrática**. Salvador: FTD, 2010.

COORDENADORIA REGIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO CREDE. **Histórico PPDT (2010-2014)**. Sobral. Disponível em: <<https://drive.google.com/drive/u/1/folders/0B21mptXG8VuxSVJINXNCUVNBRIU>>. Acesso em: 12 set. 2019.

CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO – CAEd. **Resultados do SPAECE por escola**. Juiz de Fora. Disponível em: <<http://resultados.caedufjf.net/resultados/publicacao/publico/escola.jsf>>. Acesso em: 11 set. 2019.

CEARÁ. Projeto Professor Diretor de Turma. Folder. Seduc/Anpae, 2011.

CARNEIRO, Moacir Alves. **O Nó do Ensino Médio**. Petrópolis: Vozes, 2012.

CONDÉ, Eduardo Salomão. **Abrindo a caixa: dimensões e desafios na análise de políticas públicas**. Revista do Programa de Pós-graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública. Juiz de Fora. v. 2, n. 2, 2012.

CEARÁ. **Manual de Orientações das ações do Professor Diretor de Turma**. Fortaleza: SEDUC, 2014.

COSTA, Daniel Carlos da. **A gestão do Projeto Professor Diretor de Turma: a experiência da Escola Estadual de Educação Profissional Júlio França em Bela Cruz (CE)**. 2014. 169 f. Centro de Políticas Públicas e Avaliação Educacional, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2014.

CONSED. SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA, 2017. *Clima Escolar*, 2017.
CEARÁ. Secretaria da Educação. **Documento Curricular Referencial do Ceará**. 2019. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/curriculos_estados/documento_curricular_ce.pdf. Acesso em: 01 set. 2020.

CEARÁ. Secretaria da Educação Básica do Ceará. **Manual de Orientações das Ações do Professor Diretor de Turma. 2014**. Disponível em: <http://intranet.sme.fortaleza.ce.gov.br/index.php/cogest/category/81-projeto-gsa-pdt?download=785:manual-de-orientacoes-das-acoes-do-pdt-copem-seduc>. Acesso em: 20 mar. 2019.

CEARÁ. Secretaria da Educação. **Chamada pública para adesão ao projeto diretor de turma**. Disponível em:

<http://www.seduc.ce.gov.br/imagens/arquivos/alunos/diretordeturma.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2019.

CEARÁ. **Portaria de Lotação de professores para as escolas estaduais em 2015**. In: _____. Diário Oficial do Estado, Série 3. Ano X, nº 239, de 19/12/2014. Fortaleza: 2014. Disponível em: <http://imagens.seplag.ce.gov.br/PDF/20181221/do20181221p01.pdf>. Acesso em: 02 mai. 2019.

CEARÁ. **Portaria nº 1169/2015-GAB**. 18/12/2015. Fortaleza: 2015. Disponível em: <file:///C:/Users/Raimundo/Downloads/portaria%20n%200005%20alterando%20a%20portaria%20de%20lotao%20n%201169-2015-14-01.pdf>. Acesso em: 02 mai. 2019.

CEARÁ. **Portaria de Lotação de professores para as escolas estaduais em 2018**. In: _____. Diário Oficial do Estado, Série 3. Ano X, nº 003, de 04/02/2018. Fortaleza: 2010. Disponível em: <http://imagens.seplag.ce.gov.br/PDF/20180104/do20180104p01.pdf>. Acesso em: 02 mai. 2019.

CEARÁ. **Portaria de Lotação de professores para as escolas estaduais em 2019**. In: _____. Diário Oficial do Estado, Série 3. Ano VI, nº 239, de 05/08/2010. Fortaleza: 2010. Disponível em: https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2018/12/portaria_lotacao_2019.pdf. Acesso em: 21 abr. 2019.

CEARÁ. **DECRETO Nº33.048, de 30 de abril de 2019**. In: _____. Diário Oficial do Estado, Série 3. Ano XI, nº 080, de 30/04/2010. Fortaleza: 2019. Disponível em: https://www.seduc.ce.gov.br/wpcontent/uploads/sites/37/2019/06/7_dec_33048_doe_3004_2019_p1.pdf. Acesso em: 25 set. 2019.

CAVALCANTE, Julianna Sampaio e Jacqueline. **Salto na Educação**: Uma em cada três escolas do Ceará é de tempo integral. Disponível em: <https://www.ceara.gov.br/2018/02/28/salto-na-educacao-uma-em-cada-tres-escolas-do-ceara-e-de-tempo-integral/>. Acesso em: 24 de mar. 2019.

COLL, César. A personalização da aprendizagem escolar, uma exigência da nova ecologia da aprendizagem. *Eduforics* antecipando a educação do futuro, 2018. Disponível em: <http://www.eduforics.com/br/biografia/cesar-coll/>. Acesso em: 20 de ago. de 2020.

COELHO, Clara C. de A.; DELL'AGLIO, Débora D. Clima escolar e satisfação com a escola entre adolescentes do ensino médio. **Psicologia e Educação**. N. 21, 248-264, São Paulo, jan./abr. 2019.

CORONAVÍRUS: por que a OMS diz que o pior da pandemia de covid-19 ainda está por vir. **BBC Brasil**. São Paulo, 30 de jun. de 2020. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/internacional-53235045>. Acesso em: 30 jun. 2020.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar**. Curitiba. nº 24, p. 213-225, 2004.

DESSEN, Maria Auxiliadora; POLONIA, Ana da Costa. A Família e a Escola como contextos de desenvolvimento humano. **Revista Paidéia**, 2007.

DANNA, Marialda Fernandes; MATOS, Maria Amélia. **Aprendendo a observar**. 2ª ed. São Paulo: Edicon, 2011.

DELORS, Jacques. Educação: um tesouro a descobrir. 7ª ed. São Paulo: Cortez. Brasília, DF: MEC/UNESCO, 2012.

DIAS, Francisco Auricélio Rodrigues. **O projeto professor diretor de turma na gestão do protagonismo juvenil e da relação escola-família**: o caso da EEM João Alves Moreira, em Aracoiaba-CE. 2016. Disponível em: <http://www.mestrado.caedufjf.net/o-projeto-professor-diretor-de-turma-na-gestao-do-protagonismo-juvenil-e-da-relacao-escola-familia-o-caso-da-eem-joao-alves-moreira-em-aracoiaba-ce/>. Acesso em: 24 mar. 2019.

DOCUMENTO orientador da Portaria nº 649/2018. Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://novoensinomedio.mec.gov.br/resources/downloads/pdf/documento-orientador.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2020.

Ensino da Rede Pública do Estado do Ceará. In: _____. Diário Oficial do Estado, Série 2 ano VII, nº 222, de 24/11/2004. Fortaleza. Disponível em: <http://imagens.seplag.ce.gov.br/PDF/20041124/do20041124p01.pdf>. Acesso em: 10 set. 2013.

FULLAN, M., & HARGREAVES, A. **A escola como organização aprendente**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

FERRETI, C.J.; ZIBAS, D.M.L.; TARTUCE G.L.B.P. Protagonismo juvenil na literatura especializada e na reforma do ensino médio. **Cadernos de Pesquisa**, v.24, n.122, p. 411- 423, São Paulo. Maio/ago.2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 47. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FONSECA, Débora Cristina; CARDOSO, Priscila Carla. Adolescência(s) na Contemporaneidade. **Revista Pátio**. Ano VIII, n. 29, jun./ago. 2016.

FERREIRA, Mônica Dias Peregrino. **Desigualdade numa escola em mudança**: Trajetórias e embates na escolarização pública de jovens pobres. 2006. Disponível em: http://ppgp4.caedufjf.net/pluginfile.php/8324/mod_resource/content/1/1-LEGE-PEREGRINO.pdf. Acesso em: 17 mar. 2019.

FERNANDES, José Henrique Paim; VIEIRA, Sofia Lerche; NOGUEIRA, Jaana Flávia Fernandes. O ensino médio no Brasil: trajetória e implementação da proposta de reforma contemporânea. In: FERNANDES, José Henrique Paim; VIEIRA, Sofia Lerche; NOGUEIRA, Jaana Flávia Fernandes (orgs.). **O novo ensino médio e os itinerários formativos**. Rio de Janeiro: FGV EDITORA, 2020. *E-book*.

Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. **Effective Evaluation**. São Francisco: Jossey-Bass, 1981.

GATTI, Bernadete. Algumas Considerações Sobre Procedimentos Metodológicos nas Pesquisas Educacionais. **ECCOS - Revista Científica**, São Paulo, v. 1, n. 1, dez. 1999.

GONDIM, Sônia Maria Guedes. Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. **Revista Paideia**, 2003, 12(24), 149-161.

GUIA de implementação do novo ensino médio. Brasília: Ministério da Educação, 2019. Disponível em:
<http://novoensinomedio.mec.gov.br/resources/downloads/pdf/Guia.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2020.

HORN, Michael B.; STAKER, Heather. **Blended**: usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação. Porto Alegre: Penso, 2015.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LUDWING, Antonio Carlos Will. A pesquisa em Educação. **Revista Linhas**. v. 4, nº 2. 2003.

LEITE, Haidé Eunice F. **As funções do Diretor de Turma na Escola Portuguesa e o seu papel no incremento da convivência**. In: XVII ENCONTRO ESTADUAL DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO: por uma pedagogia de convivência, ANPAE-CE. 2008. Fortaleza. Anais.

LEITE, Maria Cleide da Silva Ribeiro. **A formação contínua do professor diretor de turma no contexto das reformas do ensino médio**. 2015. 219f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Centro de Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza.

LIMA, Vagna Brito de. **Professor Diretor de Turma: um estudo entre Brasil e Portugal acerca de uma política educativa no estado do Ceará**. 2017. 252f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.

LOVATO, Antonio; YIRULA, Carolina Prestes; FRANZIM, Raquel (org.). **Protagonismo: a potência de ação da comunidade**. São Paulo: Ashoka / Alana, 2017.

LÓPEZ, Néstor. **Equidad Educativa y Desigualdad Social. Desafios a la educación en el nuevo escenario latino-americano**. 2005. Disponível em:
http://ppgp4.caedufjf.net/pluginfile.php/8313/mod_resource/content/2/2-LEGE_Equidad_educativa_Nestor_Lopez.pdf. Acesso em: 17 mar.2019.

LEITE, Haidé Eunice G. F.; CHAVES, Maria Luíza B. **O Projeto Diretor de Turma no Ceará, dois anos depois**. Disponível em: <https://www.anpae.org.br/simposio2009/126.pdf>. Acesso em: 11 set. 2019.

LIMA, Bruna. Vacina eficaz contra covid-19 "talvez nunca exista", diz OMS. **Correio Braziliense**. Brasília, 03 de ago. de 2020. Disponível em: https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/mundo/2020/08/03/interna_mundo,877943/vacina-eficaz-contracovid-19-talvez-nunca-exista-diz-oms.shtml. Acesso em: 06 ago. 2020.

MARTINS, Ronei Ximenes. **Metodologia de Pesquisa**: guia de estudos. Lavras: UFLA, 2013.

MACEDO, Madu. **Constituição em Miúdos I**. Brasília: Senado Federal, 2015.

_____. **Constituição em Miúdos II**. Brasília: Senado Federal, 2018.

MIRANDA, Antonio Carlos; BERTAGNA, Regiane Helena; FREITAS, Luiz Carlos. Fatores que afetam o clima da escola: a visão dos professores. **Revista Proposições**, Campinas, v. 30, 2019.

MELO, Simone Gomes; MORAIS, Alessandra de. Clima escolar como fator protetivo ao desempenho em condições socioeconômicas favoráveis. **Caderno de Pesquisa 10**, São Paulo, v. 49, n. 172, p. 10-34, abr./jun. 2019.

MORO, Adriano; VINHA, Telma Pileggi; Moraes, Alexandra de. Avaliação do clima escolar: construção e validação de instrumentos de medida. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, v. 49, n. 172, p. 312-335, abr./jun. 2019.

MAINARDES, Jefferson. **Uma abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas públicas**. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf>. Acesso em: 03 set. 2019.

MOTTA, Maria Cecilia Amendola. Ensaio para a implementação do novo ensino médio em Mato Grosso do Sul. *In*: FERNANDES, José Henrique Paim; VIEIRA, Sofia Lerche; NOGUEIRA, Jaana Flávia Fernandes (orgs.). **O novo ensino médio e os itinerários formativos**. Rio de Janeiro: FGV EDITORA, 2020. *E-book*.

MENDES, Rogers Vasconcelos. A flexibilização curricular no ensino médio deve estar a serviço da equidade. *In*: FERNANDES, José Henrique Paim; VIEIRA, Sofia Lerche; NOGUEIRA, Jaana Flávia Fernandes (org.). **O novo ensino médio e os itinerários formativos**. Rio de Janeiro: FGV EDITORA, 2020. *E-book*.

NASPOLINI, Antenor. A reforma da educação básica no Ceará. **Estudos Avançados**. São Paulo, v.15, nº 42, may/aug, 2001.

NUNES, Jeferson Christyan Almeida. **O Projeto Diretor de Turma**: orientações metodológicas: CREDE 19. Juazeiro do Norte. 2011.

PATTON, M. Q. **Qualitative Evaluation**. Beverly Hills: SAGE, 1980.

PAY it Forward. Direção de Mimi Leder. Produção de Warner Bros, Tempestry Film, Bel-Air Entertainment, Studio Canal. Estados Unidos: WARNER BROS, 2000. 1 DVD.

PERES, Rodrigo Sanches; SANTOS, Manoel Antônio dos. Considerações gerais e orientações práticas acerca do emprego de estudos de caso na pesquisa científica em psicologia. *Interações*, v. 10, n. 20, p. 109-126, jul./dez, 2005.

PEREIRA, Kathiuscia Parecida Freitas. **Protagonismo Juvenil e educação da juventude no ensino médio brasileiro**. Dissertação (Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista), 2009.

PEREZ, José Roberto Rus. **Por que pesquisar implementação de políticas públicas atualmente?** *Educação e Sociedade*, v. 31, n. 113, p. 1179-1193, out-dez, 2010.

PADIAL, Karina. Reunião de pais: como garantir momentos produtivos e cheios de sentido. **Revista Gestão Escolar**, Edição 032, jun./jul. 2014. Disponível em: <http://gestaoescolar.org.br/comunidade/reuniao-pais-como-garantir-momentos-produtivoscheios-sentido-805390.shtml?page=4>. Acesso em: 04 ago. 2020.

PEREIRA, Brena Kesia Costa; SANTOS, Keyvilane Fernandes dos; SANTOS, Jean Mac Cole Tavares. **O Projeto Professor Diretor de Turma: uma análise dos documentos orientadores a partir das dimensões contextuais da atuação da política, de Stephen Ball**. Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/revistas/conidis/trabalhos/TRAB>. Acesso em: 20 set. 2019.

PASINI, Carlos G. D.; CARVALHO, Élvio de.; ALMEIDA, Lucy H. C. A educação Híbrida em tempos de pandemia: algumas considerações. Universidade Federal de Santa Maria e Observatório Socioeconômico da Covid-19. Disponível em: <https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/820/2020/06/Textos-para-Discussao-09-Educacao-Hibrida-em-Tempos-de-Pandemia.pdf>. Acesso em: 21 ago. 2020.

PEREIRA, Wesley. Pós-lei do novo ensino médio: avanços e desafios. *In*: FERNANDES, José Henrique Paim; VIEIRA, Sofia Lerche; NOGUEIRA, Jaana Flávia Fernandes (orgs.). **O novo ensino médio e os itinerários formativos**. Rio de Janeiro: FGV EDITORA, 2020. *E-book*.

REZENDE, Wagner Silveira. A disciplina escolar como fator associado ao desempenho dos alunos: uma perspectiva renovada para o tema diante de uma tradicional sociologia da educação. *Teoria e Cultura. Revista do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais – UFJF*, v. 5, n. 1 e 2, p. 68-80, jan./dez. 2010.

RIBAS JR, Fábio Barbosa. **Educação e protagonismo juvenil**. 2004. Disponível em: www.prattein.com.br. Acesso em: 18 jun. 2016.

REZENDE, Wagner Silveira. A influência do contexto normativo do clima escolar no desempenho estudantil no Seape 2012. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 47-74, jan./jun., 2016.

REFERENCIAIS curriculares para a elaboração de itinerários formativos. Brasília: Ministério da Educação, 2019. Disponível em: <http://novoensinomedio.mec.gov.br/resources/downloads/pdf/DCEIF.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2020.

SOUZA, Regina Magalhães de. O discurso do protagonismo juvenil. 2006. 351 f. Departamento de Sociologia, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

SANTOS, Neyrismar Felipe dos. **Projeto Professor Diretor de Turma**: uma análise da implementação em uma escola pública da Rede Estadual do Ceará. 2014, 116 f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública). Centro de Política Públicas e Avaliação Educacional, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2014.

_____. A autonomia dos jovens na política e na educação para a cidadania. **Revista Pátio**. Ano VIII, n. 29, jun./ago. 2016.

_____. Protagonismo Juvenil: o discurso da juventude sem voz. **Revista Brasileira Adolescência e Conflitualidade**. Ano I, 1-28, 2009.

_____. O fim do protagonismo juvenil e o retorno à ação política. [entrevista concedida a] Patrícia Fachin. **Instituto Humanitas Unisinos**, São Paulo, 31 mai. 2017. Disponível em: ihu.unisinos.br. Acesso em: 27 out. 2019.

SEDUC/CE. **Ações, Programas e Projetos para o Desenvolvimento Integral dos Estudantes Cearenses**. Disponível em: DOC_PARTICIPANTE_EVT_6033_1566477877180_KComissaoPermanenteCE20190822EXT038_parte11443_RESULTADO_1566477877180. Acesso em: 25 set. 2019.

SILVA, Claudiele Carla Marques da; MENIN, Maria Suzana de Stefano. Relações entre clima escolar positivo e desempenho acadêmico. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO, 2015, Presidente Prudente. **Colloquium Humanarum**, v. 12, n. especial, 2015, p. 1171-1179.

SOARES, José Francisco. Uma proposta de organização curricular para o ensino médio. In: FERNANDES, José Henrique Paim; VIEIRA, Sofia Lerche; NOGUEIRA, Jaana Flávia Fernandes (org.). **O novo ensino médio e os itinerários formativos**. Rio de Janeiro: FGV EDITORA, 2020. *E-book*.

TORRES, Maria Dolores de Magalhães Gomes. **O Papel do Director de Turma enquanto Mediador Sócio-cultural e Gestor Intermédio na Organização Escolar**. 2007. Dissertação (Mestrado em Administração e Planificação da Educação) Universidade Portucalense Infante D. Henrique, Porto, 2007.

TEIXEIRA, Nádía França. Metodologias de pesquisa em educação: possibilidades e adequação. **Caderno Pedagógico**. Lajeado, v. 12, nº 2, p. 7-17, 2015.

TANNUS, Lara. Revolução Cultural Chinesa. **Hoje na História**, 12 mai. 2018. Disponível em: <https://www.fflch.usp.br/605>. Acesso em: 27 out. 2019.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso**: planejamento e métodos. 2ª ed. São Paulo: Bookman, 2003.

VYGOTSKY, L. S. Obras escogidas IV: **Psicologia Infantil**. 2. ed. Moscú: Editorial Pedagógica, 2006.

VENTURA, Magda Maria. O Estudo de Caso como Modalidade de Pesquisa. **Rev. SOCERJ**, v. 20, 383-386, set./out. 2007.

VIEIRA, Sophia Lerche. Gestão, avaliação e sucesso escolar: recortes da trajetória cearense. **Estudos Avançados**, v.21, nº 60, p. 45-60, 2007.

VERGANA, Sylvia Constant. **Métodos de Coleta de Dados no Campo**. São Paulo: Atlas, 2009.

VAL, Anabela Coelho do. **O trabalho colaborativo nas funções supervisivas do diretor de turma**. 2017. 98 f. Dissertação (Mestrado em educação). Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2017.

VINHA, Telma Pileggi; MORAIS, Alexandra de; Moro, Adriano. **Manual de aplicação dos questionários que avaliam o clima escolar**. Campinas: FE/UNICAMP, 2017.

VIEIRA, Ana Maria; VIEIRA, Ricardo. A entrevista em grupo: formas de desocultar representações e práticas de trabalho social nas escolas. In: CRUZ, Fernando (Org.) **Actas do III Congresso Internacional de Etnografia**, Cabeceiras de Basto: AGIR, 2008. p. 38-57. Disponível em: <https://iconline.ipleiria.pt/handle/10400.8/471>. Acesso em: 24 nov. 2018.

APÊNDICE A - ROTEIRO PARA A ATIVIDADE DE OBSERVAÇÃO DO ENCONTRO ENTRE OS DIRETORES DE TURMA

TEMA: A IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO PROFESSOR DIRETOR DE TURMA EM UMA ESCOLA REGULAR DA REDE ESTADUAL DO CEARÁ: UMA ANÁLISE DO ALCANCE DOS OBJETIVOS DA POLÍTICA.

Sujeitos: Coordenador pedagógico e Diretores de Turma

APRESENTAÇÃO DO PESQUISADOR E DA PESQUISA E EXPLICAÇÕES INICIAIS SOBRE O MÉTODO

Objetivos:

Compreender o envolvimento da gestão escolar nas ações dos DTs, a interação e cooperação entre eles, a assiduidade no cumprimento das atividades do PPDT, o alinhamento no trabalho de temáticas que podem contribuir com o desenvolvimento do protagonismo juvenil nas aulas de FCDCS e o clima escolar na perspectiva da relação entre os DTs, deles com os demais professores da turma, com a gestão escolar e suas impressões acerca dos alunos.

Como forma de capturar tais impressões, nos referenciaremos nas experiências de trabalho de campo de Patton (1980) e Bogdan e Biklen (1982) que entendem que a observação deverá abranger uma parte descritiva e outra mais reflexiva.

Descritiva:

1. *Reconstrução dos diálogos.* Registrar as palavras, os gestos, os depoimentos, as observações feitas entre os sujeitos ou entre estes e o pesquisador.
2. *Descrição do local.* Às vezes o ambiente pode influenciar na execução da reunião, contendo elementos importantes a serem registrados.
3. *Descrição de eventos especiais.* O que ocorreu, quem estava envolvido e como se deu esse envolvimento.
4. *Descrição das atividades.* Devem ser descritas as atividades gerais e os comportamentos das pessoas observadas, considerando a sequência em que ambos ocorrem.
5. *Os comportamentos do observador.* É importante anotar as suas atividades, por exemplo, ações e conversas com os participantes durante o estudo.

Reflexiva:

1. *Reflexões analíticas.* Trata-se do que está sendo compreendido no estudo, questões que estão emergindo, associações e relações entre as partes e novas ideias para a etapa posterior à metodologia.
2. *Reflexões metodológicas.* Análise dos procedimentos e estratégias utilizadas durante o evento, as decisões sobre o delineamento do estudo, os problemas encontrados referentes aos dados e possíveis formas de resolvê-los.
3. *Dilemas éticos e conflitos.* Refere-se às questões surgidas no relacionamento com os informantes, quando podem surgir conflitos entre a responsabilidade profissional do pesquisador e o compromisso dos sujeitos.
4. *Mudanças na perspectiva do observador.* Trata-se das expectativas, opiniões, preconceitos e conjecturas do observador e a sua evolução durante o estudo.

Esclarecimentos necessários. Considerar os pontos a serem esclarecidos, aspectos que parecem confusos, relações a serem explicitadas e elementos que carecem de maior exploração.

APÊNDICE B - ROTEIRO PARA A ATIVIDADE DE OBSERVAÇÃO DA REUNIÃO COM OS PAIS/RESPONSÁVEIS

TEMA: A IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO PROFESSOR DIRETOR DE TURMA EM UMA ESCOLA REGULAR DA REDE ESTADUAL DO CEARÁ: UMA ANÁLISE DO ALCANCE DOS OBJETIVOS DA POLÍTICA.

Sujeitos: Diretor Escolar, Coordenador Pedagógico, Diretor de Turma e Pais/responsáveis

Objetivos:

Analisar as abordagens que a gestão utiliza para apresentar aos pais/responsáveis o PPDT, o DT e as principais ações da escola voltadas para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos. Nossa intenção é compreender a relação família-escola, como essa segunda instituição estimula essa interação e usa a favor da melhoria de seu trabalho. Com essa atividade, é possível compreender também o clima escolar, que, a depender da relação que a escola estabelece com a família, os conflitos entre elas e com os alunos tendem a diminuir.

Como forma de capturar tais impressões nos referenciaremos nas experiências de trabalho de campo de Patton (1980) e Bogdan e Biklen (1982) que entendem que a observação deverá abranger uma parte descritiva e outra mais reflexiva.

Descritiva:

1. *Reconstrução dos diálogos.* Registrar as palavras, os gestos, os depoimentos, as observações feitas entre os sujeitos ou entre estes e o pesquisador.
2. *Descrição do local.* Às vezes o ambiente pode influenciar na execução da reunião, contendo elementos importantes a serem registrados.
3. *Descrição de eventos especiais.* O que ocorreu, quem estava envolvido e como se deu esse envolvimento.
4. *Descrição das atividades.* Devem ser descritas as atividades gerais e os comportamentos das pessoas observadas, considerando a sequência em que ambos ocorrem.
5. *Os comportamentos do observador.* É importante anotar as suas atividades, por exemplo, ações e conversas com os participantes durante o estudo.

Reflexiva:

1. *Reflexões analíticas.* Trata-se do que está sendo compreendido no estudo, questões que estão emergindo, associações e relações entre as partes e novas ideias para a etapa posterior à metodologia.
2. *Reflexões metodológicas.* Análise dos procedimentos e estratégias utilizadas durante o evento, as decisões sobre o delineamento do estudo, os problemas encontrados referentes aos dados e possíveis formas de resolvê-los.
3. *Dilemas éticos e conflitos.* Refere-se às questões surgidas no relacionamento com os informantes, quando podem surgir conflitos entre a responsabilidade profissional do pesquisador e o compromisso dos sujeitos.
4. *Mudanças na perspectiva do observador.* Trata-se das expectativas, opiniões, preconceitos e conjecturas do observador e a sua evolução durante o estudo.
5. *Esclarecimentos necessários.* Considerar os pontos a serem esclarecidos, aspectos que parecem confusos, relações a serem explicitadas e elementos que carecem de maior exploração.

APÊNDICE C - ROTEIRO PARA A ATIVIDADE DE OBSERVAÇÃO DA AULA DE FORMAÇÃO PARA A CIDADANIA E O DESENVOLVIMENTO DAS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS

TEMA: A IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO PROFESSOR DIRETOR DE TURMA EM UMA ESCOLA REGULAR DA REDE ESTADUAL DO CEARÁ: UMA ANÁLISE DO ALCANCE DOS OBJETIVOS DA POLÍTICA.

Sujeitos: Diretor de Turma e Alunos

Objetivos:

Compreender a relação das temáticas e metodologias utilizadas pelo DT durante as aulas de FCDCS com o eixo protagonismo juvenil, a afinidade do DT com o projeto e com a turma, da mesma forma que o clima escolar mediante a relação aluno-professor e o cumprimento das normas de comportamento estabelecidas pela escola.

Como forma de capturar tais impressões, nos referenciaremos nas experiências de trabalho de campo de Patton (1980) e Bogdan e Biklen (1982) que entendem que a observação deverá abranger uma parte descritiva e outra mais reflexiva.

Descritiva:

1. *Reconstrução dos diálogos.* Registrar as palavras, os gestos, os depoimentos, as observações feitas entre os sujeitos ou entre estes e o pesquisador.
2. *Descrição do local.* Às vezes o ambiente pode influenciar na execução da reunião, contendo elementos importantes a serem registrados.
3. *Descrição de eventos especiais.* O que ocorreu, quem estava envolvido e como se deu esse envolvimento.
4. *Descrição das atividades.* Devem ser descritas as atividades gerais e os comportamentos das pessoas observadas, considerando a sequência em que ambos ocorrem.
5. *Os comportamentos do observador.* É importante anotar as suas atividades, por exemplo, ações e conversas com os participantes durante o estudo.

Reflexiva:

1. *Reflexões analíticas.* Trata-se do que está sendo compreendido no estudo, questões que estão emergindo, associações e relações entre as partes e novas ideias para a etapa posterior à metodologia.
2. *Reflexões metodológicas.* Análise dos procedimentos e estratégias utilizadas durante o evento, as decisões sobre o delineamento do estudo, os problemas encontrados referentes aos dados e possíveis formas de resolvê-los.
3. *Dilemas éticos e conflitos.* Refere-se às questões surgidas no relacionamento com os informantes, quando podem surgir conflitos entre a responsabilidade profissional do pesquisador e o compromisso dos sujeitos.
4. *Mudanças na perspectiva do observador.* Trata-se das expectativas, opiniões, preconceitos e conjecturas do observador e a sua evolução durante o estudo.

Esclarecimentos necessários: considerar os pontos a serem esclarecidos, aspectos que parecem confusos, relações a serem explicitadas e elementos que carecem de maior exploração.

APÊNDICE D - ROTEIRO PARA A ATIVIDADE DE ENTREVISTA COM O COORDENADOR

Prezado(a) Coordenador(a),

Esta entrevista constitui-se como parte de um projeto de pesquisa de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Universidade Federal de Juiz de Fora (PPGP/UFJF) do pesquisador Raimundo Nonato de Menezes Moreira. Tal pesquisa versa sobre a implementação do PPDT em duas escolas regulares da CREDE 6 no que diz respeito ao alcance de seus objetivos enquanto política pública. Sua participação é voluntária. Portanto, as informações serão coletadas de forma confidencial e tratadas com absoluto sigilo. Tais dados serão utilizados para a fundamentação da pesquisa, complementando as informações e contribuições levantadas por meio das observações. Nesta entrevista não há respostas certas ou erradas, mas é muito importante que o dado reflita a realidade.

Obrigado pela contribuição.

TEMA: A IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO PROFESSOR DIRETOR DE TURMA EM UMA ESCOLA REGULAR DA REDE ESTADUAL DO CEARÁ: UMA ANÁLISE DO ALCANCE DOS OBJETIVOS DA POLÍTICA.

Público: Coordenador Pedagógico que acompanha as ações do Diretor de Turma

APRESENTAÇÃO DO PESQUISADOR E DA PESQUISA E EXPLICAÇÕES INICIAIS SOBRE O MÉTODO

1º MOMENTO: conhecer o perfil profissional da coordenadoria e compreender as suas percepções a respeito do PPDT e sua atuação na EEM José Claudio de Araújo.

- 1) Fale um pouco sobre a sua experiência nesta instituição. Relate como se deu o processo de implantação do PPDT nesta escola? Como ocorria a implementação no início até antes de você assumir a coordenação?
 - 2) Há quanto tempo você atua no acompanhamento do PPDT nesta Escola? Foram realizadas formações que lhe preparassem melhor para atuar na função? Se sim, que tipo de formações? Você as considera relevantes? E quanto à formação contínua, como se dá? Elas respondem às necessidades do coordenador pedagógico?
 - 3) As mudanças no desenho da PPDT expressas nas portarias de lotação dos professores resultam de avaliações ou impressões das escolas a respeito da sua implementação?
 - 4) Quantas turmas atendidas pelo PPDT há na escola e quais os critérios utilizados para a escolha? Porque não implantar em todas as turmas?
 - 5) Que critérios a gestão local considera relevantes para a escolha dos professores que exercem a função de DT em cada ano letivo?
 - 6) Dentre as práticas pedagógicas associadas ao PPDT (Dossiê, Conselho de Turma, Atendimento aos pais/responsáveis, Atendimento ao Aluno, Formação para a Cidadania), qual/quais você tem mais dificuldade de acompanhar? Por quê?
 - 7) Como você considera o envolvimento da gestão escolar no trabalho do DT? Justifique.
- E com relação ao envolvimento dos demais professores?

SEGUNDO MOMENTO: Compreender as percepções da coordenação pedagógica diante da relação das práticas pedagógicas do PPDT com protagonismo juvenil, interação escola-família e clima escolar.

8) O que você entende por protagonismo juvenil? Você consegue identificar algumas relações entre as ações do PPDT e o fortalecimento desse eixo? Se sim, quais? Como você avalia o desenvolvimento desse eixo em sua escola?

9) Quanto à interação escola-família, você consegue identificar algumas relações entre as ações do PPDT com o fortalecimento desse eixo? Se sim, quais? Como você avalia o desenvolvimento desse eixo em sua escola?

10) E clima escolar, como você costuma definir? Você consegue identificar algumas relações entre as ações do PPDT com o fortalecimento desse eixo? Se sim, quais? Como você avalia o desenvolvimento desse eixo em sua escola?

TERCEIRO MOMENTO: valorizar os saberes apropriados pela coordenação resultantes de seu trabalho de acompanhamento e suporte à implementação do PPDT na escola.

11) Cite algumas possíveis mudanças que poderiam ser realizadas no PPDT que na sua opinião contribuiriam com o aperfeiçoamento da política nesta escola.

APÊNDICE E - ROTEIRO PARA A SEGUNDA ENTREVISTA COM O COORDENADOR

Prezado(a) Coordenador(a),

Esta entrevista constitui-se como parte de um projeto de pesquisa de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Universidade Federal de Juiz de Fora (PPGP/UFJF) do pesquisador Raimundo Nonato de Menezes Moreira. Tal pesquisa versa sobre a implementação do PPDT em duas escolas regulares da CREDE 6 no que diz respeito ao alcance de seus objetivos enquanto política pública. Sua participação é voluntária. Portanto, as informações serão coletadas de forma confidencial e tratadas com absoluto sigilo. Tais dados serão utilizados para a fundamentação da pesquisa, complementando as informações e contribuições levantadas por meio das observações. Nesta entrevista não há respostas certas ou erradas, mas é muito importante que o dado reflita a realidade.

Obrigado pela contribuição.

1) Protagonismo juvenil

A literatura consultada considera o protagonismo juvenil como polissêmico, ou seja, com vários sentidos, mas todos os autores consultados apontam na direção da ação cidadã por meio do desenvolvimento da autonomia e da participação à luz da democracia. No processo ensino-aprendizagem, o desenvolvimento desse eixo pode ocorrer através de práticas que estimulem a criatividade e a crítica sobre a autonomia do aluno, a promoção de reflexões de seus problemas particulares e coletivos e suas capacidades de enfrentá-los.

- a) Você acrescentaria algo a este conceito que considere relevante?
- b) Como você avalia as ações realizadas pela escola ligadas ao protagonismo juvenil?
- c) Nesse sentido, como a escola, por meio do PPDT, poderia realizar ações relativas ao protagonismo juvenil?

2) Interação família-escola

O processo ensino-aprendizagem exige que a escola busque a confiança do aluno, conheça o seu cotidiano, suas dificuldades e potencialidades e a cultura que ele traz do meio familiar. Ao criar situações que aprimorem a interação família-escola, o educador poderá se apropriar de todas essas condições além de desenvolver uma parceria com a família para fins pedagógicos, haja vista o envolvimento dos pais na educação de seus filhos poderá trazer-lhe inúmeros benefícios, tais como: empenho, participação ativa, respeito às normas e valores da escola e da sociedade.

Assim, que ações a escola poderia desenvolver através do PPDT em prol do aperfeiçoamento da relação da família com a escola?

3) Clima escolar

O clima escolar está associado às interpretações que os seus atores fazem acerca da escola, resultantes principalmente das relações interpessoais, normas, valores, organização e estruturas física, pedagógica e administrativa da escola. (A) Você acrescentaria algo a este conceito que considere relevante? (B) Nesse sentido, como a escola, por meio do PPDT, poderia realizar ações em prol da melhoria do clima escolar desta instituição?

APÊNDICE F - ROTEIRO PARA A ATIVIDADE DE ENTREVISTA COM OS DIRETORES DE TURMA

Prezado(a) Diretor(a) de Turma,

Esta entrevista constitui-se como parte de um projeto de pesquisa de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Universidade Federal de Juiz de Fora (PPGP/UFJF) do pesquisador Raimundo Nonato de Menezes Moreira. Tal pesquisa versa sobre a implementação do PPDT em duas escolas regulares da CREDE 6 no que diz respeito ao alcance de seus objetivos enquanto política pública. Sua participação é voluntária. Portanto, as informações serão coletadas de forma confidencial e tratadas com absoluto sigilo. Tais dados serão utilizados para a fundamentação da pesquisa, complementando as informações e contribuições levantadas por meio das observações. Nesta entrevista não há respostas certas ou erradas, mas é muito importante que o dado reflita a realidade.

Obrigado pela contribuição.

TEMA: A IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO PROFESSOR DIRETOR DE TURMA EM UMA ESCOLA REGULAR DA REDE ESTADUAL DO CEARÁ: UMA ANÁLISE DO ALCANCE DOS OBJETIVOS DA POLÍTICA.

Público: Coordenador pedagógico que acompanha as ações do Diretor de Turma.

APRESENTAÇÃO DO PESQUISADOR E DA PESQUISA E EXPLICAÇÕES INICIAIS SOBRE O MÉTODO

PRIMEIRO MOMENTO: conhecer o perfil profissional do Diretor de Turma e compreender as suas percepções sobre PPDT.

1) Qual sua área de formação? E seu nível de escolaridade (graduando, graduado, especialista, mestre, doutor)? Há quanto tempo você atua como professor? Qual seu vínculo com esta instituição? Qual sua carga horária? Em que turnos você atua? Há quanto tempo você atua nesta escola? Você trabalha em outras escolas?

2) Há quanto tempo você atua como DT nesta Escola? E em outras escolas? Neste tempo, foram realizadas formações que lhe preparassem melhor para atuar na função? Se sim, que tipo de formações? Você as considera relevantes?

A) Sobre o **Conselho de Turma**, como se dá o envolvimento da gestão, a participação dos demais professores da turma, dos representantes dos pais/responsáveis e dos líderes de sala?

B) **Atendimento aos pais/responsáveis**, como ocorrem? Quais os critérios utilizados para convocá-los? Eles sempre comparecem? A coordenação ou os professores da turma participam desses momentos? Em que situações? Há um ambiente de apoio a esta prática? E quanto aos professores da turma, às vezes alguns deles participam desses momentos?

C) **Atendimento individual ao aluno**, como ocorrem? Que critérios você considera relevantes para esta prática? Que tipos de diálogo você tece com o aluno? Eles solicitam o atendimento ou são convocados? Nas conversas, eles procuram ajuda,

sugerem temas ou tipos de atividades? Há algum ambiente na escola propício ao desenvolvimento dessa prática?

D) **Dossiê de Turma**, como você organiza seus arquivos? Ele é disposto em um local de fácil acesso dos demais professores da turma? Eles se interessam pela pasta e costumam consultá-la para obter informações sobre o aluno?

E) **FCDCS** constitui-se de duas temáticas. Qual delas é mais trabalhada durante as aulas da disciplina? Por quê? De que forma os estudantes contribuem nessas decisões sobre o que/como abordar? Como você instiga as suas participações e o debate entre eles?

3) Em suas aulas você promove atividades informativas e reflexivas sobre os problemas sociais da comunidade e as mudanças no mundo do trabalho? Há ações de voluntariado jovem? Na escola há muitas atividades em grupo? Como se dão suas construções e seu gerenciamento?

4) Sobre o PPDT, qual/quais atividade(s) você tem mais dificuldades de desenvolver? Por quê? Em quais tem mais facilidade? Por quê? E qual/quais delas você considera menos/mais importantes? Por quê?

5) Dentre as práticas pedagógicas mencionadas acima, com base em suas percepções sobre o cotidiano da escola, como você avalia seus resultados?

SEGUNDO MOMENTO: compreender as percepções do Diretor de Turma sobre a relação das práticas pedagógicas do PPDT com protagonismo juvenil, interação escola-família e clima escolar.

6) Sobre o protagonismo juvenil

A literatura consultada considera o protagonismo juvenil como polissêmico, ou seja, com vários sentidos, mas todos os autores considerados apontam na direção da ação cidadã por meio do desenvolvimento da autonomia e da participação à luz da democracia. No processo ensino-aprendizagem, o desenvolvimento desse eixo pode ocorrer através de práticas que estimulem a criatividade e a crítica sobre a autonomia do aluno, a promoção de reflexões de seus problemas particulares e coletivos e suas capacidades de enfrentá-los.

a) Você acrescentaria algo a este conceito que considere relevante?

b) Nesse sentido, como a escola, por meio do PPDT, poderia realizar ações relativas ao protagonismo juvenil?

7) Com relação à interação família-escola

O processo ensino-aprendizagem exige que a escola busque a confiança do aluno, conheça o seu cotidiano, suas dificuldades e potencialidades e a cultura que ele traz do meio familiar. Ao criar situações que aprimorem a interação família-escola, o educador poderá se apropriar de todas essas condições além de desenvolver uma parceria com a família para fins pedagógicos, haja vista o envolvimento dos pais na educação de seus filhos poderá trazer-lhe inúmeros benefícios, tais como: empenho, participação ativa, respeito às normas e valores da escola e da sociedade.

Assim, que ações a escola poderia desenvolver através do PPDT em prol do aperfeiçoamento da relação da família com a escola?

8) Sobre clima escolar.

O clima escolar está associado às interpretações que os seus atores fazem acerca da escola resultantes principalmente das relações interpessoais, normas, valores, organização e estruturas física, pedagógica e administrativa da escola.

a) Você acrescentaria algo a este conceito que considere relevante?

b) Nesse sentido, como a escola, por meio do PPDT, poderia realizar ações em prol da melhoria do clima escolar desta instituição?

APÊNDICE G – DECLARAÇÃO DO DIRETOR

Eu, _____, na qualidade de responsável pela EEM JOSÉ CLAUDIO DE ARAÚJO, autorizo a realização da pesquisa intitulada “A IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO PROFESSOR DIRETOR DE TURMA EM UMA ESCOLA REGULAR DA REDE ESTADUAL DO CEARÁ: UMA ANÁLISE DO ALCANCE DOS OBJETIVOS DA POLÍTICA.” a ser conduzida sob a responsabilidade do pesquisador RAIMUNDO NONATO DE MENEZES MOREIRA; e DECLARO que esta instituição apresenta infraestrutura necessária à realização da referida pesquisa.

Mucambo, 28 de fevereiro de 2020.

Diretora

APÊNDICE H - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O(A) Sr.(a) está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa “A IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO PROFESSOR DIRETOR DE TURMA EM UMA ESCOLA REGULAR DA REDE ESTADUAL DO CEARÁ: UMA ANÁLISE DO ALCANCE DOS OBJETIVOS DA POLÍTICA”. Nesta pesquisa pretendemos **analisar a atuação dos professores Diretores de Turma em uma escola sob gerência da Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação - CREDE 6**. Assim, espera-se que o estudo possa contribuir com a implementação satisfatória do projeto nas demais escolas e seguimentos e influenciar em seus principais contextos enquanto política pública educacional.

Para esta pesquisa adotaremos os seguintes procedimentos: **Observação de práticas pedagógicas associadas ao PPDT e Entrevista Semiaberta com os Diretores de Turma**. Uma reflexão sobre as ações do DT no âmbito de um campo de aplicação, cuja modalidade de Ensino Médio se dá em tempo parcial, possibilita um conhecimento não generalizado, mas detalhado acerca dos contextos de sua prática e de seus efeitos. Assim, a pesquisa contribuirá para **o aperfeiçoamento do Projeto Professor Diretor de Turma nas escolas regulares de forma a otimizar o alcance dos objetivos da política**.

Para participar deste estudo, o Sr.(a) não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, caso sejam identificados e comprovados danos provenientes desta pesquisa, o Sr.(a) tem assegurado o direito à indenização. O Sr.(a) terá o esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que o Sr.(a) é atendido(a) pelo pesquisador, que tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. O(A) Sr.(a) não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira, utilizando as informações somente para fins acadêmicos e científicos.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável, no **Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora**, e a outra será fornecida ao Sr.(a). Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados no mesmo local acima indicado.

O(A) Sr.(a) concorda que o material coletado possa ser utilizado em outros projetos do **Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora**, sendo assegurado que sua identidade será tratada com **padrões profissionais de sigilo**, atendendo a legislação brasileira, utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos?

() Sim ou () Não

Caso sua manifestação seja positiva, esta autorização poderá ser retirada a qualquer momento sem qualquer prejuízo.

Eu, _____, portador do documento de Identidade _____ fui informado (a) dos objetivos da pesquisa “**A IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO PROFESSOR DIRETOR DE TURMA À LUZ DO PROTAGONISMO JUVENIL, RELAÇÃO ESCOLA-FAMÍLIA E CLIMA ESCOLAR EM UMA ESCOLA REGULAR DA REDE ESTADUAL DO CEARÁ**”, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar.

Declaro que concordo em participar. Recebi uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Juiz de Fora, _____ de _____ 2020.

Nome	Assinatura participante	Data
------	-------------------------	------

Nome	Assinatura pesquisador	Data
------	------------------------	------

Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:

Nome do Pesquisador Responsável: RAIMUNDO NONATO DE MENEZES MOREIRA

Fone: (88) 98114-6018

E-mail: raimundomoreira.mestrado@caed.ufjf.

**APÊNDICE I - AUTORIZAÇÃO DE USO DE NOME DA INSTITUIÇÃO
PESQUISADA**



**Governo do Estado do Ceará – Secretaria de Educação
Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação – CREDE 6/Sobral
EEM José Cláudio de Araújo**

AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

Eu, Antonia Natália Paiva Tudes, Diretora Escolar da Escola de Ensino Médio José Claudio de Araújo, localizada no Município de Mucambo-CE, autorizo o professor mestrando, Raimundo Nonato de Menezes Moreira a utilizar o nome da EEM José Claudio de Araújo em sua pesquisa de mestrado realizado pela Universidade Federal de Juiz de Fora, tendo por título “A IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO PROFESSOR DIRETOR DE TURMA EM UMA ESCOLA REGULAR DA REDE ESTADUAL DO CEARÁ: UMA ANÁLISE DO ALCANCE DOS OBJETIVOS DA POLÍTICA”. Ressalto que fui informada pelo responsável do estudo sobre as características e objetivos da pesquisa na instituição ao qual represento.

_____, _____ de _____

Profa. Antonia Natália Paiva Tudes
Diretora da EEM José Cláudio de Araújo
Mucambo-CE.