

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

André dos Santos Bandeira

Ciclo de políticas de Stephen Ball no contexto do Projeto Professor Diretor de Turma:
estudo em uma Escola Estadual de Educação Profissional do Ceará

Juiz de Fora

2020

André dos Santos Bandeira

Ciclo de políticas de Stephen Ball no contexto do Projeto Professor Diretor de Turma:

estudo em uma Escola Estadual de Educação Profissional do Ceará

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 à obtenção do título de Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública. Área de concentração: Gestão e Avaliação da Educação Pública.

Orientador: Prof. Dr. Eduardo Magrone

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)

Bandeira, André dos Santos.

Ciclo de políticas de Stephen Ball no contexto do Projeto Professor Diretor de Turma : estudo em uma Escola Estadual de Educação Profissional do Ceará / André dos Santos Bandeira. -- 2020.

225 f. : il.

Orientador: Eduardo Magrone

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

1. Professor Diretor de Turma. 2. Atuação da política. 3. Ciclo de políticas. I. Magrone , Eduardo , orient. II. Título.

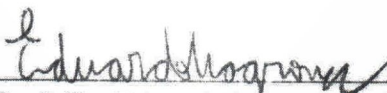
André dos Santos Bandeira

Ciclo de políticas de Stephen Ball no contexto do Projeto Professor Diretor de Turma: estudo em uma Escola Estadual de Educação Profissional do Ceará

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 à obtenção do título de Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública. Área de concentração: Gestão e Avaliação da Educação Pública.

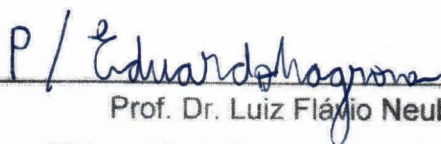
Aprovada em 15 de setembro de 2020

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Eduardo Magrone - Orientador

Universidade Federal de Juiz de Fora

P/ 

Prof. Dr. Luiz Flávio Neubert

Universidade Federal de Juiz de Fora

P/ 

Profa. Dra. Denise Bianca Maduro Silva Passades

Universidade Federal de Minas Gerais

Dedico esta vitória ao meu filho Victor Gael,
minha motivação de alçar voos cada vez mais
altos.

AGRADECIMENTOS

Ninguém atinge o sucesso sozinho e esta conquista é fruto de múltiplas contribuições.

Agradeço a Deus, que me guia e ilumina diariamente, dando-me saúde, determinação, persistência e fé para que eu pudesse alcançar mais esta vitória, a qual teve um longo e árduo caminho percorrido, desde as várias tentativas de aprovação para ingressar neste mestrado, bem como durante as disciplinas cursadas e até o momento final deste estudo.

Agradeço imensamente as duas joias raras da minha vida, minha esposa Juciléa Campos e meu filho Victor Gael pela compreensão dos momentos de reclusão para os estudos e apoio incondicional para realização de mais este sonho.

A meu pai, Augusto Bandeira e minha mãe, mais conhecida por Nina, pelos ensinamentos diários que vão construindo minha personalidade, tornando-me a pessoa que sou.

Aos meus companheiros da gestão escolar, Petrônio de Sousa, Norma Fernandes e Evanílson Pereira pela compreensão da minha ausência em vários momentos da EEEP Professora Maria Célia Pinheiro Falcão e pelo incentivo a seguir sempre em frente.

Agradeço a todos os professores instituição, acima citada, em especial aos Professores Diretores de Turma que contribuíram imensamente à realização deste trabalho.

A todos os meus colegas do PPGP/UFJF pelo compartilhamento das angústias, experiências, reflexões e os momentos de descontração. Agradeço, em especial, a Edissandro, Jean Carlos, Raimundo Menezes e Renato por tornarem esta jornada menos pesada.

A minha ASA, Priscila Cunha por estar sempre presente ao longo dessa caminhada, ajudando-me sempre que necessário. Sem você essa pesquisa não seria a mesma.

A todos os professores do PPGP/CAED/UFJF por nos conduzirem com maestria ao longo dos dois últimos anos, em especial ao meu orientador, o professor Dr. Eduardo Magrone por ter escolhido meu projeto entre tantos outros, assim como pelas sugestões e críticas que me fizeram refletir para além deste trabalho. O senhor foi essencial nesta caminhada.

Aos professores participantes da minha banca de qualificação o Dr. Luiz Flávio e Dr. João Dulce pelas valiosas colaborações e sugestões de aprimoramento do meu trabalho.

A Secretaria de Educação do Ceará e a Universidade Federal de Juiz de Fora por nos oportunizar a possibilidade de cursar uma pós-graduação de excelência.

Aos demais amigos que sempre me incentivaram com palavras de conforto e estímulo. Enfim, a todos que direta ou indiretamente, contribuíram para que eu galgasse mais esse degrau de minha formação profissional e pessoal. Meu muito obrigado!

Mesmo quando tudo parece desabar, cabe a mim decidir entre rir ou chorar, ir ou ficar, desistir ou lutar; porque descobri, no caminho incerto da vida, que o mais importante é o decidir (CORA..., 2013, recurso online).

RESUMO

A presente dissertação foi desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da 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 abordou a política pública educacional do Projeto Professor Diretor de Turma – PPDT à luz do ciclo de políticas de Bowe, Ball e Gold (1992) e Ball (1994). Este trabalho pretendeu analisar os principais fatores que influenciam a incidência e a permanência dos entraves que comprometem a atuação do PPDT na EEEP Professora Maria Célia Pinheiro Falcão, localizada no município de Pereiro-CE, durante o período de 2011 a 2019. O referencial teórico foi contemplado pelas discussões de autores como Enguita (1989), Cavalcante (1998), Ferreti, Zibas e Tartuce (2004), Costa (2007), Perez (2007), Magalhães (2008), Castro e Regattieri (2010), dentre outros. Para tanto, na metodologia foram utilizadas a pesquisa bibliográfica, a pesquisa documental e como instrumentos de pesquisa a aplicação de questionários e realização de entrevistas semiestruturadas. Os resultados da pesquisa demonstraram que os fatores que comprometem a política do PPDT se referem à reduzida carga horária do Professor Diretor de Turma (PDT), a falta de formação, participação mínima da família na escola e a falta de reconhecimento da importância da função do PDT na escola. Em uma perspectiva macro, constata-se a falta de uma legislação para regulamentação dessa política estadual e a necessidade de avaliações periódicas sobre esse projeto. Para superar ou amenizar esses fatores, foi proposto um Plano de Ação Educacional constituído por um conjunto de ações estratégicas que poderão propiciar avanços na implementação da política do PPDT, assim, almejando cumprir com eficiência o objetivo a que se destina.

Palavras-chave: Professor Diretor de Turma. Atuação da política. Ciclo de políticas.

ABSTRACT

This dissertation was developed within the scope of the Professional Master's in Education Management and Evaluation (PPGP) from the Center for Public Policies and Education Evaluation at the Federal University of Juiz de Fora (CAEd/UFJF). The studied case of management addressed the public educational policy of the Class head-teacher Project - PPDT, in the light of the policy cycle of Bowe, Ball and Gold (1992) and Ball (1994). This work aimed to analyze the main factors that influence the incidence and permanence of the obstacles that compromise the enactment of the PPDT in the EEEP Professora Maria Célia Pinheiro Falcão, located in the municipality of Pereiro-CE during the period from 2011 to 2019. The theoretical framework was contemplated by the exercise of authors such as Enguita (1989), Cavalcante (1998), Ferreti, Zibas and Tartuce (2004), Costa (2007), Perez (2007), Magalhães (2008), Castro and Regattieri (2010), others among. For this, the methodology used were bibliographic research, documentary research and the use of questionnaires and semi-structured interviews as research tools. The results of the research showed that the factors that compromise the PPDT policy refer to reduced hours of the Class head-teacher (PDT), the lack of training, minimal participation of the family in the school and the lack of recognition of the importance of the role of the PDT. From a macro perspective, there is a lack of legislation to regulate this state policy and the need for periodic evaluations of this project. To overcome or mitigate the factors mentioned above, an Educational Action Plan was proposed, consisting of a set of strategic actions that may provide advances in the implementation of the PPDT policy, thus aiming to efficiently fulfill the objective for which it is intended.

Keywords: Class head-teacher. Policy enactment. Policy cycle.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 - Contextos do processo de formulação de uma política de Bowe, Ball e Gold	31
Figura 02 - Abrangência territorial da EEEP Prof. Maria Célia Pinheiro Falcão, 2011-2019 .	74
Figura 03 - Modelo 5W2H	162

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01 - Proficiência média de Língua Portuguesa no Spaece 3ª série - Média do Ceará X Média de todas as EEEPs, 2008 a 2018	44
Gráfico 02 - Proficiência média de Matemática no Spaece 3ª série - Média do Ceará X Média de todas as EEEPs, 2008 a 2018	45
Gráfico 03 - Evolução percentual do PPDT nas escolas estaduais do Ceará, 2008 a 2019	63
Gráfico 04 - Matrícula da EEEP Professora Maria Célia Pinheiro Falcão, 2011-2019	73
Gráfico 05 - Ideb 2017 das escolas que compõem a Crede 11	76
Gráfico 06 - Proficiência média de Língua Portuguesa no Spaece 3ª série - Média do Ceará X Média de todas as EEEPs X EEEP Professora Maria Célia, 2013-2018	77
Gráfico 07 - Proficiência média de Matemática no Spaece 3ª série - Média do Ceará X Média de todas as EEEPs X EEEP Professora Maria Célia, 2013-2018.....	78
Gráfico 08 - Percentual médio de estudantes da 3ª série da disciplina de Matemática da EEEP Prof. ^a Maria Célia Pinheiro Falcão, distribuídos por padrão desempenho no Spaece, 2016 - 2019	79
Gráfico 09 - Percentual médio de estudantes da 3ª série da disciplina de Língua Portuguesa da EEEP Prof. ^a Maria Célia Pinheiro Falcão, distribuídos por padrão desempenho no Spaece, 2016-2019	80
Gráfico 10 - Rendimento escolar da EEEP Prof. ^a Maria Célia Pinheiro Falcão, 2011-2018...	81
Gráfico 11 - Percentual de pais faltosos nas reuniões bimestrais de 2019 da EEEP Professora Maria Célia Pinheiro Falcão.....	90
Gráfico 12 - Frequência dos pais ou responsáveis que participam das reuniões de pais por etapa escolar da educação básica	102
Gráfico 13 - Renda familiar dos estudantes.....	123
Gráfico 14 - Grau de escolaridade dos pais ou responsáveis pelos estudantes	124
Gráfico 15 - Suportes para atuação dos PDTs	143
Gráfico 16 - Entraves encontrados pelos PDTs, CEPPDT e CRPPDT na atuação do PPDT	146
Gráfico 17 - Principais fatores que influenciam o surgimento e/ou a permanência dos entraves encontrados na atuação do PPDT na visão dos sujeitos entrevistados.....	148
Gráfico 18 - Principais contribuições do PPDT na visão dos PDTs, CEPPDT e CRPPDT...	151

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 - Organização da oferta curricular do ensino médio integrado à educação profissional e tecnológica.....	39
Quadro 02 - Padrão de desempenho em Língua Portuguesa e Matemática no Spaece	44
Quadro 03 - Alterações nas Portarias de Adesão ao PPDT, 2010-2014.....	64
Quadro 04 - Alterações nas Portarias de Adesão ao PPDT, 2015 - 2019.....	65
Quadro 05 - Relação de servidores da escola pesquisada	82
Quadro 06 - Princípios para uma proposta de interação escola-família	104
Quadro 07 - Etapas/estágios de desenvolvimento dos jovens em ação protagônica.....	110
Quadro 08 - Tempo de magistério, tempo de lotação na escola pesquisada, tempo na função de PDT e vínculo empregatício dos professores	127
Quadro 09 - Nível de concordância dos estudantes sobre o papel desempenhado pelo PDT.141	
Quadro 10 - Principais funções desempenhas pelos PDTs na visão dos atores entrevistados.142	
Quadro 11 - Fatores que influenciam o surgimento ou a permanência dos entraves encontrados na atuação do PPDT na visão dos estudantes.....	149
Quadro 12 - Principais contribuições do PPDT na visão dos estudantes	152
Quadro 13 - Síntese dos fatores que comprometem a atuação da política do PPDT e suas principais sugestões de melhoria.....	160
Quadro 14 - Proposta de implementação e manutenção de canais de comunicação com os pais (Grupos de <i>WhatsApp</i>).....	165
Quadro 15 - Proposta de implementação da rádio escolar	166
Quadro 16 - Proposta de alteração da dinâmica das reuniões de pais e mestres	167
Quadro 17 - Proposta de formação continuada para os coordenadores escolares responsáveis pelo PPDT na Crede 11	169
Quadro 18 - Estrutura da proposta de formação para os coordenadores escolares responsáveis pelo PPDT da Crede 11	170
Quadro 19 - Proposta de realização de um Ciclo de Palestra com os Professores Diretores de Turma, contemplando as competências socioemocionais.....	171
Quadro 20 - Proposta de valorização e reconhecimento do PDT	172

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 - Evolução do número de: EEEPs, municípios contemplados com as EEEPs, cursos ofertados e matrícula da Educação Profissional, 2008 a 2018	40
Tabela 02 - Investimentos realizados nas EEEPs no período de 2008 a 2014	42
Tabela 03 - Categorias de despesas de uma EEEP	43
Tabela 04 - Composição da jornada de trabalho do PDT nas EEEPs	58
Tabela 05 - Número de sujeitos participantes da pesquisa	120
Tabela 06 - Sexo, Etnia e Faixa Etária dos estudantes	122
Tabela 07 - Ocupação profissional dos pais ou responsáveis	125
Tabela 08 - Sexo, Etnia e Faixa Etária dos professores	126
Tabela 09 - Sugestões de melhoria para PPDT na visão dos sujeitos pesquisados	157

LISTA DE ABREVIATURAS

Anpae	Associação de Política e Administração de Educação
CAEd	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
Centec	Instituto Centro de Ensino Tecnológico
CEPPDT	Coordenador Estadual do PPDT
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
Crede	Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação
CRPPDT	Coordenador Regional do PPDT
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
EEEP	Escola Estadual de Educação Profissional
EMTI	Escola de Ensino Médio em Tempo Integral
Gapem	Grupo de Apoio Pedagógico ao Ensino de Matemática
GSA/PDT	Gestão de Sala de Aula do Professor Diretor de Turma
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICE	Instituto de Corresponsabilidade pela Educação
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PAE	Plano de Ação Educacional
PDT	Professor Diretor de Turma
PNE	Plano Nacional de Educação
PPDT	Projeto Professor Diretor de Turma
PPP	Projeto Político Pedagógico
Saeb	Sistema de Avaliação da Educação Básica
Seduc-CE	Secretaria de Educação do Ceará
Sige Escola	Sistema Integrado de Gestão Escolar
Sige PPDT	Sistema Integrado de Gestão Escolar do PPDT
Spaee	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará
TCLE	Termo de Consentimento Livre Esclarecido
Tese	Tecnologia Empresarial Socioeducacional
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	15
2	ABORDAGEM DO CICLO DE POLÍTICAS NO CONTEXTO DO PROJETO PROFESSOR DIRETOR DE TURMA: UMA ANÁLISE DO CASO DE GESTÃO	23
2.1	CICLO DE POLÍTICAS: MODELO TEÓRICO PARA ANÁLISE DE POLÍTICAS PÚBLICAS	24
2.1.1	As políticas públicas educacionais do Ceará no contexto do ensino médio: um olhar sobre as EEEPs.....	37
2.2	SITUANDO O PROJETO PROFESSOR DIRETOR DE TURMA	46
2.2.1	Contexto da Influência do PPDT	46
2.2.2	Contexto da Produção do Texto do PPDT	51
2.2.3	Contexto da Prática do PPDT	55
2.2.4	Contexto dos Efeitos/Resultados do PPDT	62
2.2.5	Contexto da Estratégia Política do PPDT	68
2.3	TRAÇOS HISTÓRICOS E CONTEXTO DA ESCOLA PESQUISADA.....	70
2.3.1	Atuação e os entraves do PPDT no campo de pesquisa	84
3	ANÁLISE DO PPDT NA EEEP PROFESSORA MARIA CÉLIA PINHEIRO FALCÃO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES.....	94
3.1	REFERENCIAL TEÓRICO	95
3.1.1	Desmassificação escolar sob a ótica do PPDT e a singularidade dos educandos ..	96
3.1.2	Interação escola-família e suas relações com o PPDT	100
3.1.3	Protagonismo juvenil: conceitos e as práticas escolares previstas pelo PPDT ...	108
3.2	ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	113
3.2.1	Procedimentos de coleta de dados	117
3.3	ANÁLISE DOS ACHADOS DA PESQUISA	121
3.3.1	O perfil dos sujeitos/atores da política do PPDT	122
3.3.2	Arena da Influência do PPDT	129
3.3.3	Arena da Produção do Texto do PPDT	134
3.3.4	Arena da Prática do PPDT	140
3.3.5	Arena dos Efeitos/Resultados do PPDT.....	147
3.3.6	Arena da Estratégia Política do PPDT	154

4	PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL	162
4.1	PROPOSTAS PARA ESTREITAMENTO DA INTERAÇÃO ESCOLA-FAMÍLIA E INCENTIVO AO PROTAGONISMO JUVENIL.....	164
4.2	PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA OS ATORES DA POLÍTICA DO PPDT	168
4.3	PROPOSTA DE VALORIZAÇÃO E RECONHECIMENTO DO PROFESSOR DIRETOR DE TURMA	171
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	174
	REFERÊNCIAS	177
	APÊNDICE A - Questionário aos estudantes	191
	APÊNDICE B - Roteiro de entrevista: Professor Diretor de Turma	195
	APÊNDICE C - Roteiro de entrevista: Coordenador escolar e regional PPDT .	199
	APÊNDICE D - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	203
	APÊNDICE E - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido	205
	APÊNDICE F - Autorização de uso do nome da instituição pesquisada	207
	APÊNDICE G - Autorização de uso de nome do coordenador escolar PPDT	208
	APÊNDICE H - Autorização de uso do nome do coordenador regional PPDT .	209
	APÊNDICE I - Catálogo dos cursos técnicos das EEEPS	210
	ANEXO A - Termo de Adesão	211
	ANEXO B - Instrumentais do PPDT	212
	ANEXO C - Folder de divulgação do PPDT (Frente)	224
	ANEXO D - Folder de divulgação do PPDT (Verso)	225

1 INTRODUÇÃO

A educação pública brasileira, nas últimas décadas, passou por significativas mudanças, em especial, com a promulgação da Constituição Federal de 1988, ao estabelecer a educação como um direito social para todos os cidadãos brasileiros. Segundo a Carta Magna de 1988, a educação tem por objetivo promover o desenvolvimento integral do educando, formação comum indispensável para o seu exercício da cidadania e proporcionar meios para inseri-lo no mercado de trabalho (BRASIL, 1988).

No entanto, observa-se ao longo das últimas décadas, diversos obstáculos presentes na educação brasileira que impedem o alcance de tais objetivos, principalmente no Ensino Médio. Para Goldemberg (1993), os principais desafios encontrados nessa etapa escolar, referem-se: ao número reduzido de jovens matriculados, necessidade de ampliação de acesso, baixa taxa de conclusão dos estudantes, o ensino de nível médio não consegue preparar satisfatoriamente os estudantes para o ensino superior, bem como para a inserção no mercado do trabalho.

Essa realidade, também, faz parte do cenário educacional cearense, uma vez que segundo Napolini (2001), evidenciam-se vários problemas que assolam a educação do Ceará, entre eles: o agravamento nas taxas de distorção entre idade e série cursada pelo discente, deficiência na oferta do ensino médio, baixo percentual de jovens que frequentam essa fase escolar, ineficiência da escola em garantir a permanência do aluno, elevadas taxas de abandono e evasão escolar e rendimentos insatisfatórios de aprendizagem dos educandos.

Diante desse diagnóstico, a Secretaria de Educação do Estado do Ceará (Seduc-CE), órgão responsável pela educação básica cearense, tem implementado, ao longo dos últimos anos, diversas políticas públicas educacionais com o intuito de promover a garantia do acesso, da permanência, melhoria do fluxo escolar (aprovação dos estudantes) e melhoria do desempenho nas avaliações (aprendizado).

Entre essas políticas educacionais, a presente pesquisa tem por objeto de estudo a atuação do Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT) na Escola Estadual de Educação Profissional (EEEP) Professora Maria Célia Pinheiro Falcão à luz da abordagem do ciclo de políticas dos pesquisadores Richard Bowe, Stephen Ball, e Anne Gold (1992), além de considerar os contextos dimensionais da atuação da política de Stephen Ball, Meg Maguire e Annete Braun (2016).

O Projeto Professor Diretor de Turma, mais conhecido pela sigla PPDT, segundo a Seduc-CE (CEARÁ, 2014a), consiste em um modelo de gestão de sala de aula que foi implementado na rede estadual de educação cearense de ensino médio, em 2008, durante o

governo do Cid Ferreira Gomes, com base nas (re) interpretações ou (re) contextualizações da função do *Director de Turma* instituído no sistema educativo de Portugal em 1968. A política do PPDT visa “a construção de uma escola que eduque a razão e a emoção. Uma escola que tem como premissa a desmassificação¹ do ensino. Uma escola com plenos objetivos de acesso, permanência, sucesso e formação cidadã” (CEARÁ, 2011, p. 02).

O PPDT foi apresentado no Brasil, especificamente no Ceará, em 2007, após a professora Doutora Maria Luíza Barbosa Chaves ter tido conhecimento desse projeto em Portugal através da professora portuguesa Haidé Eunice Gonçalves Ferreira Leite. A convite de Chaves, em meados de 2007, Haidé Leite realizou uma apresentação do PPDT no XVIII Encontro Estadual da Associação de Política e Administração de Educação (Anpae), despertando a curiosidade de muitos gestores escolares municipais.

Nessa perspectiva, Leite e Chaves (2009), afirma que essa política foi implementada, inicialmente, na rede municipal de educação do Ceará em três cidades do interior: Canindé, Eusébio e Madalena. Segundo Lima e Freitas (2013), foi possível verificar significativas mudanças nas instituições escolares que aderiram ao PPDT, entre elas: aumento da frequência escolar dos alunos, integração entre professores, grupo gestor, alunos e pais, elevação dos índices de aprendizagem (leitura e da escrita), combate à indisciplina e melhoria nas taxas de evasão e abandono.

No ano seguinte, durante a realização do XXIII Simpósio Brasileiro de Políticas e Administração, em Porto Alegre, foi mostrado os primeiros resultados constatados após a implementação dessa política educativa nas três escolas municipais, anteriormente mencionada. Os gestores da Seduc-CE, com base na experiência piloto da rede municipal, tomaram conhecimento sobre os indícios de êxito desse projeto, e em parceria com a Anpae-CE, assumiram o desafio de implementar o Projeto Professor Diretor de Turma na rede estadual de educação do Ceará.

Assim, em 2008, o PPDT foi incorporado, inicialmente, na rede estadual de educação de ensino médio na modalidade da educação profissional e tecnológica do Estado, em caráter experimental, como parte integrante do currículo diversificado das 25 Escolas Estaduais de Educação Profissional, implementadas nesse mesmo período. Em 2009, a Seduc-CE ampliou para cinquenta e um o número de escolas de educação profissional de tempo integral.

¹ O termo desmassificação nesse estudo foi compreendido como “um conhecimento pormenorizado de cada aluno e de cada turma acerca do âmbito familiar, acadêmico, socioeconômico e cultural” (NUNES, 2013, p. 07).

Essa modalidade de ensino foi estabelecida através da Lei nº 14.273/2008, ao estabelecer as Escolas Estaduais de Educação Profissional de ensino médio, mais conhecidas pela sigla EEEP. Segundo a Seduc-CE (CEARÁ, 2008a) essas escolas têm o intuito de promover uma formação direcionada para o mercado de trabalho e concomitante preparação para o ingresso no ensino superior, além de possibilitar aos jovens uma formação contemplando o protagonismo, autonomia e visão empreendedora.

Nesse sentido, as EEEPs apresentam um currículo diversificado, contemplando o fortalecimento da orientação dos discentes, na sua rotina escolar, para o crescimento profissional, bem como para a promoção do estreitamento das relações entre família e escola, melhoria no clima escolar, redução dos índices de evasão e abandono, desenvolvimento do protagonismo juvenil e autoestima dos discentes.

Para o alcance desses objetivos, tanto o PPDT, quanto as EEEPs possuem os mesmos pilares da Educação para o século XXI, estabelecidos por Jaques Delors, sendo estes: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conviver. Segundo Delors (2003), a educação precisa estar alicerçada em elementos de aprendizagens fundamentais; que serão os pilares do conhecimento para os indivíduos no decorrer de toda a vida.

Um elemento central na atuação do PPDT nas escolas, reside na figura do Professor Diretor de Turma (PDT), o qual segundo a Portaria nº 1.391/2018 é um professor que assume “responsabilidades específicas em uma turma na qual é docente e, nesta, além dos outros componentes curriculares que ministra, assume a disciplina de Formação para a Cidadania e Desenvolvimento de Competências Socioemocionais” (CEARÁ, 2018a, p. 52).

O professor para atuar como PDT nas escolas, inicialmente, ele deve ser selecionado pelo núcleo gestor escolar com base nas orientações definidas na Portaria de Lotação de professores, publicada anualmente pela Seduc-CE (CEARÁ, 2009), e posteriormente pela Chamada Pública de Adesão ao PPDT em 2010. De acordo com Seduc-CE, para o professor ser lotado nas escolas com essa função, ele precisa atender a determinados critérios estabelecidos pelo projeto.

De acordo com os textos que orientam essa política, o PDT deverá ser um professor articulador e bom comunicador que promova a interação ente a escola e família², gerencie as situações de conflitos da turma, promova o protagonismo juvenil, conheça a realidade social dos estudantes, etc. Embora haja todos esses critérios de seleção para definir os professores que

² No presente estudo, o vocábulo “família”, bem como “pais” serão utilizados para se referir aos responsáveis pelos discentes no âmbito escolar.

irão exercer a função de PDT, convém destacar que este projeto é desenvolvido por adesão dos professores e de forma não remunerada, diferentemente do *Director de turma* de Portugal.

A inserção desse projeto na EEEP Professora Maria Célia Pinheiro Falcão, localizada no município de Pereiro-CE, campo de pesquisa, surge com a implementação da referida escola, em 2011, tendo em vista que esse projeto é parte integrante do currículo diversificado das EEEPs. Assim, o PPDT foi introduzido de forma paulatina nas quatro turmas de 1º ano, em 2011, nas oito turmas de 1º e 2º anos, em 2012 e, a partir de 2013 até a presente data, nas doze turmas de 1º, 2º e 3º anos, sendo 04 turmas por cada série/ano, respectivamente.

No contexto da prática do Projeto Professor Diretor de Turma na EEEP Professora Maria Célia Pinheiro Falcão, observam-se vários entraves na atuação dessa política, conforme se verifica nos dados encontrados no Relatório Anual do PPDT (EEEP PROFESSORA MARIA CÉLIA PINHEIRO FALCÃO, 2015). Segundo esse documento, os principais entraves a serem superados consistem na ausência de formações para capacitar o PDT; falta de material (livros, apostilas, coletâneas e etc.); excesso de instrumentos burocráticos (dossiês); carga horária insuficiente para a realização das demandas do projeto; ausência dos pais na escola, principalmente, de estudantes de 3º ano e insuficiência de professor com perfil adequado às funções propostas.

Os entraves encontrados na atuação do PPDT, em 2015, na escola pesquisada, são dificuldades que ainda estão presentes em mais 13 escolas que compõem a Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (Crede 11) do Vale do Jaguaribe, conforme informações da Coordenadoria Regional do PPDT da Crede 11, em reunião realizada com os membros do Núcleo Gestor, no início do ano letivo de 2019. Vale destacar que alguns desses entraves foram encontrados, também, nas escolas regulares do Ceará, segundo estudos realizados por Nunes (2013)³ a serviço da Seduc-CE.

Nesse sentido, a escolha dessa problemática para o presente trabalho surge devido ao fato do pesquisador ter uma relação próxima com esse projeto nos últimos anos e perceber a importância de alguns ajustes no desenho dessa política educativa e na atuação do projeto, os quais não foram realizados até o hoje. Essa afirmação é decorrente da experiência do autor deste

³ O estudo de Nunes (2013) foi realizado com base no mapeamento das condições de execução dos eixos do Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT) nas escolas regulares que a ele fizeram adesão, com vistas ao delineamento de toda a sua capacidade operacional instalada no Estado do Ceará. Este estudo foi desenvolvido através de uma consultoria encomendada e financiada pela SEDUC/UNESCO, no âmbito do Programa Geração da Paz. No entanto, por questões de logística e situações adversas este estudo não foi publicado oficialmente, assim não sendo frequentemente utilizado em pesquisas que envolvem esse projeto.

estudo para com esse projeto em várias perspectivas, primeiramente por ter sido PDT, em 2013, na Escola Liceu José Furtado de Macêdo, em Jaguaribara-CE. Em 2015 atuou como coordenador escolar de projetos (responsável pelo PPDT) na EEEP Professora Maria Célia Pinheiro Falcão, e atualmente estar coordenador escolar pedagógico da referida escola.

A escolha dessa temática se deve, também, por esse projeto ser único dentre as políticas educacionais brasileiras, sendo desenvolvido somente nas escolas públicas de ensino médio da rede estadual de educação do Ceará. Desse modo, o interesse por essa política surge da necessidade de entender como esse projeto, de origem portuguesa, foi implementado nas escolas públicas de ensino médio cearense, como ele vem sendo aplicado na prática e quais são os efeitos e resultados do PPDT na educação cearense e mais especificamente na EEEP Professora Maria Célia Pinheiro Falcão, *locus* desta investigação.

Esse projeto tem sido alvo de estudo entre diversos pesquisadores por ser uma política que tem por objetivo manter a assiduidade e permanência do estudante na escola, oferecer uma educação que contemple a formação cidadã do educando. Bem como, por ter proposta de acompanhamento mais próximo dos estudantes do ensino médio, promoção da interação escola-família, desenvolvimento do protagonismo juvenil entre outros.

Dessa forma, o presente estudo pretende responder a seguinte situação problema: quais os principais fatores que influenciam a incidência e a permanência dos entraves que comprometem a atuação do Projeto Professor Diretor de Turma na EEEP Professora Maria Célia Pinheiro Falcão, localizada no município de Pereiro-CE, durante o período de 2011 a 2019?

Para responder essa indagação, fez-se necessário a análise dessa política educativa através da abordagem do ciclo de políticas (*policy cycle approach*), a qual vem sendo usada por vários pesquisadores brasileiros, especialmente do campo da política educacional. Essa abordagem constitui um referencial analítico útil para a análise de programas e políticas educacionais, uma vez que “essa abordagem permite a análise crítica da trajetória de programas e políticas educacionais desde sua formulação inicial até a sua implementação no contexto da prática e seus efeitos” (MAINARDES, 2006a, p. 48).

Dentre as diversas abordagens do ciclo de políticas para análise de políticas educacionais, o presente trabalho optou por adotar o modelo estabelecido pelos pesquisadores Richard Bowe, Stephen J. Ball, e Anne Gold (1992), presente na obra “*Reforming education*

*and changing schools: case studies in policy sociology*⁴” e ampliado posteriormente por Ball (1994) em “*Education reform: a critical and post-structural approach*” uma vez que esse modelo considera as idiosincrasias do âmbito educacional. Esse ciclo é desenvolvido através de uma “análise contextual de cada etapa do ciclo, considerando a escola e os agentes que a compõem - professores, diretores e pedagogos - como fatores determinantes do resultado de uma política aplicada” (SOTTANI *et al.*, 2018, p. 13).

Nesse sentido, a abordagem do ciclo de políticas é essencial para ajustes/análise de políticas educacionais, principalmente, no cenário brasileiro por termos, ainda, poucos autores que discutem referenciais analíticos sobre políticas educacionais, entre eles: Condé (2012), Secchi (2012) e Raeder (2014). Vale ressaltar que entre os autores brasileiros que serviram de subsídios teóricos para complementar as discussões do ciclo de políticas de Bowe, Ball e Gold (1992) e Ball (1994), convém destacar os estudos de Mainardes (2006a, 2006b).

Na abordagem do ciclo de políticas foi considerada também a teoria da atuação (*Theory of policy enactment*) proposto por Stephen Ball, Meg Maguire e Annete Braun (2016) em que eles defendem a ideia de que as políticas não são meramente implementadas, mas atuadas por estarem sujeitas a processos de recontextualização e recriação.

Diante do exposto, esta pesquisa tem por objetivo geral analisar quais são os principais fatores que influenciam a incidência e a permanência dos entraves que comprometem a atuação PPDT na EEEP Professora Maria Célia Pinheiro Falcão no período de 2011 a 2019, com o intuito de contribuir para o aprimoramento dessa política educativa.

Para alcançar esse objetivo geral, foram propostos os seguintes objetivos específicos: (i) Descrever o Projeto Professor Diretor de Turma no contexto do Estado do Ceará à luz do ciclo de política de Ball e colaboradores para compreender as alterações nesse projeto, no período de 2008 - 2019; (ii) Analisar os fatores que interferem na atuação do PPDT na EEEP Professora Maria Célia Pinheiro Falcão e (iii) Propor um Plano de Ação Educacional (PAE), visando ajustes e recomendações para o aperfeiçoamento do Projeto Professor Diretor de Turma em nível de Escola, Crede 11 e Estado.

Para desenvolver adequadamente a tônica da pesquisa proposta e obter os objetivos estabelecidos, o presente estudo foi organizado em cinco capítulos.

O primeiro capítulo, refere-se à introdução deste trabalho, em que é apresentado o estudo de caso, os objetivos da pesquisa e sua estrutura. No segundo capítulo, apresenta-se o

⁴ Esta obra apresenta várias edições e o presente estudo fez uso do texto original de 1992 e principalmente da reedição de 2017.

ciclo de políticas, enquanto ferramenta, para a análise de políticas públicas. Depois é descrito as políticas educacionais cearenses no contexto do ensino médio, com foco no contexto da EEEP, por ser o campo de pesquisa desse trabalho.

Além disso, foi realizada uma caracterização clara e objetiva da política do PPDT, objeto de estudo dessa dissertação, à luz do referencial teórico e analítico do ciclo de políticas de Bowe, Ball e Gold (1992) e Ball (1994), com o intuito de saber como essa política foi “encenada/atuada” nos diferentes contextos dessa abordagem. A abordagem do ciclo de política dos referidos autores, é composta pelo contexto da influência, o contexto da produção dos textos, o contexto da prática, o contexto dos resultados/efeitos e o contexto da estratégia política, sendo que cada um deles “[...] consiste em várias arenas de ação, algumas públicas e outras privadas” (BALL, 1994, p. 26, tradução nossa⁵).

Nesse capítulo, ainda, são apresentadas as dimensões contextuais da escola pesquisada, abordando os contextos situados (localização, histórias escolares, matrículas), culturais profissionais (valores, compromisso dos professores), contextos materiais (estrutura física da escola) e contextos externos (apoio das autoridades locais) com base na teoria da atuação das políticas de Ball, Maguire e Braun (2016). Bem como, apresenta-se alguns entraves na atuação da política educativa do PPDT na escola pesquisada no ano de 2015, os quais serviram de evidências para construção deste estudo.

No terceiro capítulo, tem-se o referencial teórico desse estudo, em que é discutido o processo de massificação escolar, fundamentando-se teoricamente na concepção de Enguita (1989), Sá (1997), Perez (2007) entre outros. Além de abordar a temática da interação escola-família sob a ótica de Cavalcante (1998), Neubauer e Silveira (2008), Castro e Regattieri (2010) e Dias (2016). E na sequência, tem-se reflexões sobre o protagonismo juvenil à luz de Costa (2007), Ferreti, Zibas e Tartuce (2004) e Magalhães (2008). Essas temáticas foram abordadas por serem premissas do objeto de estudo desse trabalho, o PPDT.

Embora no segundo capítulo tenha uma discussão do PPDT no contexto macro, convém destacar que apenas no terceiro capítulo é que se apresenta o percurso metodológico do presente estudo, o qual foi realizado através de pesquisa documental, pesquisa bibliográfica, assim como mediante aplicação de questionários e entrevistas.

Os questionários foram aplicados, de forma censitária, com os discentes da 3ª série do ensino médio da escola pesquisada, bem como realização de entrevista com os PDTs, com o

⁵ [...] each context consisting of a number of arenas of action, some public, some private (BOWE; BALL; GOLD, 2017, p. 31).

coordenador escolar responsável pelo PPDT na escola pesquisada. Além de uma entrevista com o coordenador regional do PPDT da Crede 11. Esse capítulo é finalizado com a apresentação e análise dos dados coletados do contexto micro do PPDT (escola pesquisada), enfocando as cinco arenas do ciclo de políticas de Bowe, Ball e Gold (1992) e Ball (1994), bem como sob a ótica dos estudiosos que versam sobre as premissas do PPDT.

No quarto capítulo, apresenta-se o Plano de Ação Educacional (PAE) que consiste em um conjunto de intervenções necessárias para o aperfeiçoamento do desenho da política do PPDT em nível da escola pesquisada, Crede 11 e Estado, sendo desenvolvido mediante as análises dos dados coletados da pesquisa. No quinto e último capítulo, tem-se as considerações finais sobre o trabalho realizado.

2 ABORDAGEM DO CICLO DE POLÍTICAS NO CONTEXTO DO PROJETO PROFESSOR DIRETOR DE TURMA: UMA ANÁLISE DO CASO DE GESTÃO

Este capítulo tem por objetivo compreender as facetas ou arenas da abordagem do ciclo de políticas, de modo que possa utilizá-la como modelo teórico para análise de políticas públicas e principalmente caracterizar as políticas educacionais desenvolvidas no Ceará, na rede estadual de educação de ensino médio. Nesse sentido, o foco reside no Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT) no contexto da Escola Estadual de Educação Profissional, por ser o campo de estudo deste trabalho, assim apresentando as trajetórias do PPDT e das EEEPs por ambas estarem interligadas desde suas origens.

A política educativa do PPDT completou dez anos de atuação na rede educacional do Ceará em 2018, concomitantemente, com as Escolas Estaduais de Educação Profissional. De acordo com a Seduc-CE, no ano de 2019, o PPDT está presente em 88% (n=638) das escolas estaduais do Ceará. Esse projeto se consolidou como uma política educativa para combater a redução da infrequência escolar, evasão, abandono, para promover o estreitamento das relações entre escola e família, incentivar o protagonismo juvenil entre outros.

Para melhor compreensão da análise da política pública educacional do PPDT à luz do ciclo de políticas, proposta pelos pesquisadores Bowe, Ball e Gold (1992) e Ball (1994), fez necessário perpassar, no mínimo que brevemente, pela compreensão do que significa política, o que são políticas públicas, do que se trata uma abordagem do ciclo de políticas, como os autores, anteriormente mencionados, estruturaram o processo de formulação de uma política e a que se refere a teoria da atuação das políticas propostas por Ball, Maguire e Braun (2016). Assim, todos esses aspectos são fundamentais para o “uso adequado da abordagem do ciclo de políticas” (MAINARDES, 2018, p. 10), além de ser necessário um referencial teórico específico da política a ser analisada.

Na sequência, apresenta-se uma breve exposição sobre política pública das EEEPs no estado do Ceará para posterior compreensão do Projeto Professor Diretor de Turma em uma perspectiva macropolítica, enfocando o contexto da influência, o contexto da produção do texto, o contexto da prática associado ao contexto dos efeitos/resultados e o contexto da estratégia política.

E finalmente, tem-se a caracterização do contexto da EEEP Professora Maria Célia Pinheiro Falcão realizado através dos contextos dimensionais da atuação da política, os contextos situados, culturas profissionais, contextos materiais e o contexto externo.

2.1 CICLO DE POLÍTICAS: MODELO TEÓRICO PARA ANÁLISE DE POLÍTICAS PÚBLICAS

O Projeto Professor Diretor de Turma, objeto de estudo deste trabalho, consiste em uma política pública educacional implantada no Ceará em 2008 e para entender a sua trajetória é fundamental ter ciência do que significa política, o que é política pública e política pública educacional. Assim, compreender o surgimento de uma área do conhecimento é essencial para entender o seu desenvolvimento, sua trajetória e suas perspectivas futuras.

Segundo Souza (2016) a política pública enquanto área do conhecimento e disciplina surge nos Estados Unidos ao romper com as etapas estabelecidas pelos países europeus, os quais tinham ênfase nos desdobramentos dos estudos baseados em teorias sobre o papel do Estado do que na ação dos governos. Com isso a política pública, como ramo da ciência política, busca compreender como e porque os governos escolhem determinadas ações.

De acordo com Souza (2016), os principais pesquisadores que trouxeram contribuições essenciais para o campo das políticas públicas, foram: Laswell, Simon, Lindblom e D. Easton. Ainda de acordo com esse autor, a introdução da expressão *policy analysis* se refere a análise de políticas públicas, e foi proposta por Laswell como elo entre o conhecimento científico/acadêmico e produção dos governos, assim como promover o diálogo entre cientistas sociais, grupos de interesse e governo.

De acordo Sottani *et al.* (2018), em 1956, Lasswell formulou um ciclo político ou modelo sequencial, o qual deve ser desenvolvido mediante um conjunto de etapas ou fases iniciando pela fase da inteligência, seguindo pela fase da promoção, prescrição, invocação, aplicação, término e avaliação.

Souza (2016) afirma a que Simon, também, trouxe algumas contribuições ao inserir a concepção de racionalidade limitadas dos decisores públicos, (*polycymarkers*), caracterizada pela incerteza, pela pesquisa sequencial, comparação das alternativas com as expectativas e satisfação, como critério de decisão. Esses aspectos são limitados por problemas como a falta de informações, tempo para a tomada de decisões, auto interesse dos decisores, etc.

Os estudos desses pesquisadores foram criticados por apresentar uma abordagem de ciclo de políticas de forma simples e linear no processo de construção e desenvolvimento das políticas públicas. Assim, Lindblom *apud* Souza (2016), em 1959 a 1979, criticou o foco da racionalidade proposto por Laswell e Simon, e incorporou as relações de poder e a integração entre as várias fases no processo de formulação e análise de políticas públicas. O modelo proposto por este pesquisador apresenta uma abordagem complexa e interativa, no qual não há

começo e término. Já Easton (1965 *apud* SOUZA, 2016, p. 24) deu a sua contribuição ao conceituar as políticas públicas como um “sistema, ou seja, como uma relação entre formulação, resultados e o ambiente”.

Para Souza (2016), esses estudiosos são considerados os “pais” fundadores da área de políticas públicas, e suas teorias serviram de base para a elaboração da grande maioria dos novos modelos teóricos da análise de políticas públicas. Para Sottani *et al.* (2018) entre esses modelos recentes, têm-se o proposto por Bowe, Ball e Gold, ampliado por Ball, bem como o modelo de Howlett e Ramesh, possibilitando o desenvolvimento do conhecimento científico na área de políticas públicas.

Ainda de acordo com Souza (2016), não há uma definição primária sobre a conceituação de políticas públicas. Assim, para o referido autor as políticas públicas podem ser entendidas como um conjunto de ações do Estado para solucionar entraves coletivos, podendo ser de várias ordens, entre elas, as de caráter econômico, ambiental, urbano e social (área da saúde, distribuição de renda, assistência social, educação).

Para Ball e Mainardes (2011), o Estado é considerado um dos principais atores políticos e dos principais lugares da política. Para eles, em seu sentido mais simples, a política pode ser compreendida como uma declaração de algum tipo - ou ao menos uma decisão sobre como fazer as coisas no sentido de “ter” uma política -, mas que pode ser puramente simbólica, ou seja, mostrar que há uma política ou que uma política foi formulada. Ball, Maguire e Braun (2016) ressalta que a política não se refere meramente a fazer coisas, mas as políticas carregam consigo objetos de intervenção e sujeito de foco em sua formação discursiva.

Nesse trabalho, a política será compreendida como “textos e “coisas” (legislação e estratégia), mas também como processos discursivos que são complexamente configurados, contextualmente medidos e institucionalmente prestado” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 13). Ball (1994) complementa ao afirmar que as políticas geralmente não lhe dizem o que fazer, elas geram circunstâncias nas quais o leque de opções disponíveis para escolher o que fazer são limitadas ou modificadas ou resultados particulares são estabelecidos.

Riani (2013) advoga que as políticas públicas são públicas e não privadas, pois almejam resolver conflitos da coletividade e não conflitos individuais/particulares, em especial, das áreas da saúde e educação. Para Condé (2012) toda política pública se refere a problemas coletivos, e possui um aspecto imperativo e provém de uma autoridade pública que tem a legalidade para promover sua implantação ou para delegá-la a outrem.

Ainda de acordo com esse autor, ele ressalta que essas políticas não são neutras, estão carregadas de interesses, decisões, ideologias e conflitos isolados ou combinados. Ball e

Mainardes (2011) complementam ao afirmar que as políticas não podem ser vistas como algo imutável ou fixas, uma vez que elas podem estar sujeitas a diferentes interpretações e assim serem entendidas como solução para problemas da prática.

Assim, as análises de políticas públicas podem ser realizadas através da abordagem do ciclo de política, a qual Secchi (2012, p. 33) define como “um esquema de visualização e interpretação que organiza a vida de uma política pública em fases sequenciais e interdependentes”. Essa abordagem tem como princípio que as políticas representam um ciclo sistematizado e dinâmico, formado por várias etapas desde a implementação até a sua extinção.

Em conformidade com o pensamento desse autor, Souza (2016) argumenta que este método de análise percebe a política pública como um ciclo deliberativo, composto por diversos estágios e constituindo um processo dinâmico e de aprendizado. Vale destacar que esse modelo sequencial ou ciclo político nos permite:

[...] explorar e investigar o processo das políticas públicas por redução da sua complexidade. A desagregação em etapas ou categorias de análise torna todo o processo das políticas públicas mais facilmente apreensível. Desta forma, a ação pública, orientada para a resolução dos problemas, é analisada como um processo sequencial e inacabado que se repete e reconstrói, em resultado de mudanças induzidas por efeito de feedback das próprias políticas públicas, ou por alterações do contexto ou da relação entre os atores e instituições envolvidos (ARAÚJO; RODRIGUES, 2017, p. 18).

Nessa perspectiva, a abordagem do ciclo de políticas se configura como uma ferramenta de análise das políticas públicas, uma vez que esse ciclo possibilita uma análise mais detalhada do processo de implantação e atuação de programas e políticas no campo prático das ações. Para Reader (2014), esse ciclo de política configura-se como uma ferramenta analítica, ao possibilitar, de forma clara e didática, a discussão sobre o tema.

De acordo com Sottani *et al.* (2018), na literatura, encontra-se o desenvolvimento de vários modelos explicativos, os quais foram criados para se compreender como e por que o governo elabora ou deixa de elaborar ações que incidirá sobre a vida das pessoas. Entre os diversos modelos de formulação e análise de políticas públicas, Araújo e Rodrigues (2017) destaca: (1) o modelo sequencial ou do ciclo político, (2) o modelo dos fluxos múltiplos, (3) o modelo do equilíbrio interrompido e (4) o quadro teórico das ligações de causa ou de interesse.

Essas abordagens são vistas por diversos pesquisadores como sendo os quadros teóricos mais promissores do âmbito analítico das políticas públicas. Segundo Araújo e Rodrigues

(2017, p. 11) “eles são modelos logicamente coerentes, empiricamente verificáveis, claros e abrangentes e replicáveis em diferentes áreas de política, situações e contextos”.

Diante dos vários modelos propostos, Araújo e Rodrigues (2017) afirmam que há quatro etapas em comum a todas as propostas apresentadas sobre o ciclo de políticas. São elas:

- a) **definição do problema e agendamento:** refere-se ao contexto e ao processo de surgimento das políticas públicas através da identificação de um problema e sua inserção na agenda política;
- b) **formulação das medidas de política e legitimação da decisão:** consiste em formular alternativas para a solução dos problemas identificados. Nessa etapa, é essencial a definição e elaboração de objetivos e de estratégias de solução do problema;
- c) **implementação:** é considerada o teste da realidade, o âmbito da ação. Secchi (2012) ressalta que há dois modelos de implementação de políticas públicas: modelo *top-down* (de cima para baixo), no qual há uma nítida separação entre as fases de tomada de decisão e de implementação, sendo que esse tipo de modelo é elaborado e decidido pela esfera pública (decisões do governo) e que a implementação é feita pelos agentes da administração (implementadores). E o modelo *bottom-up* (de baixo para cima) que se refere ao processo de uma política pública de forma contínua, flexível por aqueles que a implementam diariamente, assim, possuindo mais participação na implementação da política para realizar ajustes necessários para atingir as metas propostas;
- d) **avaliação e mudança:** tange ao acompanhamento e avaliação dos programas de ação e das políticas públicas, visando verificar os efeitos e impactos, a disparidade entre os objetivos e metas alcançadas, a eficiência e eficácia da intervenção pública etc.

Assim, dentre as diversas abordagens de modelo de ciclo de políticas, o presente trabalho optou por adotar a abordagem do ciclo de políticas formulada pelos pesquisadores Richard Bowe, Stephen Ball, e Anne Gold (1992) para a análise da política educacional do Projeto Professor Diretor de Turma no contexto da EEEP Professora Maria Célia Pinheiro Falcão, localizada no município de Pereiro-CE. Além de considerar os contextos dimensionais da atuação da política proposta por Ball, Maguire e Braun (2016).

Mainardes (2006a, p. 49) afirma que a abordagem do ciclo de políticas:

adota uma orientação pós-moderna, baseia-se nos trabalhos de Stephen Ball e Richard Bowe, pesquisadores ingleses da área de políticas educacionais. Essa abordagem destaca a natureza complexa e controversa da política educacional, enfatiza os processos micro políticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local e indica a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais. É importante destacar

desde o princípio que este referencial teórico analítico não é estático, mas dinâmico e flexível.

Segundo Mainardes, Ferreira e Tello (2011), essa abordagem auxilia na compreensão das políticas educacionais, e se configura como referencial analítico consistente para a análise de políticas educacionais e tem sido amplamente utilizada em vários países. O referido modelo nos possibilita estudar, em detalhes, os vários contextos que compõem o ciclo da política nos ajudando a entender como ocorrem as relações de poder, os processos decisores e a relação entre os agentes que atuam diretamente na política pública.

Essa abordagem é essencial para ajustes/análises de políticas educacionais, principalmente, no cenário brasileiro por termos, ainda, poucos autores que discutem referenciais analíticos sobre essa temática, entre eles, Souza (2016), Condé (2012), Secchi (2012) e Reader (2014). E parafraseando Mainardes (2006b), no Brasil, ainda há um número limitado de propostas de referenciais analíticos para a pesquisa de políticas públicas.

Segundo Azevedo e Aguiar (2001, p, 43):

Não é desconhecido o fato de que se trata de um campo relativamente novo, ainda não consolidado em termos de referenciais analíticos consistentes e que, de resto, sofre as indefinições resultantes da crise de paradigmas que afeta as ciências sociais e humanas na contemporaneidade, crise esta decorrente das mudanças estruturais que perpassam as sociedades e as formas da sua regulação no presente, afetando os próprios processos de compreensão da realidade social.

As políticas educacionais, no cenário das políticas públicas, são muito recentes como campo investigado no Brasil e de acordo com Mainardes, Ferreira e Tello (2011), a pesquisa de políticas educacionais brasileiras vem apresentando um crescimento notável de pesquisas, publicações e eventos específicos de políticas sociais e educacionais. Segundo esses autores, faz-se necessário a discussão dos referenciais teóricos-metodológicos das pesquisas desenvolvidas no Brasil, assim como na literatura internacional.

Ao utilizar o ciclo de políticas para análise de políticas, ele deve ser realizado numa perspectiva crítica. Para Ball e Mainardes (2011, p. 13), o termo “crítico” significa dizer que o “objetivo dessas pesquisas é compreender a essência das políticas investigadas, com o cuidado para analisá-las de modo aprofundado, evitando-se toda e qualquer forma de legitimação”. Nesse sentido, o pesquisador precisa ter um engajamento crítico ao fazer uso da abordagem do ciclo de políticas, uma vez que se faz necessário “interrogar e questionar a política e seus modos de implementação” (MAINARDES, 2006b, p. 102).

Essa abordagem tem sido alvo de diversas críticas, entre elas, Mainardes (2006a) destaca as críticas realizadas por Vidovich ao sugerir algumas alterações no referencial teórico-analítico inicial, tais como: ampliar o contexto de influência de uma nação individual para o contexto global; a influência do Estado necessita ser incorporada de maneira mais genérica do que está evidente na abordagem desenhada por Ball e é indispensável ressaltar as inter-relações entre os diferentes níveis e contextos do processo político.

Outras críticas, também, são elencadas por Mainardes (2006a, p. 56), com base em alguns autores, tais como Hatcher e Troyna, que “consideram que a abordagem do ciclo de políticas não tem uma teoria de Estado clara, o que seria crucial para uma adequada compreensão da política educacional e de suas relações com os interesses econômicos”. Ou seja, para esses autores se faz necessário que o ciclo de política contemple uma teoria de Estado mais compreensível.

Segundo Bowe, Ball e Gold (2017), o ciclo de políticas, refere-se a um modelo heurístico formado por processo político em etapas, fases ou sequências, para fins analíticos. Araújo e Rodrigues (2017, p. 20), complementam ao afirmar que todos os modelos heurísticos, terão que ser usados “com cautela, com a noção clara de que é apenas uma representação simplificada da realidade, cuja função é providenciar um enquadramento analítico facilitador da compreensão do processo político”.

Embora haja todas essas críticas, o ciclo de políticas se apresenta como uma ferramenta viável para a análise de políticas públicas educacionais, uma vez que, segundo Secchi (2012), esse modelo auxilia na organização das ideias, reduz a complexidade de uma política pública. Essa concepção é compartilhada por Mainardes (2018), ao advogar que a abordagem do ciclo de políticas é um referencial complexo, que requer várias investigações e ainda precisa da adoção de um referencial teórico que dê sustentação para a análise de políticas específicas.

Nesse sentido, Ball, em entrevista com Avelar (2016), afirma que ao analisar uma política educacional é fundamental definir qual contexto será analisado, ou seja, será abordado sua trajetória como um todo ou apenas um ponto do de sua trajetória? Será analisado o texto ou ação? Ou ambos serão analisados? Assim, para compreender uma política pública as perguntas precisam ser elaboradas pelos pesquisadores de acordo com os contextos a serem analisados.

Nesse sentido, o presente trabalho almeja realizar uma investigação na íntegra ao contemplar os cinco contextos propostos por Bowe, Ball e Gold (1992) de modo a ter uma compreensão mais ampla sobre a política do Projeto Professor Diretor de Turma, tanto na perspectiva macro quanto da micropolítica.

Para uma melhor apreensão da abordagem teórica de Bowe, Ball e Gold (1992) e Ball (1994) sobre a política educacional se faz necessário a compreensão de três elementos-chaves, os quais segundo Ball, em entrevista realizada com Avelar (2016) destaca a separação heurística entre texto e discurso, a ideia do ciclo de políticas (*policy cycle*) e mais recentemente a concepção de atuação da política (*policy enactment*).

Com relação a separação heurística entre o texto e discurso, Mainardes (2006a) advoga que política como texto se refere a teoria literária que compreende as políticas como representações que são codificadas de formas complexas, as quais serão interpretadas por uma infinidade de leitores, uma vez que os textos são “produtos de múltiplas influências e agendas e sua formulação envolve intenções e negociação dentro do Estado e dentro do processo de formulação da política” (MAINARDES, 2006a, p. 53).

Nesse sentido, a política como discurso, impõe limitações sobre o que é “permitido pensar e tem o efeito de distribuir ‘vozes’” (MAINARDES, 2006a, p. 54), pois apenas algumas vozes serão consideradas na elaboração dos textos devido a maior influência de alguns atores políticos.

Desse modo, a política como texto e como discurso não são concepções antagônicas, mas complementares, pois esta foca os limites criados pelo próprio discursos e aquela ressalta o controle que estão nas mãos dos leitores. Assim, Ball, em entrevista a Avelar (2016) busca compreender a diferença ao posicionar o sujeito como um ator interpretativo do texto da política, em oposição a um sujeito produzido pelo discurso.

Com relação ao segundo aspecto chave, ou seja, sobre o ciclo de políticas convém destacar que essa abordagem foi criada por Bowe, Ball e Gold (1992, 2017) ao elaborarem, inicialmente, três facetas ou arenas políticas para análises de política educacionais. Segundo esses autores, os contextos primários foram “[...] chamados como propostos, vigente e em política em uso” (BOWE; BALL; GOLD, 2017, p. 31, tradução nossa⁶).

Para Mainardes (2006a), esses contextos foram interpretados como a política proposta, a política de fato e a política em uso. A política proposta, refere-se à política oficial, a qual está relacionada com as intenções do governo, departamentos educacionais, escolas etc. A política de fato consiste nas bases iniciais para que as políticas sejam colocadas em prática, ou seja, são textos legislativos e políticos. As políticas de uso são referentes aos discursos (análises), após a “implementação” das políticas pelos profissionais que atuam no nível prático.

⁶ [...] labelled intended, actual and policy-in-use (BOWE; BALL; GOLD, 2017, p. 31).

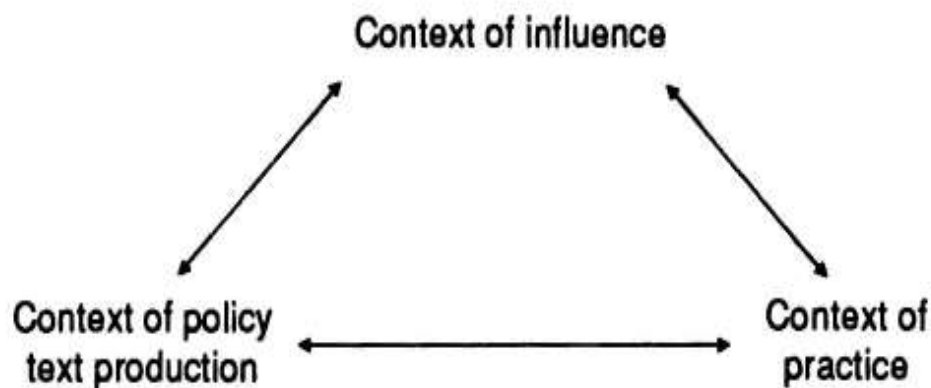
No entanto, Bowe, Ball e Gold (2017, p. 31, tradução nossa⁷) afirmam que:

Nós rompemos essa formulação porque a linguagem introduziu uma rigidez que não queríamos sugerir, por exemplo, existem muitas intenções concorrentes que lutam por influência, e não apenas uma "intenção" e "real" pareciam sinalizar um texto congelado, muito pelo contrário de como queríamos caracterizar esse aspecto do processo político.

De modo, verifica-se que esses autores buscam romper com os modelos tradicionais na educação em que separam as fases da formulação e implementação, uma vez que eles ignoram as disputas e os embates sobre a política. Nesse sentido, eles rompem com essas concepções iniciais por apresentarem conceitos limitadores, contrariando a forma pela qual eles pretendiam elaborar o processo político.

Assim, posteriormente, em 1992, eles fizeram uma reformulação da concepção do ciclo de política, apresentando um ciclo contínuo, composto por três contextos primários: o contexto de influência, o contexto da produção do texto e o contexto da prática (BOWE; BALL; GOLD, 1992, 2017). A seguir, tem-se o ciclo de políticas de Bowe, Ball e Gold (2017).

Figura 01 - Contextos do processo de formulação de uma política de Bowe, Ball e Gold



Fonte: Bowe, Ball e Gold (2017, p. 33).

De acordo com Bowe, Ball e Gold (2017) o *context of influence* (contexto da influência) refere-se ao primeiro contexto de uma política, no qual onde a política é normalmente iniciada,

⁷ We have broken away from this formulation because the language introduced a rigidity we did not want to imply, e.g. there are many competing intentions that struggle for influence, not only one 'intention' and 'actual' seemed to us to signal a frozen text, quite the opposite to how we wanted to characterize this aspect of the policy process (BOWE; BALL; GOLD, 2017, p. 31).

os discursos políticos são construídos e a obtenção de dados dessa arena, pelo pesquisador, pode ser realizada mediante investigação de pesquisas bibliográficas, entrevistas com os agentes que participaram da elaboração da pesquisa e com demais profissionais envolvidos (professores, associações, sindicatos, conselhos etc). Para Lopes e Macedo (2011), esse contexto envolve a análise de influências globais / internacionais, nacionais, locais e a articulação entre elas.

Já o segundo contexto, *context of policy text production* (contexto da produção de texto), Bowe, Ball e Gold (2017) afirmam que esse contexto se refere a produção de documentos oficiais, textos legais e outros documentos elaborados a partir desses textos. Desse modo, os textos de políticas, representam políticas e suas representações podem assumir diversas maneiras, desde os “textos legais e documentos de políticas ‘oficiais’; também comentários formais e informais produzidos que oferecem ‘entender’ os textos ‘oficiais’, [...] também os discursos e apresentações públicas de políticos” (BOWE; BALL; GOLD, 2017, p. 31,).

Segundo Lopes e Macedo (2011), os dados podem ser coletados através da análise dos documentos oficiais publicados, entrevista com os redatores desses documentos e com os agentes envolvidos no processo de implantação e implementação da política a ser investigada. Nesse sentido, vê-se que as políticas são intervenções textuais, mas também trazem consigo restrições e possibilidades matéricas, as quais Bowe, Ball e Gold (2017) advogam que as respostas a esses textos têm consequências reais.

E essas consequências são sentidas dentro do terceiro contexto, *context practice* (contexto da prática). Nesse contexto é onde a política está passível à interpretação e recriação pelos atores que atuam na política, uma vez que ela não é simplesmente recebida e implementada dentro dessa arena, mas está sujeita a interpretação e depois é "recriada" (BOWE; BALL; GOLD, 2017, p. 34, tradução nossa⁸).

E os dados podem ser obtidos nos locais onde a política foi implementada, através de pesquisas etnográficas e entrevistas com os profissionais responsáveis pela execução da política, pois, nesse contexto, é necessária a análise de como esses agentes reinterpretaram a política a ser desenvolvida. Para Bowe, Ball e Gold (2017), os professores e demais agentes envolvidos no processo educacional, assume um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação da política de modo que suas concepções, seus valores, suas crenças têm implicações na atuação das políticas.

⁸ Recreated (BOWE; BALL; GOLD, 2017, p. 34).

Em 1994, esse ciclo de políticas foi expandido por Stephen Ball, conforme pode-se verificar no livro *Education reform: a critical and post-structural approach* (Reforma da Educação: uma abordagem crítica e pós-estrutural), em que Ball (1994, p. 01) faz uma continuação do seu trabalho anterior “sobre a política educacional e formulação de políticas no Reino Unido”. Assim, ele admite, em termos práticos e teóricos, que este modelo requer dois outros contextos para complementá-lo. Esses contextos foram chamados por Ball (1994) de *Context of outcomes* (contexto dos efeitos/resultados) e *context of political strategy* (contexto da estratégia política).

Com relação ao contexto dos efeitos/resultados, Ball (1994) procura explorar de que forma se pode conceituar os efeitos das políticas de maneira que não seja teórica ou trivial. Desse modo, ele busca o que pode ser entendido pelos efeitos ou impactos da política. Para ter esse entendimento, ele, inicialmente, distinguiu as generalizações e as especificidades do efeito da política, os quais são conflitantes.

Efeitos gerais das políticas tornam-se evidentes quando aspectos específicos da mudança e conjuntos específicos de respostas (dentro da prática) são relacionados juntos. Uma negligência geral é mais comum em estudos de foco único, que recebem uma alteração ou um texto de política e tentam determinar seu impacto na prática. Tomados dessa maneira, os efeitos específicos de uma política podem ser limitados, mas os efeitos gerais de conjunto de políticas de diferentes tipos podem ser diferentes [...] (BALL, 1994, p. 24, tradução nossa⁹).

Além dessa diferenciação, o autor acima citado, nos chama a atenção para os efeitos de primeira e segunda ordem. Para Ball (1994), os efeitos de primeira ordem correspondem aos efeitos na mudança na prática ou na estrutura (que são evidentes em lugares específicos ou no sistema como um todo). Ao passo que os efeitos de segunda ordem se referem ao impacto dessas alterações sobre os padrões de acesso social, oportunidade e justiça social. Nesse sentido, segundo Ball (1994) o contexto dos efeitos/resultados está relacionado com a análise sobre os impactos da política e das interações com desigualdades e formas de injustiça existentes, ou seja, refere-se aos aspectos de justiça, igualdade e liberdade individual.

⁹ The general effects of policies become evident when specific aspects of the change and specific sets of responses (within practice) are related together. A neglect of the general is most common in single-focus studies, which take one change or one policy text and attempt to determine its impact on practice. Taken in this way the specific effects of a specific policy may be limited but the general effects of ensembles of policies of for manoeuvre very different [...] (BALL, 1994, p. 24).

Com relação ao contexto da estratégia política, Ball (1994, p. 26) afirma que esse contexto diz respeito a “identificação de um conjunto de atividades políticas e sociais que podem enfrentar com mais eficácia as desigualdades”. Ele complementa ao afirmar que esse é um componente essencial da pesquisa social crítica e do trabalho daqueles que Foucault chama de “intelectuais específicos”, o qual é produzido para uso estratégico em embates e situações sociais específicas.

Segundo Mainardes (2006a), a questão essencial do contexto dos efeitos /resultados e do contexto da estratégia política:

é a reflexão profunda sobre questões conjunturais e sobre as desigualdades sociais que são criadas ou reproduzidas pela política ou pelo programa, e que somente podem ser detectadas pela pesquisa criteriosa do contexto da prática por meio de observações prolongadas, entrevistas ou pesquisa etnográfica (MAINARDES, 2006a, p. 60).

Assim, no contexto da estratégia política, é de suma importância que o pesquisador tenha a responsabilidade ética com a temática a ser pesquisada, pois um “aspecto essencial desse contexto é o compromisso do pesquisador em contribuir efetivamente para o debate em torno da política, bem como para sua compreensão crítica” (MAINARDES, 2006a, p. 60).

Ball e Mainardes (2011, p. 14), ressaltam que:

Embora uma vez construídas, as políticas não são fixas e imutáveis, visto que são sujeitas a interpretações, a traduções e, acrescenta-se, de ressignificações efetuadas pelos sujeitos ao longo de distintas leituras, mas devem ser compreendidas, mesmo que de forma não acabada, como voltadas às respostas aos problemas da prática. Daí ser necessário compreender em que contextos se dão, quais significados e interesses estão presentes dentre outros.

Dessa forma, verifica-se que essa abordagem não é estática, mas flexível e dinâmica, tendo em vista que as políticas não são meramente implementadas, mas reinterpretadas pelos atores que atuam no contexto da prática. Mainardes (2006a), advoga que esses contextos não têm uma dimensão temporal ou sequencial e não são etapas lineares. Lopes e Macedo (2011) afirmam que esses contextos estão inter-relacionados e não há uma hierarquização entre eles.

Em consonância com esse pensamento, Lima (2014) afirma que a compreensão de cada um desses contextos é essencial para se analisar uma política, a qual deve ser realizada mediante indagações que o pesquisador faz sobre os aspectos relacionados à trajetória e à atuação da política a ser analisada.

Desse modo, o ciclo de políticas proposto Bowe, Ball e Gold é desenvolvido “através de uma análise contextual de cada etapa do ciclo, considerando a escola e os agentes que a compõem - professores, diretores e pedagogos - como fatores determinantes do resultado de uma política aplicada” (SOTTANI *et al.*, 2018, p. 13).

Com relação ao terceiro elemento da abordagem de Bowe, Ball e Gold, diz respeito a ideia da teoria da atuação da política (*policy enactment*) na escola. No livro “*How schools do policy: policy enactments in secondary schools*” verifica-se que os autores versam “sobre como as escolas “fazem” políticas, especificamente sobre como as políticas se tornam ‘vivas’ e são promulgadas (ou não) nas escolas” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2012, p. 09, tradução nossa¹⁰). Convém ressaltar que, em 2016, essa obra foi publicada, em Língua Portuguesa, com o título “Como as escolas fazem políticas: atuação em escolas secundárias”.

Nessas obras, eles abordam uma série de conceitos e ideias, iniciando pelo termo *enactment*, o qual segundo eles não é de fácil tradução e geralmente tem sido utilizado no contexto legal para fazer a descrição do processo de aprovação de decretos e leis. No entanto, no último livro, acima citado, os referidos autores usam o vocábulo *enactment* no sentido teatral, exemplificando que o ator de posse de um texto pode apresentá-lo e representá-lo de várias maneiras. Dessa forma, texto é concebido como uma pequena parcela (mas, essencial), da produção e os autores utilizam esse “termo para indicar que as políticas são interpretadas e materializadas de diferentes e variadas formas” (BALL; MAGUIRE; BRAUN. 2016, p. 12).

Ainda se verifica que:

Para a Língua Portuguesa, “*policy enactment*” pode ser entendido como as políticas são encenadas, colocadas em ação. É importante destacar que Stephen J. Ball rejeita noção de que as políticas são simplesmente implementadas. Elas estão sujeitas a processos de tradução e de interpretação no contexto da prática (BALL; MAGUIRE; BRAUN; 2016, p. 12).

Desse modo, nota-se que as políticas não são simplesmente implementadas no contexto da prática, elas sofrem um processo tradução e interpretação, em que os atores envolvidos não podem ser considerados como meros receptores e executores da política, pois esses atores carregam consigo repertórios culturais (vivências, experiências, inquietações) que podem promover alterações essenciais na política proposta.

¹⁰ about how schools “do” policy, specifically about how policies become ‘live’ and get enacted (or not) in schools (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2012, p. 09).

Em consonância com essa acepção, Ball, Maguire e Braun (2012) advogam que as políticas podem ser “personalizadas” e podem ser construídas e reconstruídas pelas identidades profissionais de diversos atores de políticas, de modo que as políticas são atuadas e não meramente implementadas.

Ao analisar a política em atuação, deve-se considerar os processos de interpretação e atuação. Segundo os autores, anteriormente citados, a interpretação do texto consiste em uma leitura inicial de modo que se possa compreender o significado de determinada política, ou seja, “o que este texto significa para nós? O que nós temos de fazer? Nós temos de fazer alguma coisa” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 68).

Ainda de acordo com Ball, Maguire e Braun (2016, p. 69) a tradução se refere a um “terceiro espaço entre a política e prática. É um processo iterativo de fazer textos institucionais e colocar esses textos em ação, literalmente ‘atuar’ sobre a política”. Desse modo, a tradução está mais relacionada com as linguagens da prática, ao passo que a interpretação diz respeito as linguagens da política.

Assim, a teoria da atuação da política estar associada a processos criativos de interpretação e de recontextualização, em que a tradução de texto em ação e as abstrações de ideias políticas em práticas contextualizadas envolve um processo de “interpretações de interpretações” (RIZVI; KEMMIS, 1987 *apud* BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2012, p. 10, tradução nossa¹¹). Esses autores ressaltam que o pensamento teórico sobre a atuação da política não está concluído, ele é parcial e incompleto.

Mesmo assim, os estudos realizados por Mainardes (2006a; 2006b), mostram que, quando esse ciclo é compreendido como um processo dialético e multifacetado na análise das políticas educacionais, ele pode apresentar diversas contribuições, dentre elas:

- a) oferece instrumentos para uma análise crítica da trajetória de políticas e programas educacionais;
- b) flexibilidade da abordagem;
- c) fornece elementos para a análise de textos de políticas (materiais impressos, textos oficiais, vídeos, folhetos) em uma perspectiva crítica (não superficial);

¹¹Interpretations of interpretations” (RIZVI; KEMMIS, 1987 *apud* BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2012, p. 10)

- d) estimula a análise do sistema social e do contexto mais amplo, principalmente, na análise do contexto de influência e no contexto de estratégia política (que pressupõe um retorno ao macro contexto);
- e) permite a utilização de várias estratégias de coleta de dados;
- f) a abordagem do ciclo de políticas, pode ser usada em associação com outros referencias teóricos mais específicos.

Assim, Mainardes (2006a) mostra a necessidade de analisar as políticas públicas educacionais através de uma abordagem teórico-analítica, para que se possa identificar as potencialidades e, principalmente, as fragilidades de modo a superá-las, pois, do contrário, se está fadado ao fracasso. Desse modo, a abordagem do ciclo de políticas nos permite analisar a trajetória completa de políticas desde o nível macro ao nível micropolítica.

Nesse viés, a subseção a seguir apresenta as políticas educacionais do Ceará, em especial, a política de educação profissional integrada ao ensino médio, por ser o campo de pesquisa e estar diretamente associado ao objeto de estudo deste trabalho, a política do PPDT.

2.1.1 As políticas públicas educacionais do Ceará no contexto do ensino médio: um olhar sobre as EEEPs

Conforme visto na seção anterior, não há somente uma única concepção sobre o que seja política pública. Na literatura, nessa área do conhecimento, existem diversas conceituações elaboradas por vários autores. Nessa perspectiva, esta pesquisa adotou como base a concepção de que a política pública é entendida “como campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, colocar o governo em ação e/ou analisar esta ação e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou cursos dessas ações” (SECCHI, 2012, p. 26).

Para Bowe, Ball e Gold (2017) a política educacional, em muitos estudos, frequentemente é conceituada superficialmente como uma tentativa de “resolver problemas”, sendo que esses problemas são geralmente resolvidos através da produção de textos políticos como legislações locais ou nacionais. No entanto, se a política é visualizada somente nesses aspectos, então todos os outros momentos dos processos e atuação das políticas que acontecem dentro e entorno dos âmbitos escolares são marginalizados e podem ser despercebidos.

Para Oliveira (2010), as políticas públicas educacionais podem ser compreendidas como tudo aquilo que um governo faz ou deixa de fazer para a educação escolar, almejando garantir o direito à educação para todos os cidadãos brasileiros. E nessa perspectiva, a Constituição Federal de 1988, em seu art. 205, expressa esse direito ao determinar que a educação é direito

de todos os cidadãos brasileiros e dever do Estado e da família, como também no Artigo 206, ao estabelecer que todos os cidadãos brasileiros estão amparados legalmente quanto ao acesso e permanência na educação pública e de qualidade (BRASIL, 1988). Vale ressaltar que neste estudo, a expressão educação de qualidade é compreendida como aquela que garante o acesso, a permanência e o sucesso do aluno (BRASIL, 2010).

No entanto, na prática, são observados inúmeros obstáculos presentes na educação básica brasileira, principalmente, no ensino médio, ao revelar entraves como: baixo incentivo ao protagonismo juvenil, problemas de arquitetura curricular, desmotivação e falta de interesse dos jovens, não universalização do ensino nessa etapa, baixas taxas de jovens que concluem o ensino médio, distorção idade-série, baixos índices educacionais, entre outros (INEP, 2017).

Essa realidade, também, faz parte do contexto educacional cearense, uma vez que se verifica diversos desafios na rede de ensino médio da educação do Ceará, principalmente, na durante a década de 1990. Segundo Napolini (2001), os principais fatores estão relacionados a expansão do número de alunos matriculas no ensino médio, elevados índices de evasão e abandono escolar, altas taxas de infrequência, e rendimentos insatisfatórios de aprendizagem dos alunos nas avaliações externas.

A partir de 2007, o Estado do Ceará, visando resolver esses problemas coletivos na área educacional, iniciou um novo ciclo de políticas educacionais, baseado na inovação e criatividade com o intuito de “garantir educação básica com equidade e foco no sucesso do aluno” (CEARÁ, 2014b, p. 8).

Dentre essas políticas, convém destacar o PPDT, objeto de estudo deste trabalho, e a EEEP, local de pesquisa deste trabalho, uma vez que ambas estão intrinsecamente relacionadas. Assim, verifica-se que “as políticas não são isoladas umas das outras. E que a realização plena de uma impacta na realização de outra a ela relacionada” (OLIVEIRA, 2017, p. 202).

O PPDT completou 10 anos de atuação no Estado do Ceará em 2018, concomitantemente, ao surgimento das EEEPs. Desse modo, não é possível refletir sobre esse projeto, sem considerar inicialmente o contexto do surgimento das EEEPs, em virtude de ambas as trajetórias estarem imbricadas.

Nessa perspectiva, a criação das escolas profissionalizantes no Estado do Ceará somente foi possível após a publicação do Decreto nº 6.302/2007, que estabeleceu o Programa Brasil Profissionalizado, com o objetivo de fomentar a oferta do ensino médio integrado à educação profissional, salientando a educação científica e humanística (BRASIL, 2007).

Assim, essa nova realidade começou a ser moldada no Ceará, quando a Seduc-CE assumiu o desafio de implementar a política de ensino médio integrado à educação profissional.

Em 2008, o governo do estado, mediante a Lei nº 14.273/2008 (CEARÁ, 2008a), estabeleceu a implementação das Escolas Estaduais de Educação Profissional.

O Governo do Estado através da Seduc-CE, ao ofertar essa modalidade de ensino, almeja promover uma preparação direcionada para o ingresso dos jovens no mercado de trabalho e ingresso no ensino superior. Assim como, possibilitar aos jovens o desenvolvimento do protagonismo juvenil, autonomia, visão empreendedora e uma formação para a cidadania.

Para tanto, as EEEPs possuem um currículo formado por componentes curriculares distribuídos em três áreas: Base Nacional Comum Curricular, Formação Profissional e Parte Diversificada, correspondendo a uma carga horária total de 5.400hs a serem cumpridas ao longo dos três anos do ensino médio. Ver quadro, abaixo.

Quadro 01 - Organização da oferta curricular do ensino médio integrado à educação profissional e tecnológica

Composição da estrutura curricular	Distribuição da carga horária curricular
Base Geral	2620hs
Formação Profissional	800 - 1200hs
Parte Diversificada	Varia de acordo com a especificidade de cada curso técnico, distribuído entre 880 a 1900hs
Total	5400hs

Fonte: Ceará (2017a).

A formação Geral é composta por treze componentes curriculares obrigatórios (Língua Portuguesa, Artes, Inglês, Espanhol, Educação Física, História, Geografia, Filosofia, Sociologia, Biologia, Física, Química e Matemática), com uma carga horária de 2.620 horas comum para todos os cursos. A Formação Profissional é constituída pelas disciplinas de caráter técnico, ofertadas de acordo com cada curso técnico, possuindo uma carga horária que varia entre 800 e 1.200 horas. Acrescido da carga horária do estágio supervisionado que corresponde, no mínimo, a 50% para os cursos da área da saúde e 25% para cursos das demais áreas.

E, por fim, tem-se a parte diversificada que engloba as disciplinas de Horário de Estudo, Projeto de Vida, Empreendedorismo, Projetos Interdisciplinares, Mundo do Trabalho, Estágio Curricular e Formação Cidadã. Vale ressaltar que a oferta do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional é realizada através de uma jornada em tempo integral, distribuído em duzentos dias letivos, sendo a carga horária semanal de 45 horas-aula, distribuídas em nove aulas diárias.

Ao comparar a carga horária do Ensino Médio integrado a Educação Profissional com o Ensino Médio Regular, verifica-se uma disparidade considerável de carga horária, uma vez

que segundo a Seduc-CE, através da Portaria nº 1.391/2018 de Lotação de professores, define a carga horária anual para cada uma das séries do ensino médio regular em tempo parcial de 1.000 horas-aula para o turno diurno, distribuídas em 200 (duzentos) dias letivos, importando em 25 horas-aula semanais, com 5 horas-aula diárias (CEARÁ, 2018a).

O modelo de gestão adotado nas EEEPs foi a Tecnologia Empresarial Socioeducacional, mais conhecida por Tecnologia Empresarial Socioeducacional (Tese), a qual foi desenvolvida mediante parceria com Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), do Estado de Pernambuco. A Tese pode ser compreendida como a “arte de coordenar e integrar tecnologias específicas e educar pessoas” (ICE, [2008], p. 06).

Em 2008, surgem as primeiras 25 Escolas Estaduais de Educação Profissional em 20 municípios, ofertando, inicialmente, quatro cursos técnicos integrados ao ensino médio: Enfermagem, Guia de Turismo, Segurança do Trabalho e Informática. Os municípios contemplados com essas EEEPs tinham que se enquadrar nos critérios estabelecidos pela Seduc-CE, inicialmente, foram: ser da capital (Fortaleza) e estar nos municípios sede das Crede.

Posteriormente, foi acrescido que deveriam “se situar em áreas de vulnerabilidade social; apresentarem indicadores educacionais abaixo do esperado como forma de revitalizá-las; e estarem em condições mínimas necessárias à implantação” (CEARÁ, 2018b, recurso online). A seguir, a tabela mostra a expansão dessa modalidade de ensino nos últimos 10 anos (2008-2018), tanto em termos de número de escolas em funcionamento, número de municípios contemplados, número de cursos ofertados e número de estudantes matriculados nos cursos.

Tabela 01 - Evolução do número de: EEEPs, municípios contemplados com EEEPs, cursos ofertados e matrícula da Educação Profissional, 2008 a 2018

Ano	Nº EEEP	Nº Município	Nº Cursos	Nº Matrículas
2008	25	20	4	4.181
2009	51	39	13	11.349
2010	59	42	18	17.481
2011	77	57	43	23.916
2012	92	71	51	29.885
2013	97	74	51	35.981
2014	106	82	53	40.897
2015	111	88	52	44.069
2016	115	90	53	48.089
2017	116	91	53	49.894
2018	119	95	52	52.571

Fonte: Ceará (2018b).

De acordo com a tabela, acima, pode-se constatar que o número de escolas de educação profissional em funcionamento, no período de 2008 a 2018, cresceu exponencialmente, sendo apenas 25 delas em 2008 e 119 escolas em 2018. Vale ressaltar que, segundo a Seduc-CE (CEARÁ, 2018b), foi implementada mais três EEEPs, assim, totalizando 122 escolas em 2019. Isso significa um crescimento de 376% (n=94) do número de EEEPs nos últimos 12 anos.

Com base no quadro acima, evidencia-se; ainda; que o número de municípios contemplados com as EEEPs também se ampliou em uma taxa de crescimento de 375%, pois, havia em 2008, somente 20 municípios, esse número passou para 95 municípios em 2018. O Estado do Ceará por ser composto por 184 municípios, percebe-se que mais da metade (51,53%) dos municípios cearenses possuem escolas profissionais de tempo integral.

Com a expansão educacional das EEEPs na rede estadual de educação do ensino médio, conseqüentemente, aumentou o número de jovens matriculados nas escolas dessa modalidade de ensino, uma vez que, em 2008, se tinha apenas 4.181 jovens e, em 2018, tem-se 52.571 (CEARÁ, 2018c). Esse quantitativo de estudante, corresponde a aproximadamente 12% dos alunos matriculados no ensino médio, ou seja, apenas uma pequena parcela dos jovens é agraciada com uma educação integral e integrada.

No tocante à ampliação dos cursos, também se percebe um crescimento exponencial, uma vez que eram ofertados apenas quatro cursos técnicos em 2008 (Enfermagem, Guia de Turismo, Informática e Segurança do Trabalho) e, em 2018, são 52 cursos, distribuídos em 12 eixos tecnológicos, estabelecidos no Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos. Ver Apêndice D.

Atualmente, segundo a Seduc-CE (CEARÁ, 2018c), são 52.571 mil jovens efetivamente matriculados em 119 Escolas Estaduais de Educação Profissional, distribuídas em 95 municípios cearenses. No total, são ofertados 52 cursos técnicos em regime de tempo integral, associando o ensino médio à educação profissional e tecnológica, possibilitando a articulação entre o direito à educação e ao trabalho.

Segundo Melo (2015), durante a trajetória de implementação das EEEPs no Estado do Ceará houve alguns obstáculos nessa nova modalidade educacional, tais como: o grande número de disciplinas a ser ofertados nos cursos técnicos de formação profissional; impossibilidade de mudança de curso pelos estudantes, caso eles assim o desejassem; a necessidade de uma correlação entre a escola e a realidade do estudante e principalmente a integração curricular entre a Base Nacional Comum (as disciplinas obrigatórias) e a Formação Profissional (disciplinas específicas dos cursos técnicos).

Com relação à expansão dessa modalidade de ensino, houve a necessidade de investimentos realizados pelo Governo do Estado (Tesouro Estadual), bem como pelo Governo Federal (Programa Brasil Profissionalizado). Nesse viés, tabela abaixo mostra os investimentos realizados nas EEEPs do Ceará no período de 2008 a 2014¹², desde os valores investidos para construção das escolas, compra de material e equipamentos permanentes, veículos, contratação de professores da área técnica, bolsa estágio e outros investimentos.

Tabela 02 - Investimentos realizados nas EEEPs no período de 2008 a 2014

INVESTIMENTOS	2008 - 2014
Obras	554.294.406,14
Material e equipamento permanente	111.403.031,84
Veículos	5.615.800,00
Contratação de professores da área técnica	234.876.332,87
Bolsa de estágio	68.143.380,40
Outros investimentos	61.764.058,98
Total	1.036.097.010,23

Fonte: Ceará (2015).

De acordo com a tabela acima, nota-se que os investimentos direcionados para a construção das EEEPs (Obras) no Ceará, no período considerado, corresponderam a 53% do total dos investimentos empreendidos, seguido da contratação de professores da área técnica com 23%. A compra de equipamentos e material permanente representaram 11% dos investimentos, logo após 7% dos recursos foram destinados para concessão de bolsas de estágio, 6% para outros investimentos e 1% para aquisição de veículos no período considerado.

Vale lembrar que nesse íterim foram construídas 106 EEEPs mediante investimentos de R\$ 1.036.097.010,23 na política de educação profissional e tecnológica. Somado a esses investimentos, tem-se ainda as despesas fixas e de material e consumo no valor de R\$ 221.228.570,10, bem como R\$ 7.971.312,45 em fardamentos e R\$ 206.704.783,56 em alimentação, as quais somam um total de R\$ 435.904.666,11 no período de 2008 a 2014.

Em uma perspectiva micro, Freitas (2014), ressalta que os custo anuais relativos a funcionamento de cada unidade escolar de educação profissional e tecnológica, padrão MEC com oferta máxima de 540 matrículas, em 2011, foi da ordem de R\$ 3.343.994,68. Sendo que esse valor de despesas pode ser agrupado em 7 categorias, ver tabela abaixo.

¹² Vale ressaltar que somente foi considerado o período de 2008 a 2014, em virtude da ausência de dados disponível no *site* da Seduc a partir de 2015.

Tabela 03 - Categorias de despesas de uma EEEP

CATEGORIAS DE DESPESAS	2008 - 2014
Contratação de serviços (alimentação, reprografia e etc.)	952.580,40
Despesas de pessoal (folha de pagamento do estado)	795.381,12
Locação de mão de obra (porteiro, vigilantes e outros)	424.428,48
Despesas de pessoal (mão de obra contratada - professor EMI)	406.594,56
Outras despesas (bolsa-estágio, material didático e etc.)	351.520,00
Material de consumo (expediente, limpeza e outros)	220.689,60
Serviço público e de comunicação (água, energia, internet e etc.)	192.800,52
Total	3.343.994,68

Fonte: Freitas (2014, p. 116-117).

Ao analisar a tabela acima, pode-se inferir que as principais despesas de uma EEEP estão relacionadas a contratação de serviços, que correspondem a 28% do total das despesas, sendo realizadas com serviços de alimentação, impressão de material didático, serviço de reprografia, manutenção predial, manutenção de equipamentos dos laboratórios básicos e tecnológicos, manutenção de móveis e equipamentos, fardamentos e outros.

Na sequência, com 24% desse total de despesas, tem-se a folha de pagamento dos servidores efetivos e temporários da Seduc (gestor escolar, coordenadores, professores e secretário escolar). Em menores percentuais das despesas com o custeio das EEEPs, verifica-se as demais categorias: locação de mão de obra (13%), despesas de pessoal com mão de obra contratada - professor EMI (12%), outras despesas (11%), material de consumo (7%) e serviço público e de comunicação (6%).

Desse modo, percebe-se que esses investimentos são essenciais para a implementação, manutenção e expansão dessa política no Estado do Ceará, a qual vem se destacando no contexto educacional cearense nos últimos 12 anos. Dados mostram que 60,8% dos discentes ao concluírem os estudos nas EEEPs conseguem ser inseridos no ensino superior ou no mercado de trabalho e de 2010 (ano de conclusão das primeiras turmas da educação profissional e tecnológica) até 2017, foram 76.320 estudantes formados (CEARÁ, 2018c).

Outro dado significativo das EEEPs se refere a uma avaliação externa, denominada Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (Spaeece), a qual é realizada anualmente pelo Governo do Estado do Ceará, mediante a Seduc-CE. Essa avaliação tem por objetivo diagnosticar a situação da educação básica da rede pública de ensino do Ceará. Os resultados dessa avaliação são agrupados em padrões de desempenho. Segundo Lima (2014, p. 103), no “caso do Ensino Médio, esses padrões foram definidos segundo as habilidades previstas para os alunos concluintes do 3º ano, com intuito de proporcionar interpretação pedagógica sobre os resultados”.

De acordo com o quadro, abaixo, tem-se os padrões de desempenho por proficiência em Língua Portuguesa e Matemática no Spaece no ensino médio.

Quadro 02 - Padrão de desempenho em Língua Portuguesa e Matemática no Spaece

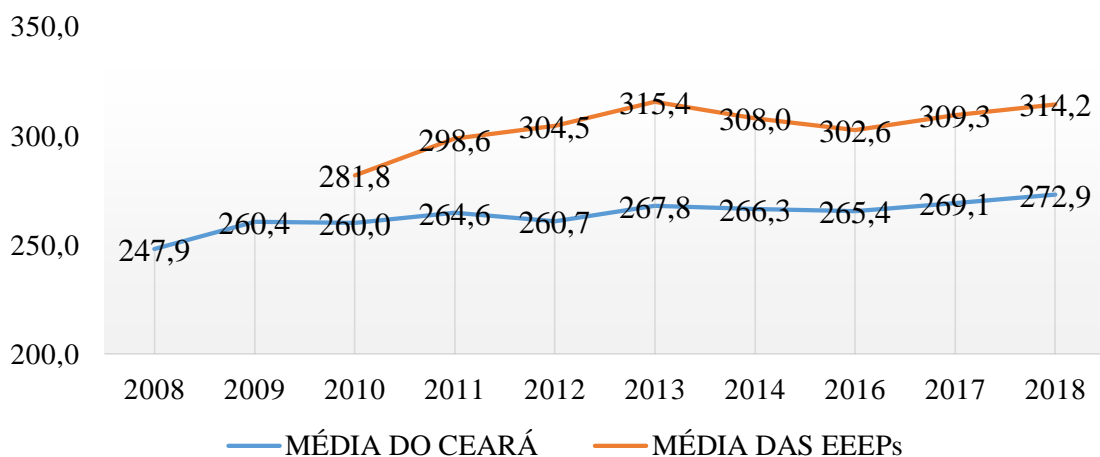
Disciplina	Muito Crítico	Crítico	Intermediário	Adequado
Língua Portuguesa	Menor de 225	225 — 275	275 — 325	Maior que 325
Matemática	Menor de 250	250 — 300	300 — 350	Maior que 350

Fonte: CAEd/UFJF ([2014a; 2014b]) adaptado pelo autor.

De acordo com o quadro 02, nota-se quatro padrões de desempenho utilizados no Spaece, os quais são classificados em muito crítico, crítico, intermediário e adequado, sendo que eles são representados pelas cores vermelho, laranja, amarelo e verde, respectivamente. Cada padrão apresentar um intervalo de proficiências a serem alcançados pelos estudantes em Língua Portuguesa e Matemática.

Quanto a Língua Portuguesa, tem-se que: o padrão muito crítico varia até 225; o crítico varia entre 225 a 275; o intermediário varia entre 275 a 325 e adequado, corresponde a proficiências superiores a 325. Em Matemática, vê-se que: muito crítico (menor que 250); crítico (250 a 300); intermediário (300 a 350;) e adequado (maior que 350). Os dados publicados pela Seduc-CE (CEARÁ, 2019b), mostram anualmente os resultados da proficiência média de Língua Portuguesa e Matemática das escolas públicas do Ceará (considerando as diversas modalidades de ensino). O gráfico 01 mostra a proficiência em Língua Portuguesa do estado e das EEEPs na avaliação do Spaece - 3ª série, no período de 2008 a 2018.

Gráfico 01 - Proficiência média de Língua Portuguesa no Spaece 3ª série - Média do Ceará X Média de todas as EEEPs, 2008 a 2018



Fonte: Ceará ([2019b]) adaptado pelo autor.

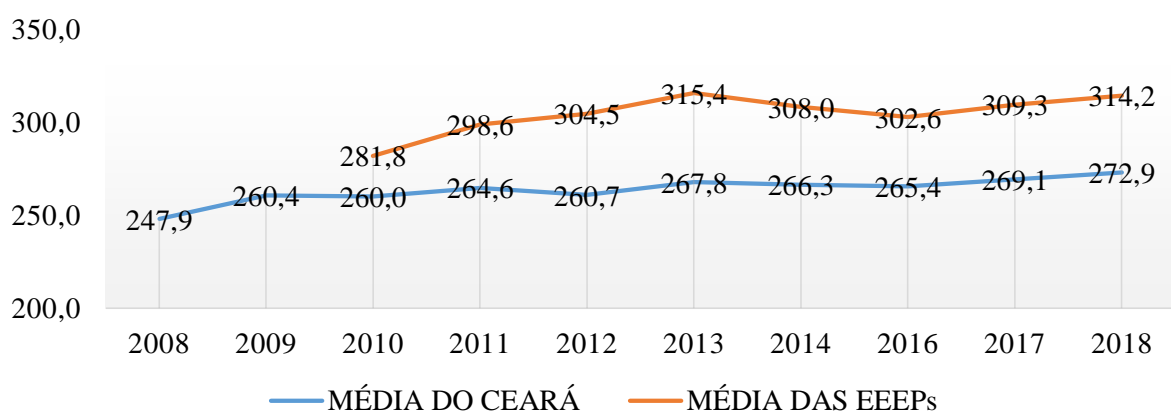
Vale ressaltar, que nos anos de 2008 e 2009 não há média de proficiências em Língua Portuguesa e Matemática das escolas profissionais, em virtude que essa modalidade de ensino foi criada em 2008, e somente teve estudantes matriculados na 3ª série a partir de 2010, quando as EEEPs completaram três anos de existência e esse público alvo passou a ser avaliado. Bem como que no ano de 2015 não houve avaliação dos estudantes da 3ª série no Spaece em Língua Portuguesa e Matemática, por isso ficando essa lacuna no gráfico.

Ditos isto, ao analisar o gráfico 01, observa-se que a média de proficiência das EEEPs, bem como a média de proficiência do Estado apresenta melhorias de resultados no período analisado, pois ao longo dos 10 anos, a média de proficiência das escolas regulares do Ceará cresceu 36,2 pontos, ao passo que as escolas profissionais cresceram 22,9 pontos nos últimos 8 anos. No entanto, se verifica que as EEEPs desde 2008 até 2018 permanecem no nível intermediário, conforme a escala de proficiência do Spaece.

Por outro lado, as escolas da rede do estado permaneceram no nível crítico, apresentando baixas taxas de crescimentos percentuais ao longo do período analisado. Quando se compara a diferença das proficiências entre as médias do Ceará e das EEEPs, verifica-se que a disparidade inicial era de 20,7 pontos ao passo que em 2018 essa diferença aumentou para 32,9 pontos.

Quando se verifica a média de proficiência em Matemática das EEEPs com relação à média do estado, no gráfico 02, evidencia-se que as disparidades entre elas são mais elevadas do que a disciplina de Língua Portuguesa, pois se nota uma diferença de proficiência em matemática de 21,8 pontos em 2010 e em 2018 essa disparidade se eleva para 41,3 pontos.

Gráfico 02 - Proficiência média de Matemática no Spaece 3ª série - Média do Ceará X Média de todas as EEEPs, 2008 a 2018



Fonte: Ceará ([2019b]) adaptado pelo autor.

De acordo com o gráfico 02, constata-se que as EEEP atingiram o nível intermediário no ano de 2012, ao alcançar uma proficiência de 304,5 permanecendo nesse nível até 2018. Já a média de proficiência do Ceará se encontra no nível muito crítico em 2008 e depois atingiu o nível crítico em 2009, permanecendo nele até 2018.

Segundo Alencar (2015), esse modelo de ensino em tempo integral tem se mostrado cada vez mais eficaz para a melhoria da aprendizagem e um bom uso dos recursos financeiros se fazem essenciais à manutenção e à expansão da rede de Escolas Estaduais de Educação Profissional por parte do Tesouro Estadual. Para o atual Governador do Ceará, Camilo Santana (gestão 2019-2022) a meta é alcançar a construção de 140 escolas de ensino profissionalizante e tornar o estado do Ceará com o maior número de escolas profissionalizantes do país.

2.2 SITUANDO O PROJETO PROFESSOR DIRETOR DE TURMA

Essa subseção tem por objetivo situar a política educativa do PPDT no contexto do Estado do Ceará, sob a ótica da abordagem do ciclo de políticas, enfocando os cinco contextos ou arenas políticas propostas pelos pesquisadores Bowe, Ball e Gold (1992) e Ball (1994).

Para tanto, com o intuito de clarificar as discussões em cada um dos contextos do ciclo de políticas a serem explorados nessa pesquisa, bem como visando um melhor entendimento do referencial analítico proposto por Bowe, Ball e Gold são apresentadas algumas indagações propostas por Mainardes (2006a), as quais podem auxiliar na construção dos instrumentais da pesquisa de campo para a análise de políticas públicas educacionais à luz do ciclo de políticas.

2.2.1 Contexto da Influência do PPDT

De acordo com Bowe, Ball e Gold (2017), o contexto de influência diz respeito ao início da política pública, ou seja, é quando inicialmente surgem os primeiros discursos, juntamente com os interesses dos grupos políticos, com a finalidade de influenciarem a constituição e a definição da política. Para maior compreensão e reflexão desse contexto, Mainardes (2006a) sugere um conjunto de indagações, entre elas:

1. Quais são as influências e tendências presentes na política investigada? Por que a política emergiu agora?;
2. Há influências globais/internacionais? Há influências nacionais e locais? Como elas se relacionam?;
3. Qual a origem das influências globais e internacionais? (World Bank, organismos multilaterais, movimentos internacionais de restauração conservadora, de renovação ou resistência);
4. Quem são as elites políticas e que interesses elas

representam?;5. Existiam influências globais / internacionais, nacionais ou locais operando antes mesmo da emergência da formulação da política (MAINARDES, 2006a, p. 66).

Dito isto, o surgimento do Projeto Professor Diretor de Turma no Brasil, mais especificamente no Ceará, segundo Leite e Chaves (2009), remonta às raízes lusitanas, uma vez que esse projeto foi criado e desenvolvido sob as influências e tendências do *Director de Turma* de Portugal. Por isso, para compreender o objeto de estudo desta pesquisa, faz-se necessário, inicialmente, conhecer o contexto histórico (influências) da criação do referido projeto no contexto da educação portuguesa.

Nesse sentido, o *Director de Turma*, criado em Portugal, passou por significativas mudanças, ao longo de sua trajetória, até a sua configuração atual, pois, de acordo com Torres (2007), essa função surge no século XIX, com a designação de Diretor de Classe (1895), sendo substituído pelo Diretor de Ciclo (1936) e constituindo uma nova roupagem na forma do Diretor de Turma, a partir de 1968. Segundo Torres (2007, p. 23), o Diretor de Turma português “surge como resultado de uma evolução das estruturas e da organização do sistema de ensino em Portugal”, a qual foi realizada, conforme ressalta Ball, Bowe e Gold (2017) mediante influências nacionais e locais.

O *Director de Turma* português foi criado em 1968, mediante o Decreto-Lei nº 48.572/1968, presente no Estatuto do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário, alterando a nomenclatura do Diretor de Ciclo para *Director de Turma*, num contexto de massificação da educação portuguesa (PORTUGAL, 1968).

Essa massificação ocorreu em virtude da expansão do sistema educativo escolar nos anos de 1950, tornando-se obrigatório quatro anos de estudo para o sexo masculino, e sendo acentuado na década de 1960, com a extensão da escolaridade obrigatória para seis anos, (quatro anos de ensino primário elementar e dois anos de ensino complementar) incluindo o sexo feminino e, depois para oito anos (1973) e, em seguida, para nove anos (1986). Assim:

Num período de trinta anos (1956-1986) a escolaridade obrigatória triplicou a sua duração, passando de três para nove anos. Este acréscimo da escolaridade obrigatória legal foi acompanhado de uma quase obrigatoriedade social, pelo menos para determinados grupos sociais (SÁ, 1997, p. 44).

Desse modo, a expansão do sistema educacional português foi realizada mediante a crescente obrigatoriedade legal escolar e pela demanda social da população pela educação. Dessa forma, a expansão da demanda de vagas nas instituições escolares se deu em virtude da

democratização do acesso ao ensino. Esse crescimento rápido de matrículas nas instituições escolares foi acompanhado por uma diversificação do público a ser atendido nos espaços escolares, assim provocando o surgimento de um ensino direcionado para um maior número de alunos das classes sociais menos favorecidas.

É nesse contexto de influências que se origina a figura do *Director de Turma*, no âmbito educacional lusitano mediante o Decreto-Lei nº 48.572/1968, aprovado pelo Estatuto do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário (PORTUGAL, 1968). Assim:

[...] o cargo de *Director de Turma*, que é uma nova figura de gestão intermédia, a quem compete presidir ao conselho de turma, assegurar a orientação escolar e o contacto com as respectivas famílias, devendo ainda apreciar os problemas educativos e disciplinares relativos aos alunos da turma (TORRES, 2007, p. 32).

Nesse sentido, a institucionalização e regulamentação do *Director de Turma* representam não apenas a alteração de nomenclatura do Diretor de Ciclo para Diretor de Turma, pois estas têm um alcance muito além, uma vez que se configurou uma nova escala de prioridades definidas pela propagação de uma nova ideologia organizacional. Uma mudança bastante pertinente, refere-se à coordenação dos professores da turma que deixa de constituir a primeira referência, cedendo o lugar ao "apreciar os problemas educativos e disciplinares relativos aos alunos da turma e assegurar os contactos com as famílias" (SÁ, 1997, p. 47).

Dessa forma, verifica-se que a integração dos alunos na vida escolar passa a ser o papel essencial do Diretor de Turma em detrimento das visitas às aulas realizadas pelo Diretor de Classe e, posteriormente, pelo Diretor de Ciclo. Assim, com a alteração do *Director de Turma* em 1968, essa função deixa de ser-lhe uma atribuição, e, com isso, deixa de existir, segundo Torres (2007), a clara superioridade hierárquica do Diretor de Classe e Diretor de Ciclo em relação aos demais professores.

Essa mesma Portaria nº 921/1992, publicada pelo Ministério de Educação de Portugal, estabelece que o diretor de turma é um professor, de preferência, profissionalizado e nomeado pelo Diretor Executivo, escolhido dentre os demais professores da turma, possuindo competência pedagógica e facilidade de relacionamento (PORTUGAL, 1992).

Em 1999, com a publicação do Decreto Regulamentar nº 10/1999, divulgado pelo Ministério da Educação, tem-se que compete ao *Director de Turma*: assegurar a articulação entre os professores da turma e com os alunos, pais e responsáveis; coordenar o processo de ensino e aprendizagem em colaboração com os docentes da turma; coordenar o processo de

avaliação dos alunos e apresentar à direção executiva um relatório crítico, anual, do trabalho desenvolvido (PORTUGAL, 1999).

Convém ressaltar, também, que uma mudança relevante nas funções do *Director de Turma* foi realizada em 2001, mediante o Despacho-Normativo nº 30/2001 ao instituir o Dossiê Individual do Aluno (PORTUGAL, 2001). De acordo com esse despacho, o dossiê é um documento que contém, de forma sistemática, uma série de registros de cada estudante ao longo de todo o ensino básico, possibilitando o acompanhamento e intervenção adequados dos professores no processo de aprendizagem.

Verifica-se que o Dossiê Individual do Aluno deverá ser composto por:

- a) Os elementos fundamentais de identificação do aluno; b) Os registros de avaliação; c) Relatórios médicos e ou de avaliação psicológica, quando existam; d) Planos e relatórios de apoio pedagógico, quando existam; e) O programa educativo individual, no caso de o aluno estar abrangido pela modalidade de educação especial; f) Os registros e produtos mais significativos do trabalho do aluno (PORTUGAL, 2001, p. 4439).

Em 2002, com a aprovação do Estatuto do Aluno do Ensino não Superior, verifica-se que há um acréscimo de atribuições do *Director de Turma* através a Lei nº 30/2002 ao estabelecer que o ocupante dessa função deve proporcionar a melhoria das condições de aprendizagem, promover a criação de um bom ambiente educativo, articular a intervenção dos professores da turma e dos pais e responsáveis, assim como prevenir e resolver problemas comportamentais ou de aprendizagem (PORTUGAL, 2002).

Segundo Batista (2018), essas foram as últimas alterações mais relevantes na dinâmica/estrutura do *Director de Turma* português e a partir desse contexto é que se percebe a construção do discurso dessa política no decorrer do tempo em Portugal. Essa última versão portuguesa foi que influenciou o modelo de implementação do PPDT no Ceará.

Esse projeto no Brasil, mais especificamente, no Ceará, surgiu devido a graves problemas educacionais, acentuados essencialmente na década de 1990, em virtude da expansão do sistema educacional, elevados índices de evasão e abandono escolar, altas taxas de infrequência, e rendimentos insatisfatórios de aprendizagem dos alunos nas avaliações externas.

Durante o primeiro mandato do Governador Cid Ferreira Gomes (2007-2011), período este marcado por reformas educacionais, é que surge o PPDT. Essa política foi introduzida no Brasil em 2007, após a professora Doutora Maria Luíza Barbosa Chaves ter conhecimento desse projeto em Portugal. Ela, então, convida a professora portuguesa Haidé Eunice Gonçalves Ferreira Leite para fazer a apresentação do PPDT no XVIII Encontro Estadual da Anpae.

A apresentação desse modelo de gestão, segundo Leite e Chaves (2009), despertou a curiosidade de muitos gestores escolares municipais. Sendo introduzido, inicialmente, em três cidades do interior do Estado do Ceará: Canindé, Eusébio e Madalena. De acordo com Lima e Freitas (2013), através da experiência piloto com a implementação do PPDT, foi possível verificar significativas mudanças no âmbito escolar, dentre elas: elevação dos índices de aprendizagem, (leitura e da escrita), combate à indisciplina, elevado índice de frequência dos alunos, integração entre professores, grupo gestor, alunos e pais...

No ano seguinte, durante a realização do XXIII Simpósio Brasileiro de Políticas e Administração, em Porto Alegre, foi apresentado Projeto Professor Diretor de Turma para os gestores da Seduc-CE, com base na experiência piloto, realizada nos três municípios, anteriormente citados. Assim, a Seduc-CE, ao tomar conhecimento dos impactos positivos desse novo modelo de gestão de sala, incorporou esse projeto nas escolas profissionais.

Logo, verifica-se as influências globais e internacionais presentes na política investigada nessa pesquisa e em consonância com Bowe, Ball e Gold (2017), pode-se dizer que é nesse contexto, em que os conceitos e outras referências de base passam a ter legitimidade, através da participação dos diversos grupos de interesse. Esses grupos podem ser formados por partidos políticos, por membros do governo, como também por comissões e grupos representativos que podem exercer influências nas arenas políticas de ação.

A inserção do PPDT no Ceará ocorre após as tomadas de decisões do governo, através da Seduc-CE ao implementar, em 2008, a modalidade de ensino chamada Escolas Estaduais de Educação Profissional e como parte integrante do currículo diversificado dessas escolas, foi inserido o PPDT. De acordo com a Seduc-CE (CEARÁ, 2014a), esse projeto é um modelo de Gestão em Sala de Aula do PDT (GSA/PDT), baseado na desmassificação dos estudantes e na aprendizagem por competências.

Para Santos, Freitas e Oliveira Júnior (2018), o PPDT é definido como uma iniciativa que busca um conhecimento aprofundado de cada aluno, a partir do estabelecimento de relações mais estreitas com um de seus professores (o diretor de turma), inicialmente, e, em consequência, com a escola como um todo.

De acordo com Leite e Chaves (2009), em 2009, houve o surgimento de mais 26 escolas estaduais de educação profissional, concomitantemente, ocorreu a expansão do PPDT para essas escolas. Assim, totalizando a introdução desse projeto em 51 EEEPs, sendo contemplados 264 turmas e 264 Professores Diretores de Turma, pois, até essa data, era somente possível um PDT assumir, no máximo, uma direção de turma. Com as alterações do projeto no decorrer dos anos, hoje é possível que um PDT assumira no máximo duas turmas.

2.2.2 Contexto da Produção do Texto do PPDT

Segundo Bowe, Ball e Gold (2017), o contexto da produção do texto refere-se a arena política na qual há os resultados das disputas e dos acordos políticos, criados para que uma política pública seja formulada. Ou seja, são os discursos materializados linguisticamente que fazem transparecer os jogos de poder e os interesses dos vários agentes (atores) envolvidos no e com o processo de formulação da política a ser colocada em prática.

Assim, a produção do texto (textos políticos) representa a política, a qual pode ser expressa de várias maneiras. Segundo Bowe, Ball e Gold (2017), essas formas podem ser textos legais, oficiais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos etc.

Através de certas indagações é possível entender melhor esse contexto, são elas:

1. Quando se iniciou a construção do texto da política?;
2. Houve espaço para a participação ativa dos profissionais envolvidos na construção dos textos?;
3. Como o texto (ou textos) da política foi (foram) construído (s)?
4. Houve a intenção de buscar consensos na construção do texto (escrito ou não) ?;
5. Há no texto da política influências de agendas globais, internacionais ou nacionais; de autores estrangeiros ou de compromissos partidários?;
6. Como é a linguagem do texto?;
7. Há inconsistências, contradições e ambigüidades no texto?;
8. Quem são os destinatários (leitores) do texto elaborado?;
9. Além do texto ou textos principais, houve a produção de textos secundários (subsídios, orientações, manuais, diretrizes) ?;
10. Os textos são acessíveis e compreensíveis? (MAINARDES, 2006a, p. 66).

Desse modo, essa fase do ciclo de políticas se mostra de caráter essencial por nos possibilitar o conhecimento do processo da construção da política a ser implementada. Com base nos preceitos estabelecidos por Bowe, Ball e Gold (2017) acerca do contexto da produção do texto e com base nos documentos oficiais sobre a política do PPDT, verifica-se que o surgimento do PPDT se deu através do estabelecimento das escolas estaduais de educação profissional, em 2008, sendo norteadas apenas pela Portaria de Lotação de Professor, que contém poucas orientações para seleção de docentes, a serem escolhidos pelo núcleo gestor escolar, para atuarem como PPDT. A seguir, no contexto da prática, é detalhado todas as alterações realizadas na dinâmica do PPDT ao longo da última década.

Somente em 2010, quando houve expansão dessa política educativa para as escolas de ensino médio regular é que foi publicado um documento denominado Chamada Pública de Adesão ao Projeto Professor Diretor de Turma para escolas estaduais (CEARÁ, 2010a) e

elaboração de um folder de divulgação em 2011 (CEARÁ, 2011). Somente em 2014 é que foi elaborado um Manual de Orientações das Ações do PDT a ser divulgado para os implementadores.

Desse modo, percebe-se que a “ política não é feita e finalizada no momento legislativo, ela evolui nos textos que a representam, os textos devem ser lidos em relação ao tempo e ao local específico de sua produção” (BOWE; BALL; GOLD, 2017, p. 33, tradução nossa¹³). Assim, a política não se restringe ao momento legislativo, pois os textos devem ser analisados com o contexto da realidade em vigência.

A chamada pública de adesão ao PPDT traz as orientações desse projeto, desde os critérios e prazo de adesão, apresentação do projeto, funções e atribuições dos agentes envolvidos e organização dos instrumentos utilizados pelos professores na execução do projeto. De acordo com a Seduc-CE (CEARÁ, 2010a, p. 1), evidencia-se que:

1. Poderão aderir ao Projeto Diretor de Turma todas as escolas públicas estaduais que possuírem oferta de 1º ano do Ensino Médio.
2. Nas escolas onde não houver oferta de Ensino Médio, a adesão ao Projeto Diretor de Turma poderá ser efetivada nas turmas de 9º ano do Ensino Fundamental.
3. As escolas poderão aderir parcialmente, em caráter de experiência, não sendo obrigatória a implementação do Projeto em todas as turmas de 1º ano ou 9º ano.
4. Também é facultada às escolas a adesão a partir do 1º semestre letivo ou somente para o 2º semestre letivo de 2010.
5. Cada escola deve promover com seu colegiado de professores uma reunião de discussão sobre a adesão ao projeto que deve ser registrada em ata que será o documento que confirmará ou não a adesão da escola. Esta ata deve ser assinada pelo Núcleo Gestor e pelos professores presentes à reunião. Previamente à reunião os professores devem fazer uma leitura aprofundada do projeto.

Com base nesse documento, pode-se notar que a expansão dessa política educativa para as escolas regulares estaduais se dá, inicialmente, no ano de 2010, para aquelas escolas que possuíam oferta de 1º ano do ensino médio e, nas escolas estaduais que não tiverem demanda de ensino médio, a adesão ao Projeto Diretor de Turma poderia ser realizada nas turmas de 9º ano do ensino fundamental.

A adesão ao PPDT pelas escolas regulares deve ser realizada pela comunidade escolar mediante a discussão da dinâmica do projeto. Ao aderir, deve-se elaborar um documento oficial, ata, para registrar a tomada de decisão da equipe escolar e encaminhar esse documento para a

¹³Policy is not done and finished at the legislative moment, it evolves in and through the texts that represent it, texts have to be read in relation to the time and the particular site of their production (BOWE; BALL; GOLD, 2017, p. 33).

Crede e, posteriormente, para a Seduc-CE, com a finalidade de legitimar junto aos órgãos superiores a adesão ao projeto. Com isso, vale destacar que a implantação do PPDT no Estado do Ceará não foi acompanhada de um instrumento legal (Lei ou Decreto), diferentemente como ocorreu em Portugal através de um planejamento institucional assegurado por lei.

Após três anos do surgimento desse projeto, a Seduc-CE divulgou para toda a comunidade escolar (estudantes, pais ou responsáveis, professores e gestores escolares) um folder de divulgação do PPDT, contendo as informações básicas sobre a dinâmica desse projeto a ser desenvolvido nas instituições escolares.

Na primeira página do folder de divulgação desse projeto, elaborado pela Seduc-CE em parceria com Anpae, tem-se o logotipo e uma breve descrição do projeto, contendo seus objetivos, princípios nos quais foram elaborados, e os possíveis efeitos que este projeto pode trazer para o processo de ensino e aprendizagem.

Na página dois desse folder, verifica-se a descrição da gênese do projeto, bem como dados sobre a expansão dessa política educativa no período de 2011 a 2014, na rede estadual de educação do ensino médio. Ele traz, de forma clara, os principais objetivos almejados por esse projeto, descreve as funções básicas a serem desempenhadas pelo PDT, além de mostrar o conjunto de instrumentais que compõem o Dossiê de Turma. Ver folder em anexo.

Segundo *Bowe, Ball e Gold (2017)* esses documentos podem não ser necessariamente coerentes nem claros internamente. Essa situação está presente no folder de divulgação do PPDT. Ao ser mencionado que esse projeto “é um projeto de execução simples”, o documento reporta algo que não corresponde à realidade desse projeto. Além disso, informa que o PDT precisa ser “bom líder, incentivador, ativos, responsável, sensível, prudente e apaixonado pela educação” (CEARÁ, 2011, p. 01), algo não muito claro para os gestores, pois traça o perfil do professor em meio a tantas subjetividades.

Convém ressaltar, também, que um outro documento oficial definidor da estrutura organizacional pedagógica dessa política educativa no estado do Ceará é o Manual de Orientações das Ações do PDT, publicado pela Seduc-CE em 2014, ou seja, seis anos após a instituição desse projeto. Esse manual, configura-se como um suporte de orientações para professores, gestores escolares e gestores educacionais no processo de implementação do PPDT (CEARÁ, 2014a).

Esse documento, encontra-se estruturado em quatro tópicos, a saber: o primeiro deles enfoca a GSA/PDT, ressaltando que o projeto consiste na desmassificação do ensino e na aprendizagem por competências. Sendo que cada estudante deve ser percebido na sua

individualidade, como também deve ser conduzido a aprender a viver e conviver na sociedade que está inserido (CEARÁ, 2014a).

Nesse primeiro tópico, ainda, é apresentado a definição de PDT, o qual pode ser compreendido como um professor que assume, uma determinada turma e se responsabiliza pela adoção de intervenção e mediação das relações entre os alunos e os professores dessa turma, núcleo gestor, pais e ou responsáveis por esses estudantes. Observa-se também, o perfil que este professor deve possuir, assim como as funções do PDT.

O capítulo dois versa sobre a dinâmica pedagógica desse projeto, apresentando o que é a Formação Cidadã, o Estudo Orientado e o roteiro geral para as primeiras aulas de formação cidadã. Assim como, define e apresenta o passo a passo de como realizar as reuniões do conselho de turma, a reunião da avaliação diagnóstica, e a reunião de avaliação bimestral (CEARÁ, 2014a).

É possível verificar, ainda, como se dá a construção do Dossiê de Turma, um conjunto de instrumentais composto por diversos documentos:

Ficha Biográfica, Ficha de Caracterização da Turma, Ficha de Autoavaliação Global, Caracterização do Estudo Orientado, Coleta de Avaliação Qualitativa, Mapa de Avaliação Quantitativa e Infrequência, Registro de Avaliação e Apreciação Global, Registro Fotográfico, Mapeamento, Informação sobre o Apoio Pedagógico, Atas de Eleição de Líder e Vice-líder, Atas das Reuniões de Conselho de Turma, Plano de Apoio e Complemento Educativo (CEARÁ, 2014a, p. 14).

Esses instrumentais são documentos que versam sobre os registros da realidade escolar dos estudantes em diversos aspectos, desde os dados sociobiográficos, perfil socioeconômico, rendimentos escolares, disciplina dos alunos, entre outros. A importância desses documentos, de acordo com a Seduc-CE (CEARÁ, 2014a, p. 25), deve-se ao fato de munir o PDT de todas “as informações necessárias a gestão pedagógica dos aspectos dos quais é responsável por acompanhar e intervir de modo a melhor ambientar os alunos nos inúmeros processos que interferem nas aprendizagens”. Ver em anexo alguns instrumentais do PPDT.

No capítulo três são apresentadas apenas as atribuições do núcleo gestor em todo o processo de implementação do PPDT, no âmbito escolar e, no quarto e último capítulo, ressalta as etapas de desenvolvimento desse projeto na rede municipal de educação e como se dá essa atuação na escola.

Ainda ressalta as vantagens, os investimentos necessários e os obstáculos encontrados para a implementação dessa política. Ball, Bowe e Gold (2017), ainda, ressaltam que uma tarefa

importante para a análise de políticas é a compreensão do significado da política como um texto ou série de textos para os vários contextos em que são utilizados. Destarte, é de fundamental importância que os sujeitos/atores envolvidos na atuação de uma política se apropriem dos textos das políticas, de modo que possam interpretá-los e reinterpretá-los nos diferentes contextos da política em ação.

2.2.3 Contexto da Prática do PPDT

Segundo Bowe, Ball e Gold (2017), o Contexto da Prática é onde a política é interpretada e recriada conforme a conceptualização dos atores que dela farão uso de alguma maneira. É nesse contexto em que se compreende como uma política é implementada, como ela foi recebida pelos sujeitos que atuarão sobre ela, além de verificar quais alterações foram realizadas no decorrer dos anos, quais são as potencialidade e fragilidades da política, entre outros fatores.

Nessa perspectiva, a seguir, percebe-se algumas questões que podem ser consideradas para maior clareamento desse contexto:

Como a política foi recebida? Como está sendo implementada?; 2. Como os professores, diretores, pedagogos e demais envolvidos interpretam os textos? Há mudanças, alterações e adaptações do texto da política para a concretização da política? (...) 3. Há evidências de resistência individual ou coletiva?; 4. Os profissionais envolvidos na implementação têm autonomia e oportunidades de discutir e expressar dificuldades, opiniões, insatisfações, dúvidas? Recebem algum tipo de pressão? E suporte?; 5. Há contradições, conflitos e tensões entre as interpretações expressas pelos profissionais que atuam na prática e as expressas pelos formuladores da política e autores dos textos da política?; 6 - Quais são as principais dificuldades identificadas no contexto da prática? Como os professores e demais profissionais lidam com elas? 7. Há formas de opressão, mecanismos de pressão, silenciamentos? Há espaços de vivências democráticas e emancipatórias?; 8 - O contexto da prática tem influenciado o contexto da produção do texto? (MAINARDES, 2006a, p. 67).

De acordo com a publicação de alguns documentos oficiais desse projeto, a inserção do Projeto Professor Diretor de Turma nas escolas profissionais entre os anos de 2008 a 2009, foi realizada de forma sistemática. A sua implementação, segundo Leite e Chaves (2009), ocorreu através da: conscientização da comunidade escolar, formação continuada para coordenadores das Credes, superintendentes, coordenadores escolares, diretores escolares, diretores de turma e visitas de consultorias aos gestores do projeto nas escolas. Bem como a realização da eleição de um líder e vice-líder da turma, reuniões com os pais por turma, reunião intercalar com o

conselho de turma e reuniões bimestrais de avaliação das atividades, do rendimento escolar dos alunos e da execução do cronograma das ações preestabelecidas.

De acordo com as autoras, anteriormente citadas, foi realizado inicialmente, um seminário com a comunidade escolar, visando divulgar e apresentar a dinâmica, filosofia, e, objetivos do PPDT, de modo a estimular a adesão e participação dos pais e ou responsáveis para o desenvolvimento das ações e atividades no âmbito escolar. Desse modo, nota-se que os atores responsáveis pela concretização da política (professores diretores de turma, coordenador escolar, diretor escolar, superintendentes, entre outros) tiveram formações para se apropriarem ou interpretarem os textos norteadores dessa política.

A atuação desse projeto, dá-se principalmente pelo PDT, núcleo gestor escolar (coordenador pedagógico e diretor escolar), coordenador regional do PPDT e o coordenador estadual do PPDT. O PDT é um professor que assume a responsabilidade de uma das turmas, na qual leciona um componente curricular da Base Nacional Comum, além de ministrar a disciplina de Formação para Cidadania e Desenvolvimento de Competências Socioemocionais.

O professor para atuar na função de PDT, deverá ter o seguinte perfil:

Há que, antes, ter empatia com a turma na qual irá atuar; ser articulador e bom comunicador, para mediar conflitos e intervir em determinadas situações; compreensivo diante das diversas realidades com as quais terá que lidar, porém com atitudes de firmeza; conhecer o contexto em que os alunos estão inseridos, conhecer as leis que regem a educação e a escola; ser organizado; sentir-se disponível para ouvir e, talvez o principal, acreditar nesse modelo de gestão (CEARÁ, 2014a, p. 10).

Desse modo, para o professor a ser lotado nas escolas como PDT precisa atender aos critérios definidos pela Seduc-CE, ou seja, precisa ser um professor articulador, comunicador, promova a interação entre a escola e a família, gerencie as situações de conflitos da turma, fomente o protagonismo juvenil, conheça a realidade social dos estudantes, etc.

Nessa perspectiva, verifica-se que o perfil exigido para o professor ser selecionado como PDT é muito complexo, no sentido de requer desses profissionais competências e habilidades para as quais não possui uma formação específica. Assim, não são todos os professores que conseguem exercer a função de PDT, visto que é fundamental ser mais do que um docente competente em seu componente curricular.

Após a análise do perfil e seleção dos Professores Diretores de Tuma, o núcleo gestor convida os professores para exercerem essa função na escola, uma vez que esse projeto se realiza por adesão ao projeto. Como foi já dito anteriormente, esses professores selecionados

não recebem nenhuma gratificação ou bonificação para exercerem essa função, não há nenhuma recompensa financeira.

Desse modo, pode-se refletir: será que a exigência desse perfil pelos legisladores da política é realmente necessária? Será que qualquer professor não conseguiria construir esse perfil ao longo da trajetória profissional? Será que as escolas dispõem de professores com esse perfil em números suficientes para atender as demandas da escola?

Vale ressaltar que, além desse perfil exigido, segundo a Portaria nº 1451/2017 (CEARÁ, 2018d), ainda se tem alguns requisitos para a efetivação da lotação do PDT, entre eles: ser, obrigatoriamente, um professor da turma que ministre uma disciplina da Base Nacional Comum. Pode ser um professor efetivo ou temporário, com jornada de trabalho de 20 ou 40 horas semanais, e ser lotado como PDT em no máximo duas turmas, desde que em turnos diferentes na mesma escola, ou em outra escola. Esse professor, preferencialmente, deverá acompanhar a mesma turma ao longo dos 3 anos do ensino médio.

O professor ao aderir esse projeto, assume diversas atribuições, dentre elas:

1. Acompanhar cada aluno, individualmente, orientando-o em seus estudos e em seu comportamento integrado com os demais, dentro e fora da sala de aula;
2. Intervir em comportamentos e atitudes que venham a contribuir positivamente para o crescimento dos alunos e para o bom relacionamento com o grupo;
3. Mediar interesses e conflitos entre alunos, professores, família e núcleo gestor;
4. Ministras aulas de Formação Cidadã e Estudo Orientado, com planejamento específico voltado para as necessidades da turma;
5. Observar e registrar, dentre outros itens, assiduidade, pontualidade e rendimento acadêmico, buscando medidas que possam favorecer o aluno em seu efetivo desempenho;
6. Registrar, organizar e analisar todas as informações necessárias no Dossiê de Turma;
7. Atender aos pais, quando necessário e/ou solicitado, informando dos registros do Dossiê de Turma;
8. Cooperar na elaboração de propostas de apoio pedagógico e definir estratégias de ensino-aprendizagem; coordenar e presidir as Reuniões de Conselho de Turma e as Reuniões de pais (CEARÁ, 2014a, p. 11).

Dessa maneira, o professor possui diversas funções, principalmente, a de acompanhar cada aluno individualmente; mediar interesses e conflitos entre alunos, professores, família e núcleo gestor; ministras aulas de formação cidadã; observar e registrar, dentre outros itens a assiduidade, pontualidade e rendimento acadêmico dos estudantes; construir Dossiê de Turma; atender aos pais; coordenar e presidir as reuniões de conselho de turma e as reuniões de pais.

Para o desenvolvimento dessas funções, conforme a última Portaria nº 1391/2018, divulgada pela Seduc-CE, o PDT possui em sua carga horária de trabalho semanal um horário específico para a execução das atividades demandadas pelo PPDT. Nesse viés, para melhor

compreensão da composição da jornada de trabalho do PDT nas escolas de educação profissional e tecnológica (EETPs), tem-se a tabela 04.

Tabela 04 - Composição da jornada de trabalho do PDT nas EETPs

Distribuição da carga horária semanal	Número da carga horária	Atividades desempenhadas
		01h (Formação Cidadã e Desenvolvimento das Competências Socioemocionais)
Regência de Sala	27hs	03hs (Atendimento individual aos estudantes, Atendimento aos pais/responsáveis, Organização e análise do Dossiê da Turma e entre outras ações previstas no escopo do projeto) Demais 23 horas (ministrar o componente curricular específico da formação do professor e outras disciplinas da parte diversificada do currículo).
Atividades extraclasse	13hs	Planejamento de aulas, preenchimento de diários, elaboração e correções de avaliações, reuniões pedagógicas e outras.
Total	40hs	

Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

De acordo com a tabela 04, nota-se que os PDTs ao trabalharem nas EETPs, possuem uma carga horária semanal de 40hs, sendo 27hs de regência de aula são direcionadas para os professores ministrarem aulas do componente curricular (os quais são contratados), bem como para ministrarem as aulas da parte diversificada do currículo e as outras 13hs para atividades extraclasse (atividades do professor extra sala de aula).

Vale destacar que, dentre as 27hs de regência de sala, os PDTs possuem 04hs destinadas à realização das atividades inerentes ao PPDT, sendo uma hora reservada para ministrar a disciplina de Formação Cidadã e Desenvolvimento das Competências Socioemocionais e as demais três horas à realização do atendimento individual dos estudantes e aos pais e/ou responsáveis, organização e análise do dossiê de turma e outras atividades (CEARÁ, 2018a). E as outras 23hs são direcionadas para eles lecionarem as disciplinas em que são graduados, bem como para lecionar outras disciplinas parte diversificada do currículo.

De acordo com o Manual de Orientações das Ações do PDT (2014), o desenvolvimento desse projeto dá-se através da implementação de seis práticas pedagógicas: mapeamento de sala, atendimento a pais ou responsáveis, atendimento individual ao aluno, formação para cidadania, conselho de turma e dossiê de turma a serem realizadas pelo PDT.

A seguir, tem-se uma breve consideração sobre cada uma dessas práticas pedagógicas, enfatizando o conceito de cada uma delas e suas principais características. Primeiramente, com

relação ao mapeamento de sala, segundo a Seduc-CE (CEARÁ, 2014a) esse instrumento é realizado pelo PDT, em comum acordo com os estudantes e demais professores da turma, com o intuito de registrar a localização dos estudantes no espaço físico da sala de aula.

Essa prática pedagógica é realizada visando auxiliar no reconhecimento dos estudantes de forma mais rápida, através da identificação nominal de cada um deles. Seus objetivos consistem em evitar conversas paralelas, agilizar o controle da infrequência e disciplinar dos estudantes em suas atitudes comportamentais, no decorrer das aulas. Sendo que os Professores Diretores de Turma têm autonomia para refazer o mapeamento quantas vezes for preciso.

No que tange ao atendimento aos pais, pode-se entender que essa prática se configura como um “guia no acompanhamento familiar, estreitando a relação Família x Escola em todos os aspectos abordados na aprendizagem e no desempenho dos alunos” (CEARÁ, 2014a, p. 42). Desse modo, essa prática se apresenta como um elemento essencial para a interação escola-família, já que ela “fomenta ações colaborativas entre escola e família, assegurando a permanência e a melhoria do desempenho acadêmico dos estudantes” (NUNES, 2013, p. 09).

Para tanto, o PDT possui uma carga horária de uma hora semanal para atender os pais ou responsáveis dos estudantes no âmbito escolar. Cabendo a ele organizar um cronograma para atendê-los, dando prioridade aos atendimentos de pais daqueles estudantes que mais necessitam de atenção em virtude de diversos fatores, podendo ser indisciplinados, baixo rendimento escolar e outros assuntos da vida escolar dos discentes. Em um segundo momento, atende-se os demais pais ou responsáveis.

No que se refere ao atendimento ao aluno, de modo semelhante aos pais, consiste num atendimento individualizado do estudante “com vistas à permanência do aluno na escola, ao desenvolvimento de competências inter e intrapessoal e à melhoria de seu desempenho acadêmico” (NUNES, 2013, p. 12). Essa prática pode promover a desmassificação do ensino por contribuir, para que os estudantes sejam percebidos como indivíduos diferentes, que aprendem em tempos e maneiras diversas. No entanto, o PDT possui apenas uma hora semanal para realizar o atendimento de todos os alunos da sua turma, geralmente numerosas.

No tocante à Formação para Cidadania, evidencia-se que essa prática pedagógica consiste numa parte da área diversificada do currículo não disciplinar, devendo ser trabalhados temas transversais de acordo com a realidade e necessidade de cada turma escolar. Em consonância com esse pensamento, Nunes (2013) afirma que, nessas aulas, sejam abordados assuntos acerca das dimensões escolar, humana, cultural, religiosa, social, ambiental e política, de modo que possibilite uma formação de cidadãos responsáveis, críticos e ativos.

Para tanto, o PDT possui uma hora/aula semanal dentro do currículo escolar para desempenhar essa atividade, a qual tem o intuito de “contribuir de maneira interventiva no processo de crescimento e amadurecimento dos alunos enquanto cidadãos socialmente responsáveis, críticos e participativos” (CEARÁ, 2014a, p. 13).

Sobre o conselho de turma, esse pode ser compreendido como um órgão colegiado, formado por membros da comunidade escolar, ou seja, por estudantes, pais ou responsáveis, professores e núcleo gestor, tendo o intuito de acompanhar a realidade dos educandos de forma individual e coletiva, discutindo e deliberando ações/estratégias para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem.

Segundo as orientações do PPDT, devem ser realizadas cinco reuniões anuais, sendo uma reunião de avaliação diagnóstica no início do ano letivo e quatro reuniões de avaliação bimestral ao final de cada bimestre. As avaliações diagnósticas, segundo a Seduc-CE (CEARÁ, 2014a), consistem no primeiro contato entre a escola e a família, devendo ser realizadas por volta da quinta semana, após o início do ano letivo, visando a socialização dos aspectos cognitivos, afetivos e de interação interpessoal dos estudantes.

A reunião de avaliação bimestral é uma reunião do conselho de turma que consiste na “avaliação e replanejamento das práticas de sala de aula empreendidas por cada professor, bem como um momento de reflexão sobre a situação dos alunos quanto aos aspectos cognitivos, afetivos e de postura cidadão” (CEARÁ, 2014a, p. 21). Essas reuniões são realizadas para integração escola-família, apresentação da caracterização e dinâmica da turma, apreciação dos resultados dos rendimentos escolares, elaboração de plano de apoio e complemento educativo.

E, por fim, no que tange ao Dossiê de Turma, já mencionado na subseção anterior, cabe observar que ele consiste em levantar um conjunto de informações sobre os alunos, os quais, ao serem “socializadas com todos os professores, servirão para que os conselhos de turma elaborem ações pedagógicas interventivas, que estejam de acordo com as reais necessidades e aspirações dos estudantes e da turma” (NUNES, 2013, p. 06). Vale frisar que a prática pedagógica “Estudo Orientado” foi excluída do projeto atualmente.

O PDT para desenvolver todas essas práticas pedagógicas no âmbito escolar, possui hoje, uma carga horária de 03hs extraclasse, semanais, 3 horas extraclasse, semanais, para desenvolver todas as atividades inerentes ao projeto. Assim, no contexto prática se verifica que uma das principais dificuldades encontradas pelos Professores Diretor de Turma reside na carga horária insuficiente para realizar todas essas demandas, conforme se ver mais adiante.

Além do PDT ser responsável pela atuação do PPDT, verifica-se também, outros atores, que são, igualmente, responsáveis pelo processo de implementação (inserção/atuação) do

PPDT, tais como o núcleo gestor escolar. Assim, a Seduc-CE determina que um dos coordenadores escolares seria responsável, juntamente com os demais membros do núcleo gestor, por acompanhar esse projeto. Esse ator responsável pelo PPDT assume algumas atribuições no âmbito escolar:

Colaborar na implementação das ações do Projeto Professor Diretor de Turma;
Assessorar o diretor escolar na apresentação do Projeto Professor Diretor de Turma à comunidade escolar;
Contribuir na identificação de professores que apresentem perfil para desempenhar a função de PDT;
Colaborar na construção do horário dos professores diretores de turma e realizar o acompanhamento cotidiano de suas ações, para garantir o cumprimento e a eficácia das atividades;
Orientar os professores diretores de turma quanto à construção, organização e análise dos dossiês [...];
Produzir relatórios semestrais, contemplando os resultados alcançados e os desafios na implementação/efetivação das ações do Projeto (ESPAÇO DA ESCOLA, [2019], p. 02).

Dessa forma, o coordenador escolar participa ativamente do processo de implementação do PPDT na escola, uma vez que ele é o responsável por identificar os professores que apresentam o perfil desejado para o projeto, fazer a elaboração do horário de trabalho dos professores, garantir um espaço na escola para o desenvolvimento do trabalho do PDT, acompanhar as atividades a serem realizadas pelos professores, participar das reuniões diagnósticas e bimestrais e realizar a avaliação de desempenho dos PDTs.

O diretor escolar, por sua vez, deve: apresentar o Projeto Professor Diretor de Turma para a comunidade escolar; escolher, um dos coordenadores escolares para assumir a função; identificar os professores que apresentam perfil para exercer a função de PDT e convidá-los a assumir o compromisso de acompanhar uma turma.

Além disso, deve integrar os vários atores da comunidade escolar (gestores, corpo docente, secretário, funcionários, pais ou responsáveis) nas ações relacionadas ao projeto; oferecer apoio aos Professores Diretores de Turma, dando-lhes subsídios adequados de trabalho para a execução de suas funções; implementar as ações propostas pelo projeto e elaborar o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola e no Regimento Escolar.

No mesmo ano de inserção do PPDT, em 2008, foi estabelecido a função de superintendente escolar, através da Lei nº 14.190/2008 (CEARÁ, 2008b). De acordo com essa lei, cabe ao superintendente realizar o “acompanhamento da gestão escolar com foco no aperfeiçoamento do trabalho pedagógico e na aprendizagem do aluno” (CEARÁ, 2008b, p. 12).

Assim, esses profissionais são responsáveis pelo acompanhamento das escolas através

de visitas regulares. E por último, tem-se a figura do coordenador estadual do PPDT (CEPPDT) no âmbito da Seduc-CE, o qual é responsável pelo acompanhamento desse projeto em nível de Estado. Na literatura e no próprio site da Seduc-CE, não há muitas informações a respeito dessa função.

2.2.4 Contexto dos Efeitos/Resultados do PPDT

De acordo com Ball (2014), o contexto dos efeitos/resultados, está relacionado com a avaliação da política, aos efeitos e impactos que pode causar junto à sociedade, assim como às possíveis desigualdades que pode provocar. Bowe, Ball e Gold (2017) advogam que avaliação é uma forma de entender a prática para fins específicos, em que a definição dos propósitos e o controle ou o mecanismo de avaliação são importantes. Assim, eles consideram mais apropriado, falar que as políticas têm “efeitos” e não simplesmente “resultados”.

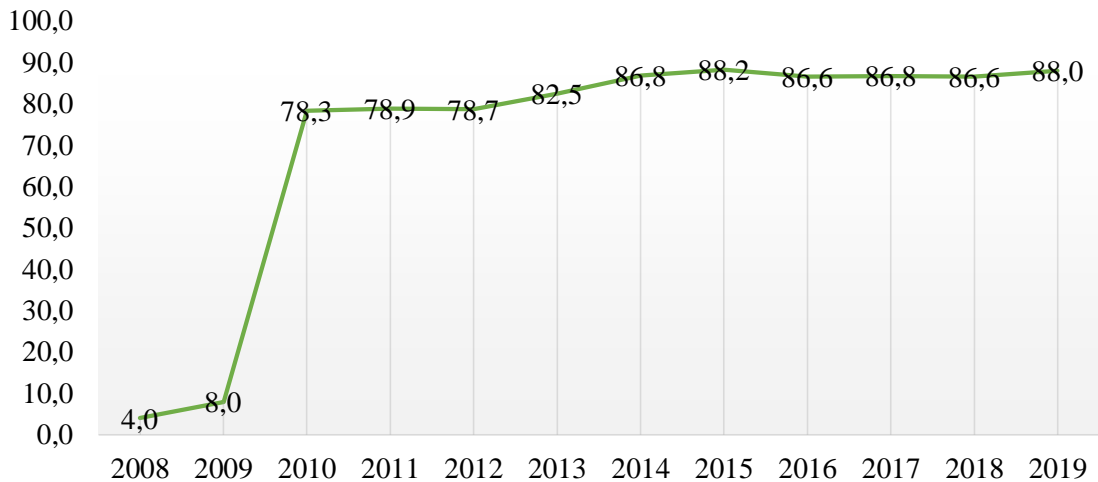
Com base nessa concepção, Lopes e Macedo (2011) afirmam que nesse contexto as políticas são analisadas com foco no impacto e nas interações com desigualdades existentes. Sendo que a análise desse contexto, pode ser realizada através do estudo de dados estatísticos, realização de entrevistas e questionário com os agentes envolvidos no processo, entre outros.

Para maior clarificação desse contexto, propõe-se as seguintes indagações:

1. Qual o impacto da política para os alunos (ou receptores da política) em geral?; [...] 2. Há conseqüências inesperadas? Quais?; 3. Há dados oficiais sobre o impacto da política? O que eles mostram?; 5. Quais as diferenças e semelhanças entre os dados oficiais e o que foi observado no contexto da prática pelo pesquisador? É possível identificar disparidades entre dados estatísticos oficiais e dados qualitativos obtidos por meio de observações, depoimentos?; 6. Há efeitos de primeira ordem (mudanças na estrutura e na prática)? Quais são?; 7. O que pode ser considerado como efeitos de segunda ordem? Como eles podem ser analisados? (MAINARDES, 2006a, p. 68).

Os primeiros impactos ocasionados pelo PPDT na rede estadual de ensino do Ceará já podem ser percebidos dois anos após o surgimento dessa política no estado, quando a Seduc-CE promoveu a expansão dessa política educativa, em 2010, até então, restrita apenas às escolas profissionais (51 escolas no total), às escolas de ensino médio regular, mediante a Chamada Pública de Adesão ao Projeto Professor Diretor de Turma para escolas estaduais. Através dessa iniciativa, houve um aumento exponencial no número de escolas que passaram a adotar o PPDT de 2009 para 2010. Ver gráfico a seguir.

Gráfico 03 - Evolução percentual do PPDT nas escolas estaduais do Ceará, 2008 a 2019



Fonte: Ceará (2018e) adaptado pelo autor.

De acordo com o gráfico acima, verifica-se que apenas 8% (n=51) das escolas do Estado do Ceará possuíam essa política educativa no ano de 2009 e, com a oportunidade de adesão dessa política para as escolas regulares, esse percentual ascendeu para 78,3% (n=503) em 2010.

A evolução do PPDT na rede de ensino médio do Estado do Ceará, a partir de 2011, deve-se a uma série de fatores, dentre eles: a ampliação desse projeto de forma paulatina para as turmas de 1º, 2º e 3º anos do ensino médio, a criação de novas escolas técnicas de nível médio, a adesão de um número maior de escolas regulares e o surgimento de uma nova modalidade de ensino, ou seja, a escola tempo integral.

Segundo os dados da Seduc-CE (CEARÁ, 2018c), atualmente, o estado do Ceará implementou o PPDT em 6.543 turmas nas escolas cearenses, com um total de 5.999 PDTs nos 184 municípios que compõem o Estado do Ceará no ano de 2019. Ainda de acordo com o gráfico, verifica-se que esse projeto estar presente em 88% (n=638) do total das instituições escolares de ensino médio na rede estadual de educação, 725 escolas. Dessa forma, evidencia-se que esse projeto conquistou uma grande adesão dos gestores escolares e se consolidou como uma política educacional no âmbito da educação pública cearense.

É importante frisar que, ao longo desses 12 anos de implementação do PPDT nas escolas cearenses, esse projeto passou por mudanças na prática/estrutura no decorrer desse período. Essas alterações foram analisadas no período de 2009 a 2014 e, logo após, no período de 2015 a 2019. Essas mudanças são percebidas através das portarias anuais que estabelecem as normas para lotação dos professores nas escolas estaduais, publicadas pelo Diário Oficial do Estado do Ceará. No período de 2009 - 2014, têm-se que:

Quadro 03 - Alterações nas Portarias de Adesão ao PPDT, 2010-2014

Ato normativo	Diretrizes para a execução do PPDT no Ceará
Portaria nº 847/2009 (CEARÁ, 2009)	<p>A lotação de professor para o PPDT será disponibilizada somente para as escolas que fizeram adesão ao projeto;</p> <p>Autorizada a lotação do PDT nas turmas de 1º ano do ensino médio e 9º ano das escolas que não possuem matrícula de ensino médio;</p> <p>O PDT deve ser lotado, preferencialmente, somente em uma turma e, no máximo, em duas, desde que em turnos diferentes;</p> <p>O PDT poderá ser efetivo ou temporário, com jornada de trabalho de 20 ou 40 horas semanais. Destas, quatro horas aulas semanais serão destinadas para a realização das atividades do PPDT, incluindo a disciplina de formação para a Cidadania.</p> <p>O PDT deverá ser, obrigatoriamente, um professor da turma e deverá ser lotado por adesão ao projeto.</p>
Portaria nº 882/2010 (CEARÁ, 2010b)	<p>Com relação à portaria anterior, foram conservados todos os pontos, anteriormente citados e acrescentado:</p> <p>Autorizada a lotação do PDT nas turmas de 1º, 2º e 3º anos do ensino médio e 9º ano das escolas que não possuem matrícula de ensino médio;</p> <p>A “implementação” do PPDT poderá ser nas três séries do ensino médio ou em parte delas;</p> <p>Disponibilizadas cinco horas aulas semanais para: uma - Formação Cidadã e quatro horas para as demais atividades (Construção, Organização e análise do Dossiê, Atendimento aos estudantes e pais/responsáveis e Estudo Orientado.);</p> <p>Inclusão da disciplina de Formação para a Cidadania;</p> <p>Sempre que possível, é importante que a escola procure garantir a permanência do PDT no acompanhamento da sua turma nos três anos do ensino médio;</p>
Portaria nº 03/2012 (CEARÁ, 2012a)	<p>No tocante à portaria do ano anterior, todos os aspectos, anteriormente citados, permaneceram e foi acrescentado:</p> <p>Criação do coordenador do PPDT no âmbito escolar sob a responsabilidade de um dos coordenadores escolares.</p>
Portaria nº 1091/2012 (CEARÁ, 2012b)	<p>Essa portaria contém todos os pontos elencados na portaria do ano anterior, sendo acrescido: (Conclusão)</p> <p>Nas escolas que adotam a organização semestral dos componentes do currículo, recomenda-se que o PDT leccione disciplinas nos dois semestres.</p>
Portaria nº 1114/2013 (CEARÁ, 2013)	<p>Com relação à portaria de 2012, todos os aspectos apresentados foram conservados, sendo acrescido:</p> <p>Disponibilizada para todas as EEEPs a lotação de professores para o PPDT;</p> <p>A “implementação” do PPDT em todas as turmas das três séries do ensino médio nas EEEPs.</p>
Portaria nº 1259/2014 (CEARÁ, 2014c)	<p>A Portaria nº 1259/2014 não apresentou nenhuma alteração em relação à do ano anterior (CEARÁ, 2013).</p>

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

Assim sendo, pode-se verificar que a Portaria nº 1259/2014 representa o consolidado de todas as alterações realizadas nas portarias de 2009 a 2014, uma vez que, nesse período, foram realizados vários acréscimos significativos de novos aspectos nessas portarias, de modo a contemplar as demandas de cada ano letivo (CEARÁ, 2014c).

Dentre essas alterações, convém destacar a possibilidade de implementação do PPDT nas três séries do ensino médio, assim, promovendo a expansão desse projeto nas escolas públicas cearenses. Como também, o aumento na carga horária de uma hora, totalizando cinco horas para a realização das atividades, sendo quatro horas para a construção, organização e análise do Dossiê de Turma, atendimento aos estudantes e pais/responsáveis e estudo orientado do projeto e uma hora para a realização das aulas de Formação para Cidadania.

No entanto, a partir da Portaria nº 1169/2015 (CEARÁ, 2015), que estabelece as normas de lotação dos professores para o ano de 2016, observa-se algumas alterações, que promovem consequências inesperadas, entre elas podendo limitar a expansão e melhoria da execução do PPDT nas escolas públicas cearenses. A seguir, têm-se as mudanças ocorridas no período de 2016 a 2019.

Quadro 04 - Alterações nas Portarias de Adesão ao PPDT, 2015 - 2019 (Continua)

<p>Portaria nº 1169/2015 (CEARÁ, 2015)</p>	<p>Os aspectos contemplados nessa portaria são:</p> <p>Apresenta a definição de PDT, a, o qual é entendido como um professor em efetiva regência de classe, com responsabilidades específicas com uma das turmas em que é docente, e o componente curricular Formação para a Cidadania, ministrado pelo PDT, passa a ser chamado de Formação para a Cidadania e Desenvolvimento de Competências Socioemocionais;</p> <p>Até o ano de 2015, a implantação do PPDT poderia se dar nas três séries do ensino médio ou em parte delas. Em 2016, passará a ser em até dois terços das turmas de ensino médio, ficando a seu critério a definição das turmas em que a ação do PDT se faz mais necessária. No caso das escolas que não têm matrícula de ensino médio, a escola poderá lotar professor na função de diretor de turma no 9º ano do ensino fundamental;</p> <p>Uma diminuição da carga horária de cinco horas semanais para quatro disponibilizadas aos PDTs para a realização das atividades do projeto, sendo estas horas assim distribuídas: uma hora para Formação para a Cidadania e Desenvolvimento de Competências Socioemocionais e três horas para as demais atividades do projeto (atendimento individual do estudante e aos pais/responsáveis, organização e análise do Dossiê de Turma, entre outras ações previstas pelo projeto);</p> <p>O PDT deverá, obrigatoriamente, ser um professor da turma, ministrante de uma disciplina do currículo, além do componente curricular de Formação para a Cidadania. Ele poderá ser lotado em uma única turma e se passa a exigir um perfil adequado ao caráter e natureza das ações do projeto.</p>
<p>Portaria nº 1433/2016 (CEARÁ, 2016)</p>	<p>Com relação à portaria no ano anterior, verifica-se a permanência de alguns pontos, mas, em muitos aspectos há significativas alterações:</p> <p>A escola poderá lotar o PDT em até dois terços das turmas de ensino médio. Permanece o mesmo quantitativo de quatro horas destinadas ao PDT, sendo distribuídas da seguinte forma: uma hora para Formação para a Cidadania e Desenvolvimento das Competências Socioemocionais, uma para atendimento aos estudantes, uma para atendimento aos pais/responsáveis e uma hora para construção, organização e análise do dossiê;</p>

(Conclusão)

	Apenas no ano de 2016, o PDT só poderia ser lotado em uma única turma, a partir de 2017, o PDT deve ser lotado, preferencialmente, somente em uma turma e, no máximo, em duas, desde que em turnos diferentes; Foi acrescida a condição de que o professor que for lotado com PDT não poderá assumir outras atribuições fora da regência de sala.
Portaria nº 1451/2017 (CEARÁ, 2018d)	Permaneceram todas as orientações da portaria do ano anterior.
Portaria nº 1391/2018 (CEARÁ, 2018a)	Continua a apresentação da definição de PDT, ou seja, um professor em efetiva regência de classe, com responsabilidades específicas com uma das turmas em que é docente. Nessa nova portaria, o professor, mesmo não ministrando outros componentes curriculares na turma, poderá ser Diretor de Turma. Permanece o mesmo quantitativo de quatro horas destinadas ao PDT, sendo assim distribuídas: uma hora de Formação para Cidadania e Desenvolvimento das Competências Socioemocionais e três para as demais atividades. O diretor de turma pode assumir apenas uma turma como PDT ou no máximo duas, podendo agora, ambas, serem realizadas no mesmo turno. O PDT deve apresentar perfil adequado ao caráter e natureza das ações do projeto. O PDT, nessa última portaria, poderá assumir outras atribuições fora da regência de sala.

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

Nesse sentido, é inegável afirmar que o PPDT, no período de 2016 a 2019, passou por diversas alterações, como pode-se verificar no quadro das portarias desse período. Desse modo, de acordo com Bowe, Ball e Gold (2017), uma política, ao chegar ao seu destino, pode sofrer alterações, uma vez que está sujeita à apropriação de pessoas diversas daquelas que participaram de sua elaboração inicial, havendo então diferentes interpretações para uma mesma política.

Entre essas alterações, convém ressaltar, que o componente curricular de Formação Cidadã, ministrado pelo PDT, passa a ter uma nova nomenclatura. Agora sendo chamado de Formação para a Cidadania e Desenvolvimento de Competências Socioemocionais, as quais segundo o Instituto Ayrton Senna (2017, p. 7) refere-se a um conjunto de

capacidades individuais do ser humano que dão base para que ele mobilize, articule e coloque em prática conhecimentos, valores, atitudes e habilidades para relacionar-se com os outros e consigo mesmo; estabelecer e atingir objetivos; e enfrentar desafios de maneira criativa e construtiva.

Essas competências se desenvolvem no decorrer da vida, com base nas experiências formais e informais que o indivíduo vivencia. Com essa nova roupagem, para esse componente curricular da parte diversificada não disciplinar, foi elaborado um material pelo Instituto Ayrton

Senna de modo a auxiliar o PDT a abordar temáticas que “extrapolam as tradicionais áreas do conhecimento e que já possuem ou querem incorporar a esse trabalho o desenvolvimento de competências socioemocionais” (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2018, p. 4).

O trabalho desenvolvido pelo professor em articulação com os estudantes passou a ser realizado por meio de um instrumento de autoavaliação denominadas “rubricas”. Essas “rubricas” são formulários instrucionais preenchidos, analisados, e combinado objetivos de aprendizagem entre professor e estudante para cada bimestre. Esses formulários apresentam diferentes “degrau” (níveis) em que estão posicionados os estudantes de acordo com o desenvolvimento de cada uma das competências socioemocionais.

Essas competências estão organizadas em 5 macro competências, sendo elas: auto-gestão, engajamento com os outros, amabilidade, resiliência emocional e abertura ao novo. Cada uma dessas competências é subdividida em micro competências, totalizando 17 que devem ser desenvolvidas de acordo com cada série no ensino médio durante as aulas de Formação para Cidadania e Desenvolvimento de Competências Socioemocionais.

A escola poderá trabalhar essas habilidades da seguinte forma: para as turmas de 1ª série/ano poderá focar a macro competência Engajamento com Outros, a qual engloba questões relacionadas a iniciativa social; assertividade e entusiasmo. Bem como, deve ser trabalhada a competência Resiliência Emocional, enfocando a tolerância à frustração; autoconfiança e tolerância ao estresse.

Na segunda série, continua trabalhando as habilidades da competência Engajamento com os outros e as competências de Amabilidade - empatia; respeito e confiança. Na terceira série são trabalhadas as competências de Auto-gestão (determinação, organização, foco, persistência e responsabilidade) e Abertura ao Novo (curiosidade para aprender; imaginação criativa e interesse artístico). Convém destacar que a escola poderá optar, também, por trabalhar outra sequência de competências a serem desenvolvidas em sala de aula.

Outra alteração realizada nesse projeto é que o PDT poderá assumir apenas uma ou no máximo duas turmas, ambas, podendo ser realizadas no mesmo turno, e que poderá assumir outras atribuições fora da regência de sala. Isso significa dizer que, com essa alteração, ampliou-se o número de professores a serem selecionados pela gestão escolar para atuar como PDT. Por outro lado, um único professor atuando em duas turmas distintas, pode comprometer o êxito do projeto, uma vez que esse profissional poderá ter uma sobrecarga de atividades a serem desenvolvidas em um curto espaço de tempo.

Verifica-se, também, que desde a Portaria nº 1169/2015 até a publicação da última portaria em meado de 2018, há uma limitação da expansão dessa política a partir desse período.

Pois foi estabelecido pela Seduc-CE que o PPDT deverá ser incorporado às práticas escolares apenas em até dois terços das turmas de ensino médio das escolas regulares, ficando a critério da escola a definição das turmas em que a ação do PDT se fizer mais necessária.

Outro impacto nesse projeto foi a redução do tempo destinado aos Professores Diretores de Turma, conforme mencionado na Portaria nº1169/2015 ao estabelecer apenas 04 horas para realização das atividades dos PDTs, sendo destinada uma hora para Formação para Cidadania e Desenvolvimento de Competências Socioemocionais e três horas para as demais atividades do projeto (atendimento individual do estudante e aos pais/responsáveis, organização e análise do Dossiê da Turma, entre outras ações previstas pelo projeto) (CEARÁ, 2015). Assim sendo retirado do projeto a prática pedagógica de Estudo Orientado e acrescido os diálogos socioemocionais, explicitado anteriormente.

Em vista disso, essa alteração no projeto, traz várias consequências inesperadas para o âmbito escolar, como a não contemplação de algumas turmas com o Projeto Professor Diretor de Turma, a falta de um acompanhamento mais sistematizado para com alguns alunos, a redução da adesão dessa política no Estado e entre outras.

2.2.5 Contexto da Estratégia Política do PPDT

O quinto e último contexto, o contexto da estratégia política, segundo Ball (1994) implica na identificação de ações sociais e políticas essenciais para enfrentar as desigualdades que podem ser ocasionadas pela política já implementada. Lopes e Macedo (2011, p. 257) afirmam que esse contexto se refere “à criação de mecanismos para contestar as desigualdades e injustiças criadas ou mantidas pela política”.

Assim, para uma melhor compreensão desse contexto, Mainardes (2006a) propõe algumas indagações iniciais para reflexão dessa arena, entre elas:

1. Há desigualdades criadas ou reproduzidas pela política? Quais são as evidências disso? Há conclusões similares em outros estudos da literatura?;
2. Que estratégias (gerais e específicas) poderiam ser delineadas para lidar com as desigualdades identificadas?;
3. As estratégias delineadas contribuem para o debate sobre a política investigada e para aspectos da política que deveriam ser repensados e redimensionados? Que outras estratégias são apontadas na literatura?;
4. As estratégias delineadas são exequíveis e fundamentadas em referenciais teóricos consistentes?;
5. Em que medida as estratégias delineadas pelo pesquisador contribuem para o fortalecimento das pedagogias críticas, de projetos alternativos para a educação das classes trabalhadoras e de uma democratização real e efetiva?;
6. Como tais estratégias poderiam ser disseminadas? [...]; (MAINARDES, 2006a, p. 68).

Desse modo, esse contexto é utilizado para verificar o cumprimento ou não das determinações previstas pela política pública, assim como avaliar, se os objetivos e metas propostos foram alcançados, se os resultados foram satisfatórios, que problemas foram identificados na implantação dessa política e quais estratégias podem contribuir para o debate sobre essa política investigada.

Nesse sentido, em 2010, as idealizadoras do PPDT no Brasil, Leite e Chaves (2009) realizaram um estudo sobre o “Projeto Professor Diretor de Turma no Ceará, dois anos depois”, contemplando os aspectos positivos desse projeto, após dois anos de sua inserção. Nesse trabalho, verificou-se que:

Os entrevistados verbalizam com frequência uma grande satisfação com este projeto inovador, já que veio dar resposta para a melhoria da aprendizagem e comportamento dos alunos, tornando-os menos agressivos, menos evasivos, mais confiantes e felizes. Os professores ao emitirem opiniões sobre o projeto dizem sentir-se mais entrosados, integrados, responsáveis e mais vinculados às turmas e, por via de consequência, mais entusiasmados com a profissão (LEITE; CHAVES, 2009, p. 09).

Em face do exposto, observa-se que houve uma melhoria da aprendizagem, melhoria da disciplina (comportamento) dos estudantes e a integração dos professores com os alunos. Estes registros surgem como elementos positivos da implementação do PPDT nas escolas de educação profissional.

Assim, há conclusões similares entre diversos estudos da literatura sobre a política investigada, pois nota-se nas pesquisas de Costa (2015) e Dias (2016) que esse projeto tem apresentado inúmeros aspectos positivos, entre eles: a possibilidade de melhoria do clima escolar, harmonia entre os alunos e inibição de ação contra o patrimônio público, ou seja, depredação na escola. Em consonância com esse pensamento, Leite (2015), ao realizar uma pesquisa sobre formação contínua do PDT, afirma que essa política educativa tem se tornado uma referência na escola para o estudante, assim como promovem a melhoria do desempenho escolar dos estudantes.

De acordo com os estudos de Costa (2015), Leite (2015) e Dias (2016) e sobre o desenvolvimento da política educativa do PPDT no contexto cearense, evidencia-se a existência de problemas organizacionais de implantação e atuação dessa política ao longo dos anos. Para eles, as principais dificuldades referem-se à carência da formação continuada desses professores, à necessidade da participação mais efetiva da família na escola, ao excesso de

instrumentos burocráticos a serem utilizados pelo PDT, à insuficiência do tempo destinado ao atendimento das turmas e à falta de materiais pedagógicos.

Desta forma, para a melhoria dessa política educativa, faz-se essencial a adoção de algumas estratégias (gerais e específicas) que possam contribuir para a melhoria desse projeto. Entre elas a obtenção de dados mediante a utilização de instrumentos (questionários e entrevistas) que possam fornecer essas informações e posterior construção de um Plano Ação Educacional para a definição de estratégias de aperfeiçoamento dessa política educativa.

Pela observação dos aspectos analisados, o ciclo de políticas proposto por Bowe, Ball e Gold (1992), apresenta-se como um instrumento útil a ser utilizado para uma análise de trajetória de políticas educacionais, uma vez que esse ciclo possibilita a análise da política desde a formulação, passando pela a produção dos textos, a atuação da política, efeitos/resultados e chegando até a avaliação da política.

A seguir, é apresentado o contexto histórico da escola pesquisada, os resultados obtidos, os entraves encontrados e as perspectivas futuras, e principalmente, é abordado o processo de atuação do Projeto Professor Diretor de Turma na escola em questão, enfocando os contextos dimensionais da atuação da política proposto por Ball, Maguire e Braun (2016).

2.3 TRAÇOS HISTÓRICOS E CONTEXTO DA ESCOLA PESQUISADA

Com base nos estudos de Ball, Maguire e Braun (2016) é possível observar que as escolas são consideradas como lugares únicos de atuação de políticas, uma vez que algumas instituições de ensino têm mais recursos que outras, algumas delas possuem mais visibilidade em suas comunidades locais, as escolas possuem estudantes com diferentes perfis, as escolas têm diversas capacidades para recrutar e reter professores. Todos esses aspectos, entre outros, tornam as escolas com diferentes realidades.

Nesse sentido, para compreender melhor a atuação das políticas se faz necessário considerar os contextos situados, culturas profissionais, contextos materiais e os contextos externos. Com relação ao contexto situado, Ball, Maguire e Braun (2016, p. 38) afirma que este contexto “referem-se aqueles aspectos do contexto que são histórica e localmente ligados à escola, sua história”.

Nessa perspectiva, o estudo de caso deste trabalho foi realizado na Escola Estadual de Educação Profissional Professora Maria Célia Pinheiro Falcão, situada no município de Pereiro-CE. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o referido município, em 2020, apresenta uma população estimada de 16.331 habitantes, sendo que a

maioria está localizada na zona rural e distante 340 km da capital Fortaleza, fazendo fronteira com o estado do Rio Grande do Norte - RN. (CIDADES DO MEU BRASIL, 2019).

De acordo com Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará (CEARÁ, 2017c), as principais atividades econômicas desse município, são: os Serviços, Administração Pública e Indústria de Transformação, respectivamente. A taxa da população ocupada (trabalhadores formais) equivale a 18,1% da população com salário médio mensal de 1,5 salários mínimos e 57,5% do percentual da população com rendimento nominal mensal per capita de até 1/2 salário mínimo (CIDADES DO MEU BRASIL, 2019).

No âmbito educacional, observa-se que a rede municipal de educação possui cinco escolas de educação infantil, seis de ensino fundamental, oito de educação infantil e ensino fundamental e duas de ensino médio pertencente a rede estadual. Destas, uma na modalidade de educação profissional e tecnológica (*locus* de pesquisa deste trabalho) e outra regular, a Escola de Ensino Médio Virgílio Correia Lima.

Essas instituições possuíam um somatório de 45 docentes, em 2018, conforme os últimos dados publicados pelo IBGE/CIDADES (2019). Esses professores estão incluídos em um total de 19.000 mil professores existentes na rede estadual de ensino médio da educação cearense, em que mais de 40% são professores ativos temporários (substitutos), segundo dados do Portal da Transparência do Governo do Ceará (2020c). Eles possuem um contrato temporário anual firmado entre a pessoa física e a Seduc, para suprir uma necessidade momentânea de substituição de docentes ou a um acréscimo de serviços.

Vale destacar, que as escolas de educação infantil e ensino fundamental estão sob a jurisdição do município de Pereiro-CE, e as duas escolas estaduais (uma regular e outra EEEP) são prioridades do governo estadual do Ceará, conforme previsto na Constituição Federal de 1988 ao estabelecer a responsabilidade da União, dos Estados e dos municípios na educação.

A EEEP Professora Maria Célia Pinheiro Falcão, *locus* de pesquisa, é uma instituição de nível médio integrado ao ensino profissional, instituída em 2011, durante o Governo de Cid Ferreira Gomes, três anos após o decreto Lei nº 14.273/2008, que dispõe sobre a criação das EEEPs no Ceará (CEARÁ, 2008a). Assim, essa escola não foi decretada no primeiro ciclo de implementação dessas instituições escolares, por não atender aos critérios iniciais estabelecidos pela Seduc-CE, ou seja, ser da capital e pertencer aos municípios sede das Credes.

Somente quando foram acrescidos os critérios em que as escolas deveriam se situarem “em áreas de vulnerabilidade social; apresentarem indicadores educacionais abaixo do esperado como forma de revitalizá-las; e estarem em condições mínimas necessárias à implantação”

(CEARÁ, 2018b, recurso online), é que o município de Pereiro-CE foi agraciado com uma escola desse porte.

Segundo Ball, Maguire e Braun (2016) ao analisar uma política educacional é fundamental que se leve em consideração o contexto material da instituição pesquisada, ou seja, os aspectos “físicos” que englobam desde os edifícios, os orçamentos, além dos funcionários, das tecnologias de informação e à infraestrutura. Esses aspectos podem ter impactos consideráveis sobre a atuação de políticas. No entanto, pouca atenção é dada ao contexto material do processo da política, uma vez que “nem os edifícios em que a política é feita, nem os recursos disponíveis, nem os alunos com os quais a política é colocada em ação são, muitas vezes levados em consideração” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 16).

Dito isto, os contextos materiais observados nesse trabalho, referem-se aquelas EEEPs construídas a partir de 2011 com o modelo de escola chamadas de “Padrão MEC”. Todas essas escolas em vigência após essa data, possuem um modelo de arquitetônico estabelecido pelo Ministério da Educação (MEC) e apresentam uma estrutura de aproximada de 5,5 mil metros quadrados e possuem: 12 salas de aulas, *hall*, auditório, biblioteca, bloco administrativo (uma secretaria escolar com reprografia, duas salas de coordenação, uma sala de direção escolar, uma sala de professores), um laboratório de línguas, de Química, de Física, de Biologia e de Matemática, depósito de material (pedagógico e multiuso), biblioteca, banheiros masculinos e femininos, ambos superiores e inferiores.

Além de contar com um refeitório, uma cozinha, uma quadra esportiva (vestiário masculino, feminino, sala de coordenação de esporte, depósito de material - sala de multiuso), um teatro de arena e duas salas especiais (salões), laboratórios técnicos equipados de acordo com a especificidade de cada curso, um estacionamento e guarita para os vigilantes. As escolas profissionais, criadas antes desse período, tiveram seus prédios readaptados para se adequarem às exigências de organização e estrutura da educação profissional.

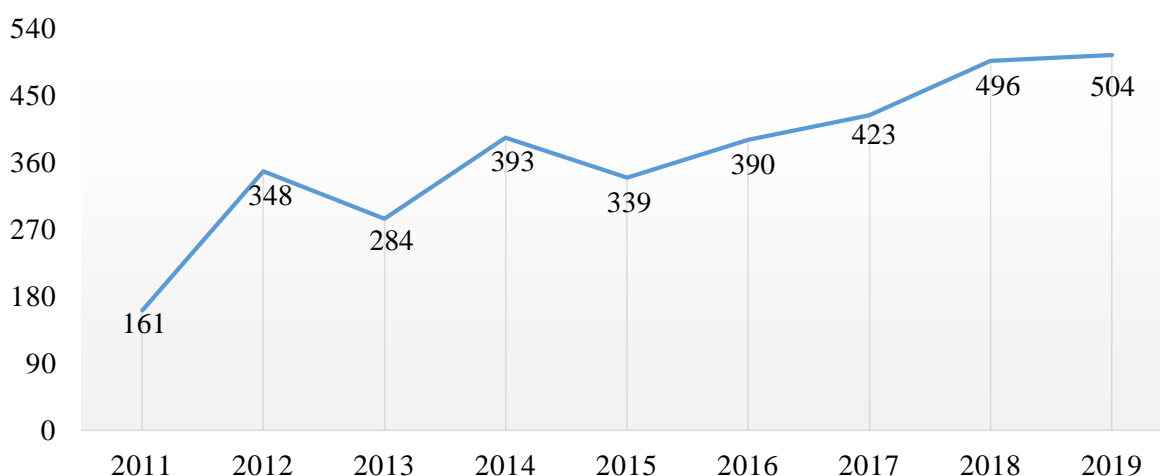
A entrega oficial das instalações da EEEP Professora Maria Célia Pinheiro foi realizada em 19 de abril de 2011, e iniciando suas atividades em 09 de maio de 2011. Essa escola está entre as primeiras 18 escolas profissionais do Ceará construídas dentro do padrão MEC, e fruto de um investimento aproximado a R\$ 7,8 milhões, oriundos do Tesouro Estadual e do MEC.

A inserção dessa escola no contexto do município, surge como uma possibilidade futura de melhoria de vida para centenas de estudantes que vislumbram uma inserção no ensino superior e/ou uma preparação para o mercado de trabalho, bem como uma formação cidadã. Além de movimentar a economia local através da geração de empregos e serviços.

Essa escola possui uma capacidade máxima de 540 alunos cujo ingresso se dá mediante uma seleção anual. O edital de seleção é publicado pela escola e contém as normas que regem o processo de seleção e ingresso de alunos oriundos de escolas públicas e privadas para os cursos técnicos integrados ao ensino médio ofertados pela instituição.

O critério de seleção adotado consiste na maior média aritmética das notas relativas às disciplinas cursadas (do 6º ao 9º ano ou EJA) e com prioridade para os alunos residentes no bairro no qual pertence a escola. Também são disponibilizados 20% (n=09) das vagas de cada curso para os estudantes provenientes das escolas particulares. A seguir, tem-se o gráfico que mostra a evolução do número de matrículas da escola pesquisada nos últimos nove anos.

Gráfico 04 - Matrícula da EEEP Professora Maria Célia Pinheiro Falcão, 2011-2019



Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

De acordo com o gráfico 04, acima, nota-se que ao longo do período de 2011 até 2019, o número de matrículas da escola analisada apresenta um crescimento exponencial, pois, em 2011, se tinha 161 estudantes, enquanto que em 2019, há um número de 504 discentes matriculados. Os cursos ofertados, inicialmente foram os Cursos Técnicos em Agronegócio, Carpintaria, Informática e Redes de Computadores

Em 2012, o número de alunos matriculados era de 348, sendo oito turmas (quatro turmas de 1º ano/série e quatro turmas de 2º ano/série) e, em 2013, tinha-se 11 turmas, (três turmas de 1º série/ano, quatro turmas de 2º série ano e quatro turmas de 3º ano/série). Somente a partir de 2016, é que a escola apresenta 12 turmas, sendo quatro delas de cada série.

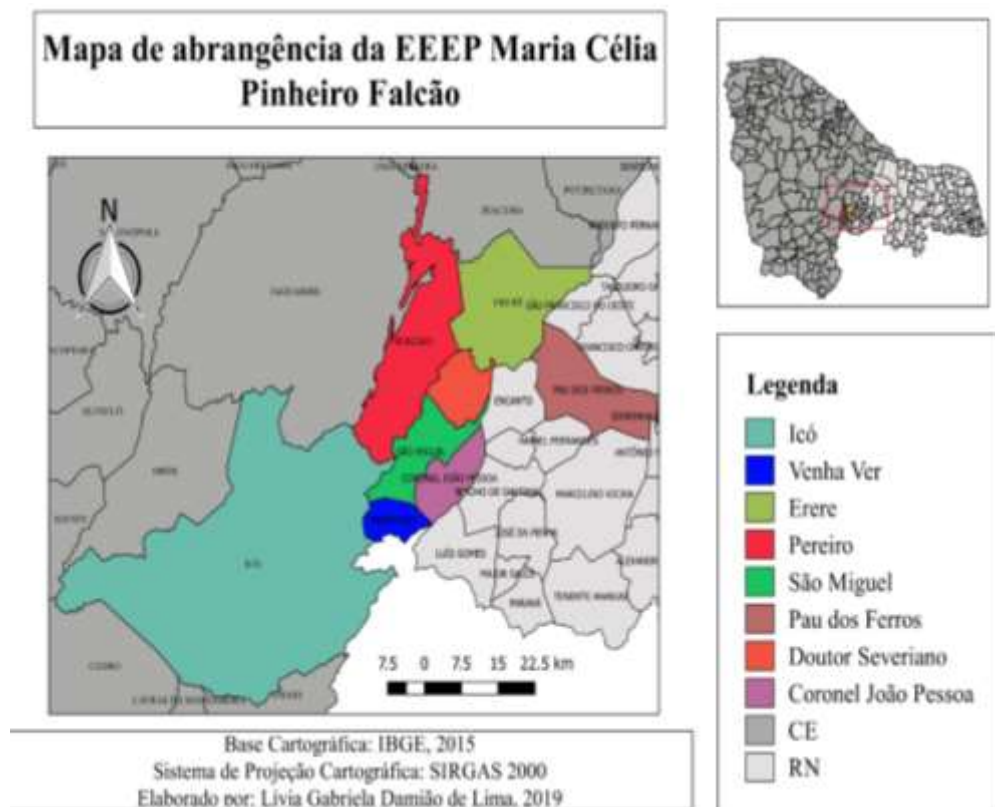
Ainda de acordo com o gráfico 04, verifica-se que há um crescimento percentual de 213,04% (n=343) no número de estudantes matriculados ao longo dos últimos 09 anos. Ressaltando que o número máximo de estudantes que a referida escola pode ter é de 540,

distribuídos em 12 turmas, sendo cada uma delas com no máximo 45 discentes. Esses estudantes são de diversas regiões, conforme observa-se na figura abaixo, que apresenta a abrangência territorial da escola.

A expansão da abrangência da instituição em foco ao longo dos últimos anos, conforme figura 02, deve-se a vários fatores, entre eles o considerável número de alunos provenientes de outros municípios tanto do Estado do Ceará, quanto do Rio Grande do Norte-RN para estudarem na EEEP Professora Maria Célia Pinheiro Falcão.

Segundo os dados da referida escola, nota-se ao longo dos anos significativas alterações no mapa de abrangência da escola pesquisada, uma vez que no ano de 2011 os alunos matriculados nessa escola eram apenas do município de Pereiro-CE e de São Miguel-RN. Já em 2019, evidencia-se uma nova realidade, ao perceber estudantes oriundos de outros cinco municípios circunvizinhos com matrículas efetivadas na escola acima referida.

Figura 02 - Abrangência territorial da EEEP Prof. Maria Célia Pinheiro Falcão, 2011-2019



Fonte: Bandeira, Gadelha e Silva (2019, p. 09).

A figura 02 mostra o mapa da área de abrangência territorial da EEEP Professora Maria Célia Pinheiro Falcão, localizada no município de Pereiro-CE, e de acordo com Bandeira, Gadelha e Silva (2019), mais da metade dos estudantes dessa escola são oriundos do próprio

município em que está localizada a escola profissional, em Pereiro/CE (56,5%); e os demais estudantes são de outras localidades circunvizinhas, tais como da cidade São Miguel/RN (30,6%); da cidade do Ereré/CE (6,6%); do município de Coronel João Pessoa-RN (4,8%); do município de Doutor Severiano/RN (1,2%); do município de Venha –Ver/RN (0,4%) e do município de Icó-CE (0,2%).

Convém destacar também que os cursos ofertados, anualmente, pela escola, são selecionados pela gestão escolar com base no estabelecimento de alguns critérios, entre eles: a observação da saturação do mercado de trabalho local por profissionais de qualificação técnica, a quantidade de empresas que disponibilizam vagas de campo estágio, verificação da existência de profissionais habilitados para ministrar as aulas dos cursos de formação técnica, interesse dos estudantes concluintes dos 9º anos e os impactos que cada curso ofertado possa contribuir para com o desenvolvimento econômico e social do município de Pereiro-CE.

Após a gestão escolar selecionar os cursos a serem ofertados a cada ano, estes são encaminhados a Seduc-CE para apreciação e validação da oferta dos cursos. Hoje a escola pesquisada oferta sete cursos técnicos, a saber: Administração, Agronegócio, Comércio, Finanças, Fruticultura, Informática e Redes de Computadores.

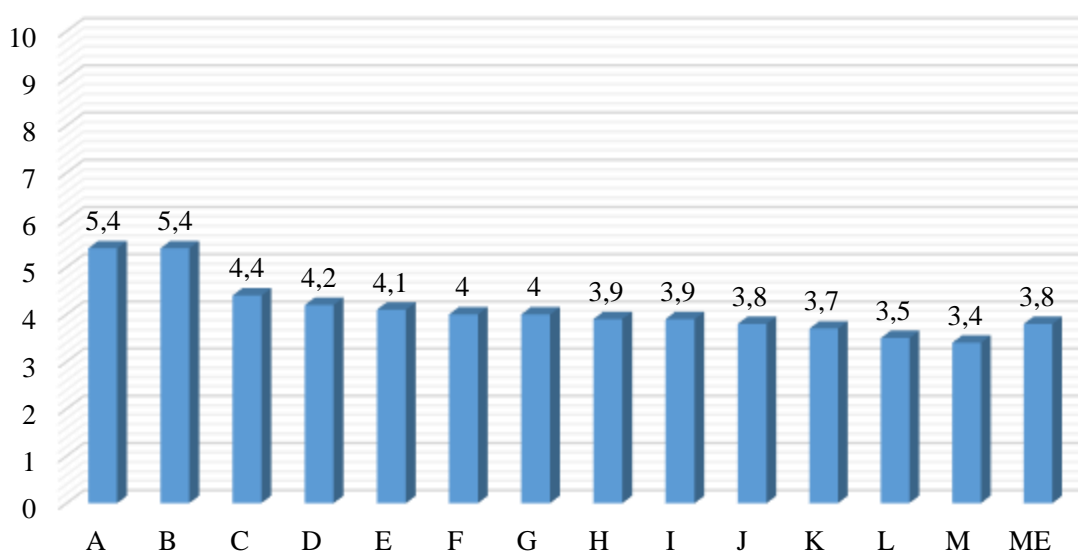
Vale destacar que o curso de Carpintaria, ofertado em 2011, Secretaria Escolar, ofertado em 2012 e 2015, e Móveis, em 2014 e 2015, não foram mais ofertados pela escola, por não haver demanda suficiente por parte dos estudantes. Essa situação inviabilizou a oferta de tais cursos, por isso é tão importante que os gestores escolares estejam atentos a todos os fatores que interferem na taxa de matrícula da escola.

Com relação aos contextos externos, Ball, Maguire e Braun (2016, p. 57) relatam que esse contexto está associado aos aspectos “como pressões e expectativas geradas pelos quadros de políticas locais e nacionais, [...] bem como o grau e a qualidade de apoio das autoridades locais e as relações com as outras escolas”. Nesse viés, as EEEPs sofrem mais pressões governais (Seduc), principalmente no tange nos resultados das avaliações externas.

Dessa maneira, é importante e salutar que escola pesquisada, nesses nove anos de implementação, vem apresentando resultados significativos na educação, como por exemplo, mostra o resultado do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)¹⁴. Ver gráfico, a seguir.

¹⁴Esse índice foi estabelecido pelo governo federal para medir a qualidade do ensino das instituições escolares do país, o qual é calculado a partir do produto obtido pela proficiência dos estudantes na avaliação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), teste de Língua Portuguesa e Matemática (indicador de rendimentos) e pela taxa de aprovação escolar (MEC, 2018).

Gráfico 05 - Ideb 2017 das escolas que compõem a Crede 11



Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

O gráfico 05, apresenta a média do Ideb de cada uma das treze escolas estaduais da rede pública estadual de educação que compõem a Crede 11 (identificadas com as letras do alfabeto de modo a preservar a identificação dessas escolas), bem como é apresentada a média do Ideb do Estado do Ceará (ME) no ano de 2017. Vale ressaltar que, em 2017, foi o primeiro ano em que a escola pesquisada participou dessa avaliação em larga escala, a qual é realizada bianualmente pelo MEC.

Com base no gráfico, acima, observa-se que as escolas A e B (escolas profissionais) apresentam o mesmo valor do Ideb-2017, com média 5,4 e possuem resultados mais elevados em relação aos demais valores do Ideb das escolas regulares da mesma regional (Crede 11). Além disso, ambas as escolas têm um valor do Ideb bem superior ao valor do índice para o Estado do Ceará, que corresponde a 3,8 pontos.

Desse modo é possível afirmar que as escolas profissionais, nessa coordenadoria, apresentam índices educacionais superiores às escolas regulares e bem mais próximas de alcançarem a meta projetada para o Brasil em 2022, ou seja, média seis. Este valor é correspondente a um sistema educacional de qualidade comparável a dos países desenvolvidos (MEC, 2018).

As conclusões derivadas da exibição desses valores indicam que o Ideb se configura como um instrumento essencial para a definição das políticas públicas em prol da melhoria educacional do país. Vale destacar que todas essas escolas possuem o Projeto Professor Diretor

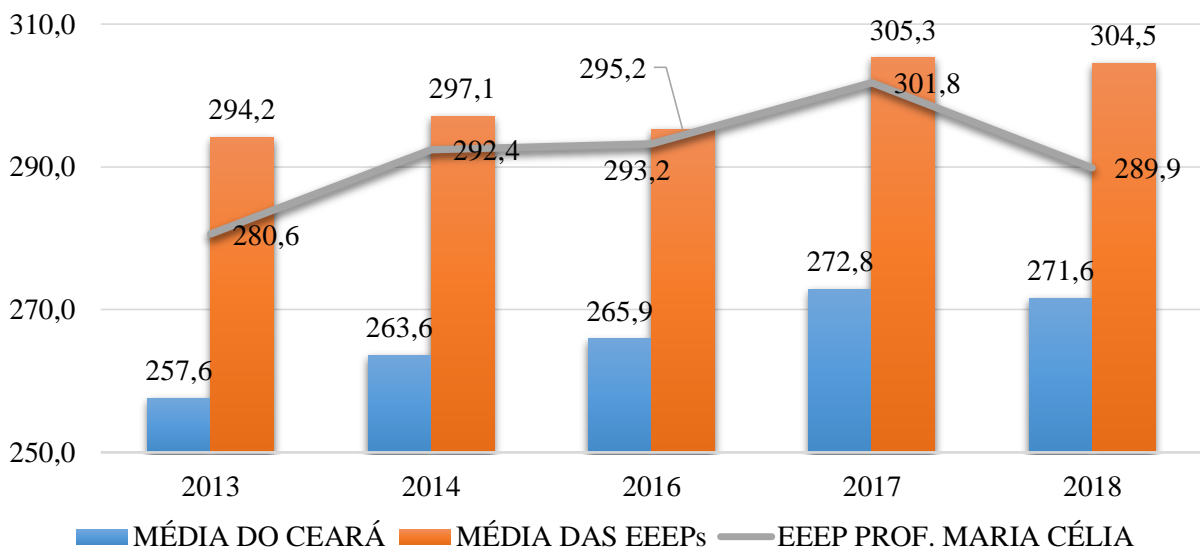
de Turma, sendo que nas escolas A e B, esse projeto faz parte do próprio currículo escolar, enquanto as escolas C, D, E, F, G, H, I, J, K, L e M aderiram ao projeto a partir de 2010, quando foi lançada a Chamada Pública para Adesão ao PPDT.

Outro dado significativo da escola em questão, refere-se aos resultados de uma outra avaliação externa, o Spaece, uma avaliação realizada anualmente com os estudantes do 2º ano (Spaece-Alfa) dos 5º anos, dos 9º anos do ensino fundamental e 3º anos do ensino médio. Essa avaliação visa diagnosticar a situação da educação básica da rede pública de ensino do Ceará.

Vale ressaltar que o público alvo dessa avaliação, no ensino médio, sofreu alterações com passar dos anos, pois verifica-se através dos resultados divulgados pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd) que nos anos de 2013 e 2014, foram avaliados os estudantes da 1ª, 2ª e 3ª série. Já em 2015 foram avaliados apenas os discentes da 1ª série e a partir de 2016 o público alvo foi somente os alunos da 3ª série.

Com esse entendimento, apresenta-se no gráfico 06 um comparativo da proficiência média de Língua Portuguesa no Spaece entre a média do Estado do Ceará, a média de todas as escolas da modalidade de educação profissional de tempo integral e da escola pesquisada.

Gráfico 06 - Proficiência média de Língua Portuguesa no Spaece 3ª série - Média do Ceará X Média de todas as EEEPs X EEEP Professora Maria Célia, 2013-2018¹⁵



Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

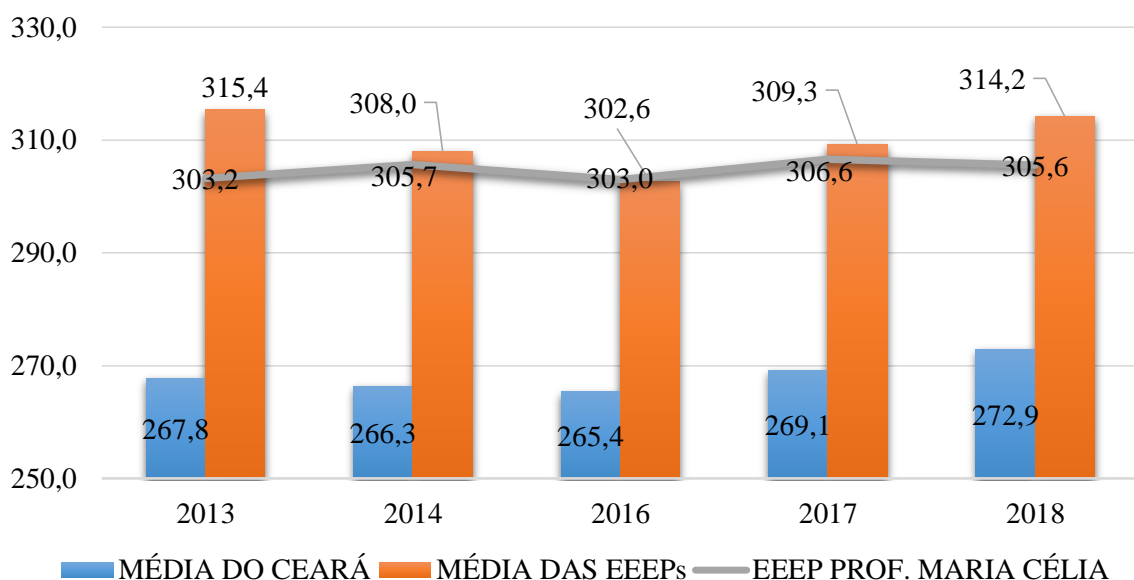
¹⁵Convém frisar, que essa série histórica se inicia em 2013 por ser o primeiro resultado da escola pesquisada nessa avaliação externa com os discentes dos terceiros anos e não foi apresentada a proficiência média de Língua Portuguesa e Matemática, em 2015, uma vez que o público alvo do Spaece desse ano foram os estudantes matriculados nos 1º anos, por isso não foram considerados nessa comparação, já que o gráfico aborda apenas os resultados do Spaece dos estudantes da 3ª série.

Ao analisar o gráfico acima, o desempenho alcançado pela escola em questão em Língua Portuguesa, ao longo da evolução histórica no Spaece, apresenta uma linha de crescimento, atingindo seu ápice em 2017 com média de proficiência aproximada de 302 pontos.

Em 2018, ocorre uma redução significativa de 12 pontos na média e mesmo com esse decréscimo, o resultado alcançado pela escola em foco está posicionado em um patamar bem superior às proficiências médias, obtida pelo Estado, no período de 2013 a 2018. Por outro lado, quando comparado com os resultados das médias de todas as EEEPs com o resultado obtido pela escola pesquisada, vê-se que ela está abaixo das médias desse tipo de modalidade de ensino, no período analisado em questão.

Com relação ao componente curricular de Matemática na avaliação do Spaece 3ª série, nota-se no gráfico abaixo, que as médias dos resultados obtidos pela escola pesquisada, no período de 2013 a 2018, apresenta uma oscilação de resultados, ora crescendo, ora decrescendo, mas sempre se mantendo no nível intermediário da escala de proficiência em matemática do Spaece, por possuir médias que estão dentro do intervalo de 275 a 325.

Gráfico 07 - Proficiência média de Matemática no Spaece 3ª série - Média do Ceará X Média de todas as EEEPs X EEEP Professora Maria Célia, 2013-2018



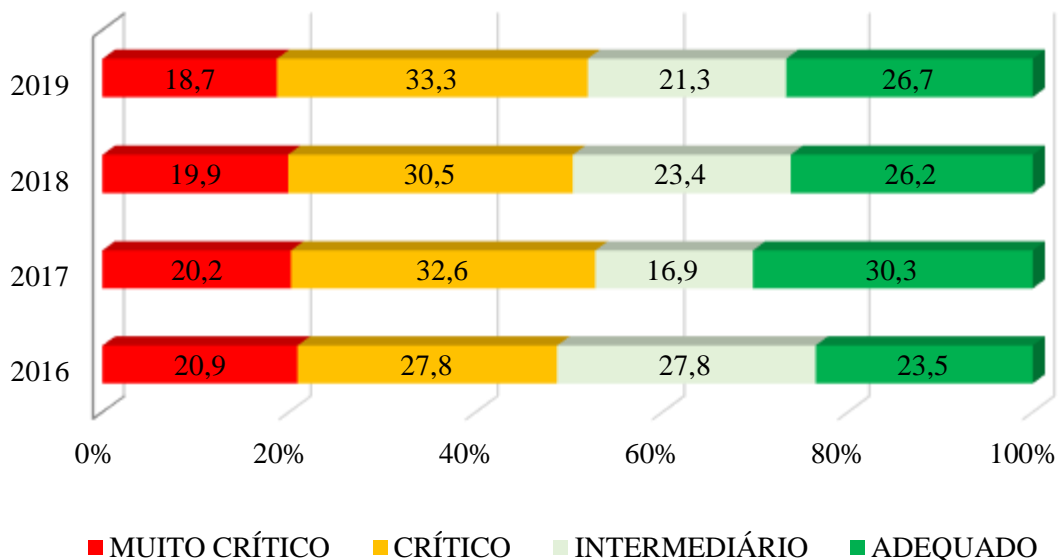
Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

Ao estabelecer a comparação entre os dados das médias de todas as EEEPs com o resultado das médias do estado, constata-se a uma diferença máxima de proficiência média de 47,6 pontos, em 2013 e disparidade mínima de 36, em 2016. Ainda de acordo com os dados, a

escola pesquisada se encontra no nível intermediário na escala do Spaece, por apresentar médias superiores a 300 e menores que 350, enquanto que o Ceará está no nível crítico, por possuir resultados superiores a 250 e abaixo de 300. Com isso, depreende-se que as escolas de ensino médio de educação profissional apresentam índices educacionais superiores, quando comparadas com os índices da rede do Estado.

Outro dado que nos chama atenção é quando se analisa os resultados por níveis de proficiência em Matemática na avaliação do Spaece da escola pesquisada. De acordo com o gráfico a seguir, percebe-se que mais da metade dos estudantes da escola pesquisada estão concluindo o ensino médio sem as competências/habilidades mínimas necessárias em matemática para essa etapa escolar. Vale ressaltar que essa avaliação corresponde a um recorte do currículo escolar, em que os estudantes devem concluir o ensino médio com um nível mínimo de conhecimento exigido nessa avaliação.

Gráfico 08 - Percentual médio de estudantes da 3ª série da disciplina de Matemática da EEEP Prof.^a Maria Célia Pinheiro Falcão, distribuídos por padrão desempenho no Spaece, 2016 - 2019



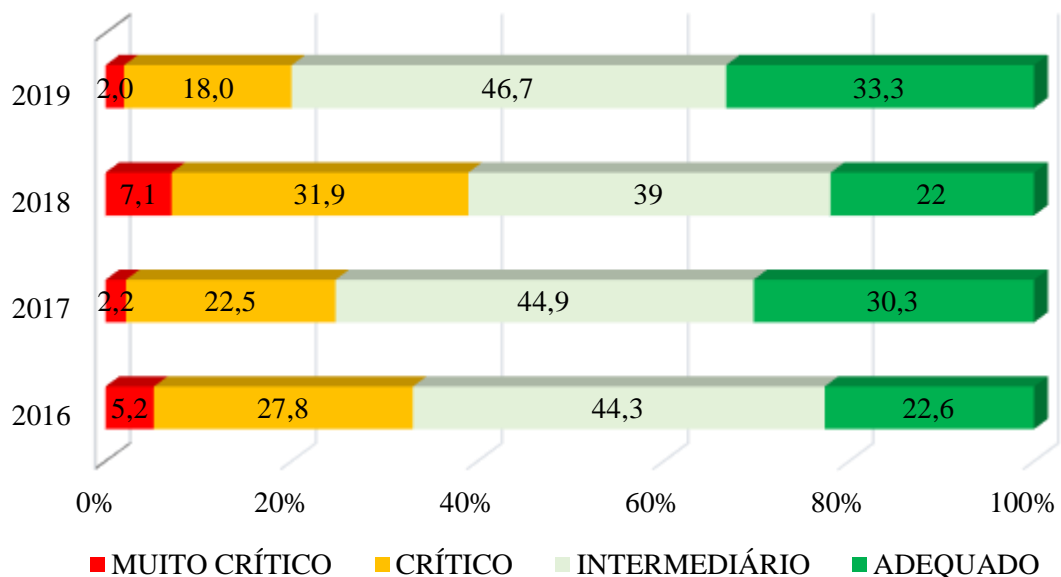
Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

Convém destacar que essa instituição escolar vem desenvolvendo várias estratégias para superação desses resultados no componente curricular de matemática, sendo que a principal delas se refere a criação do Grupo de Apoio Pedagógico ao Ensino de Matemática (Gapem). Segundo Leite, Rezende e Gadelha (2018, p. 47), esse grupo visa “reforçar o conteúdo

trabalhado em sala de aula e suprir individualmente e de forma lúdicas dificuldades que muitos alunos não conseguem sanar durante as aulas”.

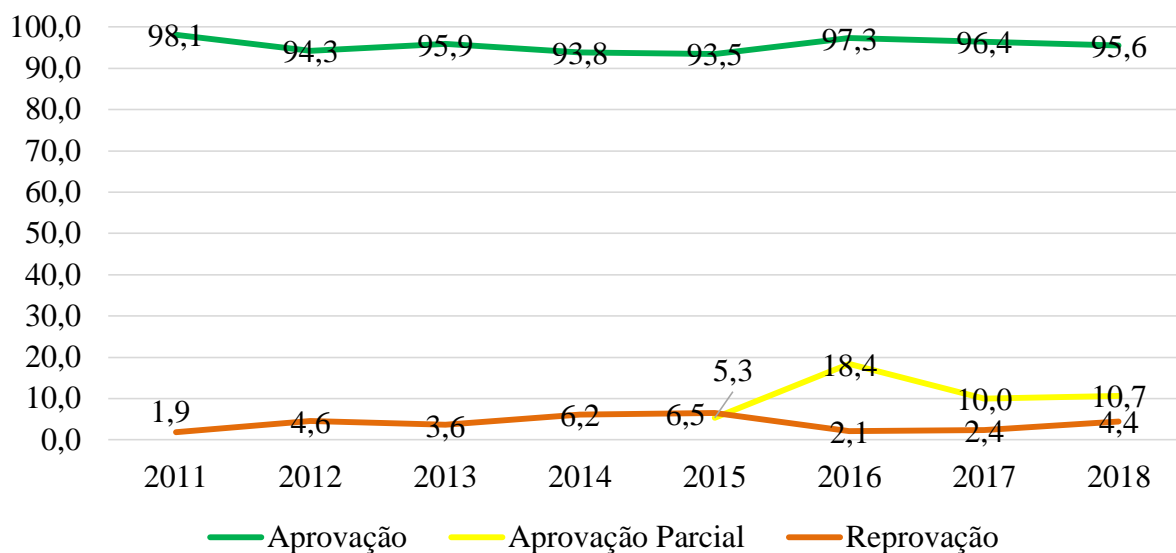
Com relação à disciplina de Língua Portuguesa, pode-se evidenciar no gráfico a seguir que a proficiência dos estudantes nesse componente curricular apresenta uma diminuição significativa do percentual de estudantes que concluem o ensino médio nos níveis muito crítico e crítico, principalmente no ano de 2019, em que houve o menor percentual de estudantes nesses padrões de desempenho e conseqüentemente ascensão dos percentuais de estudantes nos padrões intermediário e adequado, atingindo cerca de 80%. Assim, a maioria desses discentes estão concluindo o ensino médio com conhecimentos mínimos necessário exigido para essa etapa escolar.

Gráfico 09 - Percentual médio de estudantes da 3ª série da disciplina de Língua Portuguesa da EEEP Prof.ª Maria Célia Pinheiro Falcão, distribuídos por padrão desempenho no Spaece, 2016-2019



Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

Além desses dados, frutos das avaliações externas, convém destacar também os resultados internos da escola pesquisada, proveniente do monitoramento dos resultados finais, no que tange às taxas de aprovação, reprovação e abandono, informadas pelo Sige Escola, no decorrer de 2011 a 2018. Ver gráfico a seguir.

Gráfico 10 - Rendimento escolar da EEEP Prof.^a Maria Célia Pinheiro Falcão, 2011-2018

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

Ao analisar os rendimentos da escola, nota-se pequenas oscilações anuais na taxa de aprovação escolar, sendo que a partir de 2016 vem havendo sucessivos decréscimos e consequentemente elevando a parcela de estudantes reprovados. No ano de 2018, a taxa de reprovação foi de 4,4%, equivale a 21 estudantes reprovados. Essa reprovação acontece quando os estudantes não logram êxito em mais de três disciplinas e não avançam para as séries seguintes ou não concluem o ensino médio.

Todavia, o que nos chama atenção, também, é o quantitativo de discentes aprovados parcialmente, ou seja, o número de alunos que avançam de uma série para outra, mesmo não logrando êxito em todos componentes curriculares. Essa aprovação parcial é estabelecida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), em seu Art. 24:

A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns: [...] III - nos estabelecimentos que adotam a progressão regular por série, o regimento escolar pode admitir formas de progressão parcial, desde que preservada a sequência do currículo, observadas as normas do respectivo sistema de ensino (BRASIL, 1996, p. 27836).

Com base nessa determinação legal, constata-se no Regimento Interno (RI) da EEEP Professora Maria Célia Pinheiro Falcão a adoção da progressão parcial ou continuada nessa unidade de ensino, uma vez que se verifica no Artigo 57 deste documento que o estudante poderá ficar em progressão parcial em até três componentes curriculares, e avançando para a série seguinte. Assim, observa-se no gráfico, acima, uma quantidade significativa de estudantes

aprovados nessa condição, pois, em 2016, se teve 18,4% (n=69) dos estudantes em progressão parcial ou continuada, e em 2018, embora haja uma redução de estudantes nessa condição, ainda se teve um percentual elevado de 10,7%, o que equivale a 51 discentes aprovados parcialmente.

Com relação a taxa de abandono, quando o estudante deixa de frequentar a escola no decorrer do ano letivo, constata-se nos dados do Sige Escolar que a instituição pesquisada apresentou pequenas oscilações entre 0% e 1,2% (n=5) nos anos de 2011 a 2017, sendo que desde 2018 até os dias atuais essa taxa tem sido 0%.

Outro entrave que vem sendo amenizado na escola em questão, refere-se ao número de estudantes transferidos, uma vez que se verificou em 2015 uma taxa de 10,8% (n=37) e em 2018 uma redução para 5,43% (n=24). Assim, o número de estudantes transferidos, ainda, constitui-se em dos problemas a ser amenizados pela escola.

Para o alcance da superação dos desafios encontrados no âmbito escolar, a EEEP Professora Maria Célia Pinheiro Falcão possui um quadro de 52 profissionais. Para Ball, Maguire e Braun (2016), os valores, compromissos e experiências dos docentes e da gestão da escola são, também, aspectos que impactam na atuação da política e estão relacionados com a dimensão contextual chamada de Culturas profissionais. Esses sujeitos estão sempre posicionados com relação as políticas de acordo com suas visões e compreensões, bem como estão a mercê de “onde” figurativa e literalmente se encontram.

Quadro 05 - Relação de servidores da escola pesquisada

Quantidade	Descrição
Núcleo Gestor	
4	Diretor Escolar (01) e Coordenador Escolar (03)
Professores efetivos	
6	De: Física (01), Geografia (01), Matemática (02), Regente da Biblioteca (01), e Apoio da Biblioteca (01)
Professores temporários	
14	De: Biologia (02), Educação Física (01), Filosofia (01), História (01), Língua Espanhola (01), Língua Inglesa (01), Língua Portuguesa (03), Língua Portuguesa, Química (01), e Matemática (01), Professor de Informática (01), Sociologia (01).
Professores celetistas por eixo	
10	De: Gestão e Negócio (04), Recursos Naturais (03) e Informação e Comunicação: (03)
Demais servidores	
18	Secretário Escolar (01), Assessor Administrativo-Financeiro (01), Auxiliar de serviços burocráticos (01), Auxiliar de serviços gerais (05), Porteiro (01), Cozinha (05) e Vigilantes noturnos (4)

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

De acordo com o quadro 05 e com as informações obtidas na Secretaria Escolar do campo de pesquisa, observa-se que a relação dos servidores se encontra divididas por

categorias. Em relação aos membros do núcleo gestor, os professores efetivos e temporários, verifica-se nos dados da escola, que 16% (n=5) deles possuem somente graduação, 16% (n=5) possuem mestrado, e a grande maioria possui especialização, 68% (n=14) do total. Vale destacar a carência de professores formados nas disciplinas de Filosofia e Sociologia, ambas disciplinas são ministradas por docentes com formação em História.

No tocante aos professores celetistas, mais conhecidos popularmente como professores do eixo técnico, há 10 docentes com formações bem diversas, sendo 50% (n=5) deles com grau de bacharelado, 40% (n=4) com grau tecnológico e 10% (n=1) com técnico de nível médio. Entre esses profissionais, 20% (n=2) possuem somente graduação, 70% (n=7) possuem especialização e 10% (n=1) com doutorado. Convém ressaltar que o único docente com formação técnica de nível médio possui graduação em Pedagogia, com especialização em Libras e foi contabilizado entre o número de professores especialistas do eixo técnico da escola, embora seja uma formação afora sua área de trabalho.

Com relação aos cargos comissionados pela Seduc-CE, têm-se uma secretária escolar com graduação em Economia e formação técnica de nível médio em secretaria escolar e uma assessora administrativa-financeira, com bacharelado em Economia, licenciatura em História e especialização em Gestão Escolar.

Além desses profissionais, ainda se têm aqueles que são contratados em regime da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), sendo um auxiliar administrativo com nível de graduação, um porteiro com nível médio e cinco servidores responsáveis pela limpeza, dos quais um possui apenas o ensino fundamental II, três deles possuem o nível médio e um somente possui graduação. Com relação aos cinco servidores responsáveis pelas refeições escolares (almoço e lanches), dois deles possuem o ensino fundamental II, um possui o ensino médio e dois possui ensino superior incompleto. Todos os vigilantes noturnos possuem nível médio.

Diante do exposto, todas essas características apresentadas da escola pesquisada fazem com que ela seja única. Assim, Ball, Maguire e Braun (2016) dizem que na prática, as escolas são constituídas de diversos tipos, de diversas gerações, de docentes com diversas disposições que tange ao ensino e aprendizagem, fixados dentro de diversas ondas de inovação e mudança.

Realizada essas dimensões contextuais da atuação da política na escola em questão, a próxima subseção aborda o processo de implementação do PPDT na EEEP Professora Maria Célia Pinheiro Falcão, ressaltando os entraves encontrados na atuação desse projeto, ao longo dos últimos anos. Com isso, busca-se entender quais são os principais fatores que influenciam a incidência e a permanência dos entraves que comprometem o desenvolvimento do Projeto Professor Diretor de Turma na referida escola.

2.3.1 Atuação e os entraves do PPDT no campo de pesquisa

Como vimos anteriormente a abordagem do ciclo de políticas, proposta por Bowe, Ball Gold (1992), nos permite entender como as políticas públicas são concebidas, o que elas pretendem e quais os seus resultados/efeitos. Desse modo, essa abordagem deve ser utilizada como um método e não como uma explicação das políticas.

Nesse sentido, Ball em entrevista concedida a Mainardes e Marcondes (2009, p. 305) explica que “o ciclo de políticas não tem a intenção de ser uma descrição das políticas, é uma maneira de pensar as políticas e saber como elas são “feitas”. Para tanto, o referido autor não aceita o entendimento de que as políticas são implementadas, uma vez que isso requer um processo linear, no sentido de que estas caminhariam diretamente no sentido da prática. Ball ressalta que:

O processo de traduzir políticas em práticas é extremamente complexo; é uma alternância entre modalidades. A modalidade primária é textual, pois as políticas são escritas, enquanto que a prática é ação, inclui o fazer coisas. Assim, a pessoa que põe em prática as políticas tem que converter/transformar essas duas modalidades, entre a modalidade da palavra escrita e a da ação, e isto é algo difícil e desafiador de se fazer. E o que isto envolve é um processo de atuação, a efetivação da política na prática e através da prática (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 305).

Desta maneira, depreende-se que a ideia da utilização do termo “atuação”, surge da relação entre o texto e a ação, na qual os implementadores (os atores que põe em prática as políticas) precisam modificar essas duas modalidades, de forma que o processo de atuação resulte na efetivação da política na prática.

Ball, Maguire e Braun (2016, p. 18) ressaltam que a atuação pode ser compreendida como a capacidade de entender a política como “um aspecto dinâmico e não linear de todo o complexo que compõe o processo da política, do qual a política na escola é apenas uma parte”. Nesse sentido, as políticas são criadas em diversas instâncias, podendo ser nas escolas, assim como por autoridades locais, nacionais e internacionais.

Dito isto, apresenta-se, a seguir, alguns entraves encontrados na atuação do PPDT na EEEP Professora Maria Célia Pinheiro Falcão, e a partir deles se busca analisar os principais fatores que influenciam a origem e a permanência desses entraves que comprometem a atuação do PPDT. Segundo Mainardes e Marcondes (2009, p. 312), “sem a compreensão da situação, não temos nenhuma possibilidade de agir estrategicamente, não se pode ir a nenhum lugar”.

Nesse sentido, no contexto escolar da EEEP Professora Maria Célia Pinheiro Falcão o PPDT surge com a criação da referida escola em nove de maio de 2011, visto que esse projeto faz parte integrante do currículo diversificado das EEEPs. O PPDT foi introduzido de forma paulatina nas turmas de 1º anos, em 2011, depois, nas turmas de 1º e 2º anos, em 2012 e, a partir de 2013, até a presente data, em todas as turmas da escola (doze, no total), sendo quatro turmas de 1º, 2º e 3º anos, contemplando 12 profissionais para exercer a função de diretor de Turma.

Esse projeto, sempre teve grande aceitação da comunidade escolar (pais e/ou responsáveis dos alunos, alunos, professores, Núcleo Gestor e profissionais atuantes na escola), por apresentar resultados satisfatórios em diversos aspectos. Segundo o Relatório Anual do PPDT da escola pesquisada (EEEP PROFESSORA MARIA CÉLIA PINHEIRO FALCÃO, 2015), os resultados positivos evidenciados são:

Criação de vínculos afetivos entre alunos e professores;
 Redução da evasão, infrequência e abandono escolar;
 Desenvolvimento das várias competências dos estudantes (liderança, corresponsabilidade, autoavaliação, etc.);
 Apoio da Direção Escolar;
 Mudança de comportamento e de aprendizagem dos alunos (EEEP PROFESSORA MARIA CÉLIA PINHEIRO FALCÃO, 2015, p. 07).

Para tanto, a escola desenvolve uma série de ações/estratégias para possibilitar o desenvolvimento, de forma satisfatória, desse projeto e, entre elas, pode-se observar no Relatório Anual do PPDT (EEEP PROFESSORA MARIA CÉLIA PINHEIRO FALCÃO, 2015): um núcleo gestor atuante que acredita e apoia o projeto, acompanhamento frequente do coordenador escolar (responsável pelo projeto); reuniões quinzenais com os Professores Diretores de Turma; realização de reuniões de conselho de turma e desenvolvimento de aulas de Formação Cidadã e Desenvolvimento das Competências Socioemocionais.

Todavia, no contexto da atuação do Projeto Professor Diretor de Turma na EEEP Professora Maria Célia Pinheiro Falcão, observam-se vários entraves na atuação desse projeto. De acordo com o Relatório Anual do PPDT (EEEP PROFESSORA MARIA CÉLIA PINHEIRO FALCÃO, 2015, p. 08), os principais entraves, são:

1. Ausência de formações para capacitar o PDT;
2. Falta de material (livros, apostilas, coletâneas e etc);
3. Grande número de instrumentais estabelecidos pelo PPDT (Dossiê);
4. A não realização de todas as atividades previstas pelo projeto;
5. Aumento significativo da ausência dos pais e/ou responsáveis nas reuniões bimestrais.

6. Dificuldade do núcleo gestor em fazer a lotação de professores para atuar como PDT.

Um aspecto muito pertinente para o desenvolvimento do PPDT, refere-se à forma como essa política é interpretada e recriada pelos agentes institucionais responsáveis pela atuação da política a ser desenvolvida, ou seja, pelos Professores Diretores de Turma, coordenador escolar, diretor escolar e coordenador regional do PPDT. Segundo Ball, Maguire e Braun (2016, p. 12), esses atores “têm o controle do processo e não são meros implementadores das políticas”.

Nesse sentido, durante a fase de implementação do PPDT, nas escolas profissionais, foram realizadas consultorias e formações para os agentes envolvidos no processo de atuação do PPDT, sob a condução da professora de Portugal Haidé Eunice Gonçalves Ferreira Leite, contratada pela Seduc-CE. Nessa perspectiva, houve formação/capacitação para que os “diretores de turma e comunidade escolar soubessem que procedimentos, atividades e ações deveriam ser realizadas para atuar neste campo, considerando as várias circunstâncias possíveis de surgir” (LEITE; CHAVES, 2009, p. 9).

Ainda com base em Leite e Chaves (2009), nesse período, houve o acompanhamento de visitas e consultorias aos gestores escolares para orientá-los sobre o preenchimento e a importância dos instrumentos utilizados (dossiê, portfólio, reunião intercalar, elaboração de atas, preenchimento de avaliações entre outros) para o desenvolvimento desse projeto.

É essencial destacar que essas formações foram propostas apenas para as primeiras EEEPs, instituídas até 2009. Segundo Lima (2014), as demais escolas que foram construídas posteriormente não passaram por esse processo de formativo. Assim, podendo haver entraves na implementação do projeto nas escolas profissionais e, posteriormente, nas escolas regulares.

Desse modo, como o PPDT foi inserido na escola pesquisada em 2011, os atores dessa escola, responsáveis pela atuação do projeto, não participaram desses momentos de formação. Somado a esse fator, vale destacar que, no Manual de Orientações das Ações do PDT, publicado em 2014, não se verifica a previsão de formação para esses professores, há apenas a menção de formações e encontros sobre a Gestão Sala de Aula/PDT para o núcleo gestor escolar (em especial para o coordenador pedagógico responsável pelo referido projeto).

As formações destinadas ao coordenador pedagógico são realizadas de forma esporádica, pela Crede/Seduc-CE, conforme pode-se verificar no Relatório Anual do Coordenador Escolar do PPDT (2015). Segundo esse relatório, as formações para os coordenadores escolares que acompanham esse projeto são realizadas, em sua maioria, com

viés de repasse de informações gerais, ficando a desejar a qualificação do coordenador escolar e, conseqüentemente, para os professores atuantes na direção de turma.

Essas formações devem ser realizadas com o intuito de qualificar e aperfeiçoar a prática docente, uma vez que o professor precisa regularmente estar se aperfeiçoando e repensando sua práxis profissional. Assim, a formação continuada tem o intuito de propiciar atualizações, ou seja, “aprofundamento das temáticas educacionais e apoiar-se numa reflexão sobre a prática educativa, promovendo um processo constante de auto-avaliação que oriente a construção contínua de competências profissionais” (BRASIL, 2002, p. 70).

Desse modo, ao se implementar políticas públicas educacionais os atores responsáveis pela efetivação dessas políticas devem se apropriar da produção dos textos existentes (documentos legais, textos políticos, documentos legais, etc.), de modo que se tenha um contato com a leitura inicial dos textos normativos da política (interpretação) a ser implementada e depois que se tenha uma tradução dessa política em “materiais, práticas, conceitos, procedimentos e orientações” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 70).

O segundo entrave encontrado na atuação do PPDT, refere-se à tibieza de diretrizes para trabalhar as temáticas nas aulas de Formação para Cidadania, pois os documentos oficiais apenas orientam que as aulas de Formação Cidadã devem ser ministradas pelo viés da transversalidade e, de acordo com a melhor dinâmica de cada turma: seminário, assembleia, esquete, aula, etc.

Como também se pode verificar a ausência de materiais didáticos (principalmente livros, apostilas, coletâneas, etc.) para serem utilizados na elaboração dos planos de aulas e execução da disciplina de Formação para Cidadania, até então, não disponibilizados pela Crede/Seduc-CE. Esse fato dificulta o desenvolvimento do projeto, pois os professores assumem mais essa responsabilidade ao elaborar tanto a proposta curricular, quanto o material didático para subsidiar o seu trabalho realizado em sala de aula.

Com relação ao terceiro entrave, os Professores Diretores de Turma criticam, por unanimidade, a construção, organizações e análise do Dossiê, em virtude do grande número de instrumentais estabelecidos pelo PPDT. Conforme Ceará (2014a, p. 14-15), pode-se verificar que os instrumentos a serem usados pelos PDT são:

Ficha Biográfica, Ficha de Caracterização da Turma, Ficha de Autoavaliação Global, Caracterização do Estudo Orientado, Coleta de Avaliação Qualitativa, Mapa de Avaliação Quantitativa e Infrequência, Registro de Avaliação e Apreciação Global, Registro Fotográfico, Mapeamento, Informação sobre o Apoio Pedagógico, Atas de Eleição de Líder e Vice-líder, Atas das Reuniões de Conselho de Turma, Plano de Apoio e Complemento Educativo.

Esses “instrumentos” são documentos que compõem o Dossiê de Direção de Turma e versam sobre os registros da realidade escolar dos estudantes em diversos aspectos, entre eles os dados sociobiográficos, perfil socioeconômico, rendimentos escolares e disciplina dos estudantes. Desse modo, segundo Costa (2015, p. 57), o dossiê turma “constitui-se em um conjunto de instrumentais que permite à escola agir pedagogicamente sobre as diferentes realidades diagnosticada”.

No entanto, para os PDTs esse conjunto de instrumentais, estabelecido pelas políticas do projeto, consistem no contexto da prática, como um “excesso de instrumentos burocráticos”, em virtude da grande quantidade de documentos a serem utilizados para obtenção de dados dos estudantes. Para esses atores, alguns desses instrumentos, não possibilitam um retorno tanto para eles, quanto para os discentes e pais na forma de informações, análises e avaliações úteis para o aperfeiçoamento do trabalho realizado na escola.

Dessa maneira, os professores não conseguem colocar em prática todos os instrumentos disponibilizados pelo PPDT. Assim, os atores protagonistas da política (gestores e professores) realizam suas ações dentro dos limites que lhe são submetidos, conforme os recursos disponíveis. Diante dessa diversidade de formulários, percebe-se a necessidade da revisão e atualização desses instrumentos utilizados na escola, com base nas necessidades reais dos professores e dos alunos.

Para minimizar esse problema, a Seduc-CE desenvolveu em 2012 um ambiente informatizado para os instrumentos do PPDT chamado de Dossiê Online através do Sistema Integrado de Gestão Escolar do PPDT (Sige PPDT)¹⁶. Esse sistema é uma ferramenta de gestão gerenciada pela Seduc-CE e disponibilizada para todas as instituições escolares da rede estadual de educação do Ceará, através da web. Nesse sistema foram informatizados alguns instrumentos que compõem o Dossiê de Turma, entre eles: Ficha Biográfica, do Registro Fotográfico, do Mapeamento de Sala, da Ficha de Caracterização da Turma e da Caracterização da Turma/Dados Estatísticos.

Assim, segundo a Seduc-CE (CEARÁ, 2012a, p. 3), o sistema informatizado do PPDT tem por objetivo possibilitar aos professores “subsídios para adquirir mais segurança e facilidade quanto à alimentação, à consulta de dados e à orientação a alunos, no que tange ao preenchimento dos documentos que irão compor o dossiê e os portfólios dos estudantes”. Ainda

¹⁶Sistema gerenciado pela SEDUC e usado pelos professores diretores de turma para o registro de informações sobre a sistemática de acompanhamento do PPDT.

de acordo com a Seduc-CE (CEARÁ, 2012a), essa inovação no projeto foi valorizada pelos professores, após as primeiras informatizações dos instrumentais e pela rapidez na coleta de dados.

No entanto, o repasse de informações para esse sistema ficou comprometido, pois o sistema Dossiê Online através do Sige PPDT começou a apresentar inconsistências nas informações alimentadas na plataforma, uma vez que essas informações ora não eram salvas, ora o sistema não funcionava.

Além disso, segundo Batista (2018, p. 86), em sua pesquisa sobre as implicações político-pedagógico sobre o PPDT, afirma que os principais desafios estão ligados ao “preenchimento do dossiê no sistema e das fichas manuais em algumas situações, dadas às condições ruins de conexão de internet o que segundo eles acaba por demandar ainda mais tempo, e inviabiliza um melhor aproveitamento do tempo dedicado ao PPDT”. Convém ressaltar que esse sistema, nos últimos dois anos (2018 e 2019), ficou em período de manutenção e, assim, não sendo utilizado pelos Professores Diretores de Turma, como ferramenta de trabalho do PPDT.

Somado a estes fatores, tem-se que a escola pesquisada não possui laboratórios e computadores suficientes para atender a demanda de todas as turmas (12 no total), o que gera atrasos na alimentação do preenchimento de informações de alguns instrumentos, principalmente, a ficha biográfica (feita individualmente por cada estudante).

O quarto entrave encontrado no desenvolvimento do PPDT, refere-se a não realização de todas as atividades previstas no projeto pelo PDT. Essa situação pode ser decorrente do tempo insuficiente para realização de todas as demandas propostas pelo projeto, pois conforme o Relatório Anual do PPDT (EEEP PROFESSORA MARIA CÉLIA PINHEIRO FALCÃO, 2015), todos os professores da escola pesquisada afirmam que esse tempo disponibilizado pelo PPDT é insuficiente para o desenvolvimento das atividades previstas pelo projeto, sendo muitas delas realizadas em horários extratrabalho e outras não realizadas.

Com base nas Portarias de Lotação da Seduc-CE, desde 2016 até os dias atuais, é destinado ao PDT uma carga horária de quatro horas para executar as demandas do projeto. Sendo que uma hora aula é para o professor ministrar a disciplina de Formação Cidadã e Desenvolvimento das Competências Socioemocionais, uma hora para realizar o atendimento individual aos estudantes, uma hora para atendimento aos pais/responsáveis, e outra para organização e análise do dossiê da turma, entre outras ações previstas no escopo do projeto.

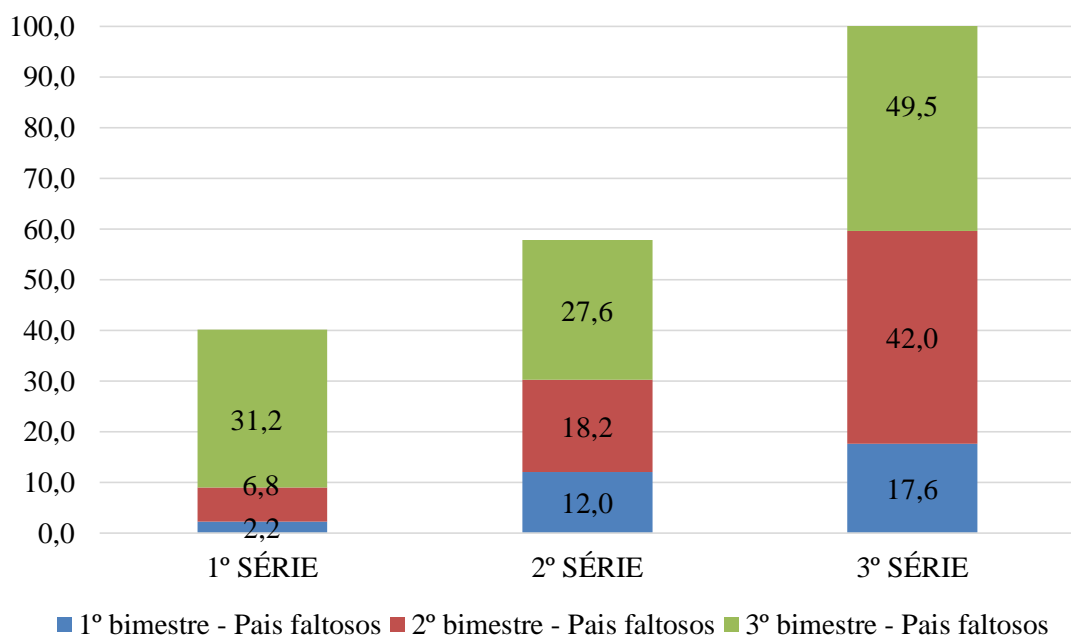
Um impacto inesperado dessa política foi redução desse tempo destinado para o desenvolvimento de todas essas atividades previstas, uma vez que a carga horária destinada no

período de 2010 a 2015 era de cinco horas semanais e, a partir de 2016, sofreu uma redução para quatro horas, mesmo diante dos acréscimos de funções do PDT, como, por exemplo, a inclusão do Desenvolvimento das Competências Socioemocionais. Nesse sentido, percebe-se que essa alteração no projeto pode ter comprometido ainda mais o desenvolvimento das práticas pedagógicas na escola, uma vez que o PDT não tinha tempo suficiente para executar todas as demandas prevista pelo projeto.

Desse modo, ao implementar essa política, percebe-se que os legisladores ou tomadores de decisão não consideraram o contexto das escolas em termos das instalações, assim como de pessoas e recursos financeiros. E isso é abordado por Ball em entrevista com Avelar (2016, p. 12) ao afirmar que os “legisladores tem em sua mente uma espécie de escola ideal, a melhor possível, quando eles elaboram políticas. E isto é traduzido na forma pela qual eles pensam sobre como políticas são atuadas, quer sejam bem ou mal atuadas, elas não possuem contexto”.

Conforme o Relatório Anual do PPDT (EEEP PROFESSORA MARIA CÉLIA PINHEIRO FALCÃO, 2015), o quinto entrave está relacionado com o baixo envolvimento dos pais nas atividades da escola, bem como pelo aumento significativo da ausência das famílias nas reuniões bimestrais, realizadas no decorrer do ano letivo. Essas reuniões são realizadas no final do 1º, 2º e 3º bimestre com pais dos estudantes matriculados na escola. Ver gráfico 11.

Gráfico 11 - Percentual de pais faltosos nas reuniões bimestrais de 2019 da EEEP Professora Maria Célia Pinheiro Falcão



Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

Conforme o gráfico 11, verifica-se que, em cada reunião bimestral, o percentual de pais presentes nessas reuniões tende a diminuir, uma vez que na primeira reunião bimestral dos estudantes da 1ª série se tinha apenas 2,2% (n=4) de pais faltosos, mas esse número aumenta exponencialmente para 31,2% (n=56) na terceira reunião bimestral.

No que tange as reuniões da 2ª série, observa-se que no decorrer do ano mais que dobrou o percentual dos pais faltosos, pois se evidencia uma diminuição progressiva da presença dos responsáveis pelos estudantes, visto que se tinha apenas um total de 12% (n=19) de ausência no 1º bimestre, e no terceiro já registra um percentual de 27,6% (n=45). Essa situação se verifica, também, nas turmas de 3º anos, quando já se tem, na primeira reunião bimestral, uma ausência de 17% (n=26) dos pais, chegando a um percentual de 49,5% (n=74) de pais faltosos na última reunião de pais e mestres (3º bimestre).

É possível inferir, ainda, que, a cada ano, há uma tendência do crescimento dos percentuais de pais faltosos nas reuniões bimestrais, pois é visível a diferença entre os percentuais desses pais faltosos do 1º ano para o 3º ano. Em sua maioria, eles se fazem presentes na escola apenas quando são convocados extraordinariamente pelo núcleo gestor para resolver os casos de indisciplina ou problemas de saúde dos estudantes.

Vale ressaltar que de acordo com as orientações do PPDT, devem ser realizadas quatro reuniões de pais e mestres ao longo do ano letivo, no entanto com base nos dados das frequências dessas reuniões se verifica apenas a realização de três reuniões bimestrais. Assim, sabendo da importância da efetivação dessas reuniões, por se tratar de uma das formas mais viáveis para promover a interação escola-família, faz-se necessário traçar estratégias de modo que contemplem a concretização das quatro reuniões previstas pelo PPDT.

Por fim, o sexto entrave se refere à dificuldade do núcleo gestor em fazer a lotação de professores para atuar como PDT, pois é previsto que o professor preencha, preferencialmente, alguns critérios, tais como: ser professor efetivo e/ou temporário contratado pela Seduc-CE, ser professor lotado em sala de aula, tenha disponibilidade mínima de carga horária de quatro horas e que o professor concorde em participar desse projeto, uma vez que ele se dá por meio da adesão docente e não há nenhuma remuneração ao exercer essa função. Em Portugal, diferentemente, esses professores recebem uma gratificação/remuneração para exercer essa função.

Segundo o Manual de Orientações das Ações do PDT (CEARÁ, 2014a, p. 10), o papel do PDT é “multifacetado, dinâmico e ultrapassa as questões puramente pedagógicas, uma vez que deve considerar o emocional como requisito essencial para o desenvolvimento do cognitivo” e, assim, o professor a ser lotado como PDT precisa possuir, preferencialmente, um perfil adequado.

Ou seja, é fundamental um profissional empático com a turma, que seja articulador e bom comunicador, compreensivo, conhecedor do contexto no qual os alunos estão inseridos, conhecedor das leis, organizado, disponível para ouvir e acreditar nesse modelo de gestão.

O papel desse professor ultrapassa muito as funções próprias da disciplina que leciona, ele se responsabiliza pelo acompanhamento de uma determinada turma, realizando intervenções e mediações entre os educandos dessa turma e os professores, o núcleo gestor, e os pais e/ou responsáveis por esses discentes. Convém ressaltar que a gestão escolar, diante de falta de recursos humanos com o perfil desejado, seleciona alguns professores sem esse perfil desejado, para exercer essa função no âmbito escolar.

Nessa perspectiva, Avelar (2016), em entrevista com Ball, resalta que no contexto da prática a política pode sofrer ajustes/alterações pelos atores que atuam diretamente com a política, uma vez que eles fazem a tradução dos textos para a prática. Nesse processo, o desenho da política não corresponde, exatamente, a sua execução na prática, assim sendo alterada pelos implementadores a partir de suas interpretações e traduções. E isto, muitas vezes, não é considerado pelos legisladores.

Dito isto, convém ressaltar que, os problemas constatados no PPDT da EEEP Professora Maria Célia Pinheiro Falcão são, em grande parte, compartilhados, também, pelas outras 13 escolas que compõem a Crede, pois, segundo o Relatório Anual do Coordenador Regional do PPDT (CEARÁ, 2019a) da Crede 11, os principais entraves encontrados pelos DTs, são:

- a) a ausência de formação para os Professores Diretores de Turma;
- b) falta de material pedagógico de referência para subsidiar a atuação dos professores.
- c) tempo insuficiente destinada à execução do projeto;
- d) preenchimento dos instrumentais (Dossiê da turma);
- e) articulação com a família (ausência dos pais ou responsáveis);
- f) alta rotatividade dos Professores Diretores de Turma;
- g) não comprometimento dos professores que não são PDTs na escola;
- h) visitas mais sistematizadas por parte da Coordenadoria Regional do Projeto-Crede11.

Desse modo, é possível perceber, também, na pesquisa realizada pelo consultor Jeferson Christyan Almeida Nunes, que implementação do Projeto Professor Diretor de Turma nas escolas regulares que fizeram a adesão a esse projeto em 2010 enfrentam inúmeros desafios. Segundo Nunes (2013) os principais entraves observados na atuação da política desse projeto se referem:

- a) as escolas sentem dificuldades para reunir os professores de cada turma;

- b) realizar as cinco reuniões do conselho de turma ao longo dos anos letivos;
- c) a implantação do horário de estudo orientado, (o qual foi retirado atualmente do projeto);
- d) as escolas criticam a construção, organização e análise de dossiê de turmas em virtude da quantidade de instrumentais a serem utilizados;
- e) a falta de material estruturado e sistematizado para trabalhar as aulas de formação para a cidadania; (atualmente já foi estruturado um material para esta finalidade)
- f) as escolas não têm procurado potencializar as atividades destinadas ao atendimento aos pais ou responsáveis dos alunos;
- g) a não efetivação do mapeamento em sala de sala;
- h) a rotatividade dos Professores Diretores de Turma;
- i) condições de infraestrutura escolar e acesso à internet.

Destarte, pode-se observar que os entraves presentes na atuação do projeto do PPDT na escola pesquisada em 2015 se assemelham, em partes, com os entraves encontrados em nível macropolítica (nas escolas regulares do Ceará) em 2013, bem como em nível mesopolítica (nas outras escolas da regional do Vale do Jaguaribe) no ano de 2018. Desse modo, verifica-se inúmeros entraves que perduram ao longo da trajetória da implementação do PPDT nas escolas regulares e possivelmente nas escolas de educação profissional, local do objeto de estudo deste trabalho.

3 ANÁLISE DO PPDT NA EEEP PROFESSORA MARIA CÉLIA PINHEIRO FALCÃO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

O capítulo anterior foi dedicado à caracterização (descrição) da política do PPDT em uma perspectiva macropolítica. Para tanto, foi utilizado o ciclo de políticas proposto pelos pesquisadores Bowe, Ball e Gold (1992), enfocando os cinco contextos ou arenas políticas, o contexto da influência, sendo eles o contexto da produção do texto, o contexto da prática, o contexto dos resultados (efeitos) e o contexto da estratégia política.

Essa abordagem é fundamental para compreender a dinâmica e a estrutura do PPDT, desde suas raízes lusitanas até a sua configuração atual no contexto da rede estadual de educação do Estado do Ceará. Desse modo, resgatou-se as significativas mudanças estruturais e práticas pelas quais o projeto passou ao longo dos 12 anos de atuação do PPDT nas escolas cearenses.

Em um plano micro, o texto apontou, de forma mais específica, o processo de implementação do PPDT, considerando, como campo de pesquisa, a EEEP Professora Maria Célia Pinheiro Falcão, localizada no município de Pereiro-CE.

Assim, foram utilizados os contextos dimensionais da atuação da política propostos por Ball, Maguire e Braun (2016) para apresentar o contexto histórico da escola, acima citada, as condições de infraestrutura, as “pressões” externas a escola, as culturas profissionais dos servidores dessa escola, bem como foram abordados alguns obstáculos na atuação do PPDT que evidenciaram a necessidade de um estudo mais aprofundado sobre essa temática.

Nesse sentido, esse estudo almeja analisar os principais fatores que influenciam a incidência e a permanência dos entraves encontrados na atuação do PPDT, na EEEP Professora Maria Célia Pinheiro Falcão, no período de 2011 a 2019, com o intuito de contribuir para melhorias na atuação do PPDT na escola pesquisada e possibilitar ajustes no desenho dessa política educativa.

Vale lembrar que essa política, entre outros objetivos, visa a desmassificação do ensino, a articulação entre alunos, pais e professores, o desenvolvimento do protagonismo juvenil, manter a assiduidade e permanência dos discentes na escola. Bem como tornar a sala de aula uma experiência gratificante e promover uma formação acadêmica e cidadã.

Desse modo, esses objetivos possibilitaram que a presente pesquisa adotasse três eixos teóricos, a saber: a desmassificação do ensino, com foco no processo de massificação escolar, a relação escola-família e o protagonismo juvenil. Essas temáticas são utilizadas para compreender esses eixos do PPDT e subsidiar as análises que foram obtidas a partir dos dados coletados, assim como para auxiliar na elaboração do Plano de Ação Educacional.

Portanto, o presente capítulo se encontra dividido em três seções: a primeira seção versa sobre os eixos teóricos adotadas para auxiliar as discussões dessa pesquisa, anteriormente citado. Na segunda seção, é abordado o percurso metodológico, enfatizando a metodologia a ser utilizada, ou seja, a pesquisa documental, pesquisa bibliográfica e são apresentadas as técnicas de coleta de dados que foram utilizadas no presente estudo, entre eles o questionário e as entrevistas com os beneficiários e atores da política educativa do PPDT.

A terceira seção é destinada à análise de dados consistindo em sistematizar e interpretar os dados coletados sobre os diferentes atores que atuam na política educativa do PPDT (Professores Diretores de Turma, coordenador pedagógico responsável pelo acompanhamento do projeto na escola pesquisada e coordenador Regional do PPDT da Crede 11).

Além de conhecer o posicionamento dos beneficiários dessa política, os estudantes, em particular da 3ª série da escola pesquisada, sobre os principais papéis desempenhados pelo PDT, quais são as contribuições desse projeto, os fatores que incidem nos entraves encontrados na atuação do PPDT e as possíveis sugestões de aprimoramento/melhoria para o projeto em foco.

Por fim, através da exposição e análise crítica dos achados da pesquisa, esse capítulo reflete sobre as principais questões identificadas nas falas dos sujeitos envolvidos no processo de atuação do PPDT no âmbito escolar. Desse modo, pretende-se subsidiar as possíveis ações propostas que serão definidas no capítulo quatro com o PAE.

3.1 REFERENCIAL TEÓRICO

Essa seção traz uma discussão do referencial teórico utilizado para subsidiar as reflexões sobre as temáticas que constituem os eixos da política investigada, a desmassificação do ensino, a relação escola-família e o protagonismo juvenil, as quais foram organizadas em três subseções. A primeira versa sobre o processo de desmassificação do ensino com intuito de entender e discutir os entraves encontrados na massificação escolar, decorrente da democratização do acesso ao ensino, correlacionando-o com a singularidades dos alunos. Para tanto, as discussões foram realizadas sob a ótica de Auriglietti (2014), Enguita (1989), Perez (2007), Sá (1997), entre outros.

A segunda subseção apresenta uma discussão sobre a interação escola-família, nos auxiliando a analisar os aspectos e conhecer as práticas de interação escola-família que podem contribuir para uma maior aproximação entre esses dois espaços de socialização. E, com isso, possa proporcionar impactos na melhoria da qualidade educacional, desde a garantia do acesso, a assiduidade do estudante, aumento do rendimento escolar, até a redução dos índices de

reprovação e evasão escolar. Objetivos esses que vão ao encontro da política educativa do PPDT. Essas discussões fundamentam-se teoricamente no ideário de Castro e Regattieri (2010), Cavalcante (1998), Dias (2016), Neubauer e Silveira (2008) por abordarem essa temática tão relevante no âmbito escolar.

A terceira subseção, por sua vez, almeja fazer uma reflexão de maior precisão conceitual, abordando diversas definições, sobre o protagonismo juvenil. E principalmente discutir como ele é praticado no âmbito escolar, uma vez que os sistemas de ensino, de acordo com os documentos oficiais da educação, devem favorecer iniciativas de autonomia e protagonismo dos estudantes. Para tanto, as reflexões sobre esse assunto são realizadas à luz de Costa (2007), Ferreti, Zibas e Tartuce (2004), Magalhães (2008) e outros.

3.1.1 Desmassificação escolar sob a ótica do PPDT e a singularidade dos educandos

Segundo Enguita (1989), o processo de massificação escolar oriunda a partir do século XVIII na Inglaterra, decorrente da revolução industrial, ao estabelecer mudanças econômicas, políticas e sociais através do novo sistema de produção em vigência, o capitalismo. Esse sistema dividiu a sociedade em duas classes: a burguesia capitalista (dona dos meios de produção e do capital) e o proletariado (trabalhador).

Devido a essas mudanças socioeconômicas, principalmente, pelo processo de modernização da sociedade, passou-se a exigir do trabalhador uma mão de obra mais especializada e para atender essa nova demanda social foi utilizado como instrumento, a escola.

Ainda de acordo com Enguita (1989):

[...] a instituição e o processo escolar foram organizados de forma tal que as salas de aula se converteram no lugar apropriado para acostumar-se às relações sociais do processo de produção capitalista, no espaço institucional adequado para preparar as crianças e os jovens para o trabalho (ENGUITA, 1989, p. 30).

Nesse sentido, a escola passa a exercer a função de preparar os recursos humanos para uma sociedade tecnologicamente evoluída, sendo necessária a expansão do acesso escolar. Esta expansão foi acompanhada de problemas no âmbito educacional, desde entraves relacionados a infraestrutura física, equipamentos didáticos e até recursos humanos insuficientes para atender essa nova demanda.

Com o processo da democratização escolar, ocorre uma educação voltada à massificação, com o intuito de promover esse direito social a todos os indivíduos. Nesse viés,

Adorno (1995, p. 146), destaca que “é preciso lembrar que hoje — e isto é bom — inserem-se no processo educacional milhões de pessoas que antigamente não participavam do mesmo”.

Belo (2011, p. 26) afirma que:

[...] por um lado, a universalização da matrícula tem se mostrado como uma das conquistas educacionais atuais mais importantes para a sociedade, por outro lado, a questão dos baixos níveis de aprendizagem dos alunos representa sérios desafios para a existência de uma educação capaz de garantir uma formação emancipadora e revelam que educar para a emancipação humana não corresponde aos objetivos previstos pela educação.

Nessa mesma linha de pensamento, Silva (2010, p. 53), ressalta que as escolas ficam “sobrelotadas e são necessários mais professores. É nesta fase que se contratam ‘professores’ sem qualificação. O corpo docente é instável. As condições de trabalho são más e a palavra de ordem é sobreviver”. Nessa perspectiva, vê-se que foi garantido o acesso para camadas sociais, desprovida de capital econômico e cultural, para adentrarem os bancos escolares, no entanto o que se percebe é que não foram garantidas as condições para que essa população marginalizada permanecesse a frequentar as instituições escolares, uma vez se evidenciou elevadas taxas de exclusão, repetência e abandono escolar.

Os alunos pertencentes a esses grupos sociais, segundo Gonçalves (2011, p. 28), foram “reprovados, evadiram ou desapareceram do sistema escolar porque a cultura geral que eles trouxeram do 1º grau era tremendamente baixa. A cultura baixa, a capacidade de raciocínio não foi estimulada e conhecimento não foi dominado por todos”. Perez (2007) afirma que

[...] desde os anos de 1930 até 1990, os elevados índices de fracasso escolar, decorrentes da incidência de evasão e reprovação escolar nos primeiros anos de escolarização, são acompanhados pelo discurso de políticas educacionais que defendiam a melhoria das condições educacionais, em sua maioria não efetivadas na prática (PEREZ, 2007, p. 64).

Destarte, pode-se notar que ainda hoje a evasão e a reprovação dos discentes estão entre os principais entraves encontrados no contexto escolar, assim como os problemas de indisciplina, abandono, baixos rendimentos escolares e outros, os quais devem ser enfrentados por professores, gestores, estudiosos da área, autoridades competentes e, por conseguinte, pela sociedade em geral.

Esses entraves educacionais, na visão de Auriglietti (2014), devem-se a uma série de fatores, entre eles: ineficiência dos gastos públicos com a educação, as condições físicas e a forma como a escola se organiza, necessidade de renda e trabalho, as questões familiares, brigas

com os colegas, distanciamento da escola para com a realidade do educando, a má relação entre docente e discente, falta de interesse do estudante e outros.

Desse modo, há diversos fatores que impedem as camadas populares, que tiveram o direito ao acesso escolar em virtude do processo de massificação do ensino, de permanecer e atingir a efetivação da aprendizagem. Segundo Gonçalves (2011, p. 28) “o problema maior não era manter essas crianças na escola, e sim fazer com que elas atingissem um sucesso e chegassem de fato ao aprendizado”.

Assim sendo, é imprescindível um olhar mais amplo sobre essa temática, de modo que se possa discutir, planejar, implementar e avaliar ações educacionais que possam de fato apresentar melhorias nas condições educacionais, “a fim de romper com conceitos e tabus culturalmente acumulados e possibilitar que mais indivíduos concluam a Educação Básica” (AURIGLIETTI, 2014, p. 02).

Nessa acepção, para a superação de alguns entraves presentes nas escolas de ensino médio da rede pública estadual cearense, faz-se preciso e urgente a adoção de condições indispensáveis para este fim, tais como: “a interação entre escola e comunidade, o diálogo entre professores e alunos, a revisão de métodos e recursos pedagógicos e a adoção de uma nova mentalidade da educação para a formação dos educandos” (PEREZ, 2007, p. 69).

Nesse contexto e perspectiva, o Estado do Ceará implementou em 2008 o Projeto Professor Diretor de Turma, que consiste numa política educacional, visando a

a construção de uma escola que eduque a razão e a emoção, onde os estudantes são vistos como seres humanos que aprendem, riem, choram, se frustram.... Uma escola que tem como premissa a desmassificação. Uma escola com plenos objetivos de Acesso, Permanência, Sucesso e Formação do Cidadão e do Profissional (CEARÁ, 2010a, p. 3).

Desse modo, percebe-se que o objetivo da desmassificação do ensino não possui uma definição clara e objetiva. Os documentos oficiais (Chamada Pública de Adesão ao PPDT, Manual de Orientações das Ações do PDT e o Folder do PPDT) ressaltam que o objetivo desse projeto se caracteriza, essencialmente pelo conhecimento aprofundado e sistematizado do aluno.

Essa percepção mais pormenorizada dos estudantes, considerando suas singularidades, segundo a Seduc-CE (CEARÁ, 2010a) se dá através do conhecimento da realidade social e repertório cultural dos estudantes, de modo que possa promover melhoria do processo de ensino e aprendizagem, redução dos índices de infrequência e evasão escolar, com boas condições de acesso, permanência e efetivação da aprendizagem.

Para tanto, o PPDT, conforme se verifica no primeiro capítulo deste trabalho, é composto por diversas práticas pedagógicas que auxiliam o PDT a ter um contato/conhecimento maior com os estudantes. Para Nunes (2013, p. 07), o PPDT proporciona “à escola um conhecimento pormenorizado de cada aluno e de cada turma acerca dos âmbitos familiar, acadêmico, socioeconômico e cultural, oportunizando a desmassificação do ensino”.

Na senda das reflexões tecidas por Costa e Magalhães Junior (2018), esses autores partilham a mesma ideia ao advogar que a desmassificação educacional almejada por esse projeto pode ser compreendida como “a atenção individualizada sobre cada um dos alunos que nela estão imersos, pulsantes, dinâmicos” (COSTA; MAGALHÃES JUNIOR, 2018, p. 07).

Nessa lógica, pode-se afirmar que esse projeto propõe o reconhecimento das idiosincrasias de cada estudante no âmbito educacional, de modo que se possa além de garantir o acesso, oportunizar a permanência e a efetivação da aprendizagem do educando. Dessa maneira, esse processo somente será possível quando as escolas, através dos agentes educacionais, começarem a tratar os sujeitos que as frequentam de forma mais singular/particular, levando em consideração suas necessidades, interesses, características, vivências e realidades.

Desse modo, segundo Morato (2016) a escola pode contribuir para uma formação integral dos alunos, quando respeitadas suas singularidades através do desenvolvimento das capacidades físicas, morais, artísticas, intelectuais, etc. Santos (2014, p. 98) afirma que é primordial “deixar de desempenhar um trabalho que tem como público-alvo um utópico grupo homogêneo de jovens, para trabalhar com base nos jovens reais, com características próprias e com necessidades diversas”.

Dessa forma, o ensino escolar não pode estar alheio as realidades e necessidades dos estudantes. O que se observa, é que:

Muitas vezes o objeto de pensamento da escola não faz referência ao meio de vida do aluno. Pertence a um universo específico, construído pela Ciência e/ou pela própria escola. [...]. Introduzir o aluno em universos intelectuais constituídos por objetos cujo sentido não decorre de sua relação com o mundo vivenciado é, sob duas formas correlatas, um problema da pedagogia escolar (CHARLOT, 2013, p. 148).

Nesse sentido, o referido autor, afirma que cabe ao professor lecionar em sala de aula considerando a realidade dos estudantes, o mundo o qual está a sua volta, por meio de atividades didáticas de ensino e aprendizagem que favoreçam suas singularidades, suas condições de apropriação de conhecimentos. Para Morato (2016, p. 20), os professores “têm de saber a quem

ensina, conhecer seus educandos, inteirar-se com eles. Educandos que não se identificam por meio de números, mas por nomes”.

Levando-se em conta o que foi observado, a figura do PDT se apresenta como um elemento central no processo de desmassificação escolar. Esse agente tem a responsabilidade de coletar informações socioeconômicas dos estudantes, identificar as peculiaridades desses jovens, conhecer o contexto social em que vivem, promover a interação entre família e escola e desenvolver o protagonismo juvenil dessa clientela.

É nessa perspectiva que o PPDT se configura como projeto que busca integrar as relações que se estabelecem entre os atores envolvidos no processo educacional, através da interação aluno, escola e família, bem como por meio do protagonismo juvenil. E com base nesse entendimento, as próximas subseções têm por objetivo refletir e analisar as temáticas da interação escola-família e protagonismo juvenil, por também, permear o processo de atuação do Projeto Professor Diretor de Turma no Estado do Ceará.

3.1.2 Interação escola-família e suas relações com o PPDT

De acordo com Castro e Regattieri (2010), os sistemas de ensino devem estabelecer políticas e programas que possam auxiliar as instituições escolares na promoção da interação entre a escola e a família. Nessa direção, verifica-se nos últimos anos, no contexto educacional brasileiro, a adoção de políticas públicas educacionais que incentivam essa interação, conforme observa-se nos documentos oficiais do Plano Nacional de Educação (PNE) e LDBEN.

Nessa perspectiva, o governo do Estado do Ceará tem implantado, no ensino médio da rede estadual de educação, o Projeto Professor Diretor de Turma, que almeja a desmassificação do ensino por meio de várias práticas, entre elas, a promoção da interação escola-família, mediante a adoção de estratégias específicas que possam fomentar essa aproximação.

Nesse sentido, essa seção visa analisar os aspectos e conhecer as práticas de interação escola-família que podem contribuir para uma maior aproximação entre esses dois espaços de socialização. E, com isso, possa proporcionar impactos na melhoria educacional, desde o aumento do rendimento escolar (desempenho acadêmico), da assiduidade, até a redução dos índices de reprovação e evasão escolar.

Para tanto, esse estudo está fundamentado teoricamente na concepção de Castro e Regattieri (2010), Cavalcante (1998), Dias (2016), Neubauer e Silveira (2008), documentos oficiais (PNE) e outros, por contribuírem para o incentivo da interação escola-família. Assim, é impossível analisar a política do PPDT sem considerar essa temática, uma vez que ambas as

instituições almejam objetivos em comuns, entre ele a permanência do estudante no ensino médio, sua participação no âmbito escolar e o seu desenvolvimento cognitivo e emocional.

Para Castro e Regattieri (2010), a interação escola-família decorre a partir do momento em que a criança ou adolescente é matriculada na escola. Segundo Dias (2016), é a partir desse momento que os pais e estudantes começam a fazer parte da comunidade escolar e assumem o compromisso de acompanhar a vida escolar de seus filhos.

Essa interação escola-família, está prevista em alguns documentos legais, como, por exemplo, na LDBEN, no Art. 12 e Art. 14, ao determinar que os estabelecimentos de ensino, assim como os professores, deverão colaborar para a realização de atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade (BRASIL, 1996).

O reconhecimento da importância dessa relação, ainda, é reforçado no PNE (BRASIL, 2014, p. 52) ao estabelecer que se deve “incentivar a participação dos pais ou responsáveis no acompanhamento das atividades escolares dos filhos por meio do estreitamento das relações entre as escolas e as famílias”. Essas políticas públicas educacionais são propostas com o intuito de promover o incentivo das famílias nos assuntos educacionais.

A este respeito, a interação escola-família apresenta várias finalidades, dentre elas:

[...] a do cumprimento do direito das famílias à informação sobre a educação dos filhos; o fortalecimento da gestão democrática da escola; o envolvimento da família nas condições de aprendizagem dos filhos; o estreitamento de laços entre comunidade e escola; o conhecimento da realidade do aluno; entre outras (CASTRO; REGATTIERI, 2010, p. 15).

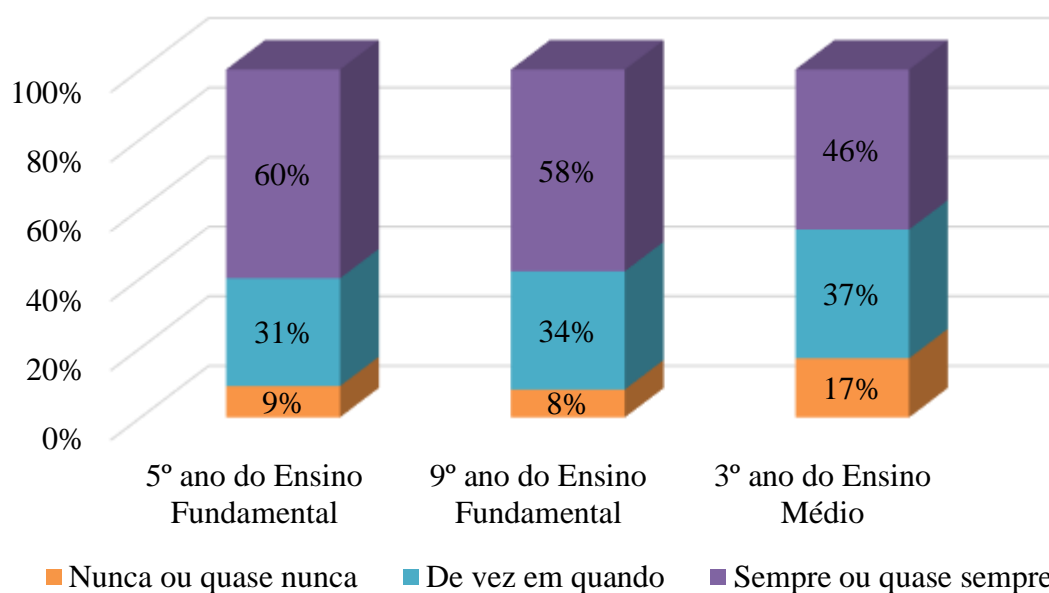
Desse modo, os propósitos da relação escola-família, apresentado por Castro e Regattieri (2010), condizem com aspectos estabelecidos pelo PPDT, uma vez que o documento da Chamada pública para Adesão ao PPDT (2010) preconiza o estreitamento das relações entre a escola e a família, fortalecer uma gestão democrática na escola (mediante a participação dos pais na escola), fornecer informações (assiduidade, comportamento e rendimento escolar) aos pais e ou responsáveis, e possibilitar o conhecimento do contexto social dos estudantes, e, conseqüentemente, da família (CEARÁ, 2010a).

De acordo com Cavalcante (1998), a colaboração entre família e escola pode apresentar inúmeros benefícios, principalmente para as famílias (melhorar o relacionamento com os filhos, reduzir os casos de indisciplina, infrequência e abandono escolar). Esses resultados positivos, segundo Nogueira (2006), também são percebidos, principalmente, no rendimento do discentes quando há o envolvimento dos pais no acompanhamento das atividades escolares dos seus filhos.

No entanto, verifica-se que a participação da família na escola ainda ocorre de forma não satisfatória, uma vez que essa relação ainda apresenta elevados índices de ausência dos pais nas reuniões escolares, principalmente no ensino médio. Essa afirmação é corroborada pelo Instituto Unibanco (2016), ao mostrar que a frequência dos pais ou responsáveis no espaço escolar tende a diminuir, à medida que a criança avança nas etapas escolares.

O gráfico 12, mostra a frequência dos pais ou responsáveis dos alunos que participam das reuniões escolares nas diferentes etapas da educação básica, ou seja, desde o 5º ano do Ensino Fundamental até o 3º ano do Ensino Médio a partir do levantamento de dados das respostas dos alunos que participaram da Prova Brasil e do Saeb no ano de 2013.

Gráfico 12 - Frequência dos pais ou responsáveis que participam das reuniões de pais por etapa escolar da educação básica



Fonte: Instituto Unibanco (2016).

Esses dados revelam que a participação dos pais nas reuniões escolares tende a diminuir à medida que o estudante avança de etapa escolar, uma vez que se nota um decréscimo percentual significativo da frequência dos pais nas reuniões do 3º ano do ensino médio, quando comparada com a percentagem da frequência de pais nas reuniões do ensino fundamental II nas turmas de 9ºanos e, principalmente, quando comparada com o ensino fundamental I nas turmas de 5º anos.

Além disso, verifica-se, aproximadamente, o dobro do percentual dos pais ou responsáveis dos estudantes do ensino médio que nunca ou quase nunca frequentam as reuniões

escolares quando comparada com o percentual de pais dos discentes do 9º e 5º ano do ensino fundamental. Dessa maneira, sinalizando um grande desafio, para gestores escolares e outras autoridades educacionais principalmente, responsáveis pela última etapa escolar da educação básica. Perante essa evidência, podemos afirmar a importância da promoção da interação das famílias com as escolas. Assim, o desafio consiste em como fazer isso.

As barreiras existentes que impedem a interação escola-família são diversas, no entanto convém destacar que uma das principais razões se deve a “falsa crença entre muitos educadores de que a escola é impotente para afetar de maneira positiva as famílias dos alunos” (CAVALCANTE, 1998, p. 02). É imperativo que concepções como estas devem ser desconstruídas no discurso educacional, essencialmente, aquelas que reiteram que pais ou responsáveis analfabetos não são capazes de motivarem ou se envolverem na vida acadêmica dos seus filhos.

Outros fatores que também contribuem para a ausência de interação entre a família e a escola, segundo Cavalcante (1998), referem-se essencialmente à expectativa de que cabe aos pais o dever de manter inicialmente o contato com a escola. Porém, é imprescindível que a escola exerça esse papel inicial de interação com a família. Além disso, tem-se, também, a falta de recursos por parte dos pais (meio de transporte, objeções de saírem do local de trabalho), a não facilidade de comunicação com os pais e a dificuldade de entender a rotina e organização escolar.

Nessa perspectiva, os obstáculos que impedem uma maior interação entre escola-família frequentemente são resultantes de “estereótipos, percepções distorcidas e falta de entendimento mútuo entre pais e educadores” (CAVALCANTE, 1998, p. 03). Dessa forma, faz-se necessário a ruptura desses paradigmas para que haja uma participação/interação entre família e escola.

Segundo os relatórios publicados, em 2016, pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), através dos resultados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), evidencia-se que o maior envolvimento dos pais na vida escolar dos filhos resulta em melhores rendimentos escolares, assim evitando entraves como infrequência, indisciplina e evasão (OECD, 2016).

Segundo Castro e Regattieri (2010), a participação da família na escola pode ser realizada de três formas: pela mera recepção de informações, pela presença dos pais e/ou responsáveis dos estudantes nos organismos de gestão escolar (Conselho Escolar) e pelo envolvimento significativo na vida de sala de aula. Nesse sentido, vale destacar, com base nessas autoras, que o mais importante na construção de uma interação escola-família se refere ao tipo de relação que é estabelecida entre eles, ao invés da modalidade da atividade em si.

Sendo assim, é essencial fazer uma distinção entre participação familiar nos espaços escolares e participação na vida escolar dos filhos. Para Castro e Regattieri (2010), a primeira se refere à presença dos pais apenas nos eventos promovidos pela escola, e o segundo consiste no acompanhamento da vida estudantil dos educandos, através do monitoramento das atividades acadêmicas em casa e participação nas reuniões de pais na escola.

Castro e Regattieri (2010), em seus estudos, ao elaborar uma proposta de interação entre escola-família, eles adotaram alguns princípios norteadores. Ver quadro abaixo.

Quadro 06 - Princípios para uma proposta de interação escola-família

Dimensão	Princípios Norteadores
Papel da escola	A educação de qualidade, como direito fundamental de todas as pessoas, tem como elementos essenciais a equidade, a relevância e a pertinência, além de dois elementos de caráter operativo: a eficácia e a eficiência.
Papel do Estado	O Estado (nos níveis federal, estadual e municipal) é o responsável primário pela educação escolar.
Escola enquanto ambiente de construção de identidades	A escola não é somente um espaço de transmissão da cultura e de socialização. É também um espaço de construção de identidade.
Escola geradora de igualdade de oportunidades	O reconhecimento de que a escola atende alunos diferentes uns dos outros possibilita a construção de estratégias capazes de promover a igualdade de oportunidades.
Direitos e responsabilidades da família para com a escola	É direito das famílias ter acesso a informações que lhes permitam opinar e tomar decisões sobre a educação de seus filhos e exercer seus direitos e responsabilidades.
Proteção integral dos alunos mediante a escola	O sistema de educação, por meio das escolas, é parte indispensável da rede de proteção integral que visa assegurar outros direitos das crianças e adolescentes.
Políticas educacionais	A proteção integral das crianças e adolescentes extrapola as funções escolares e deve ser articulada por meio de ações que integrem as políticas públicas intersetoriais.

Fonte: Castro e Regattieri (2010, p. 20).

Dito isto, vem a indagação: o que fazer para promover a aproximação entre escola e família?

Na literatura, encontram-se várias estratégias de interação entre a escola e a família e, de acordo com Castro e Regattieri (2010), Cavalcante (1998), Instituto Unibanco (2016) e Neubauer e Silveira (2008), há estudos internacionais e nacionais que mostram aspectos e relatos de experiência de instituições escolares e redes de ensino que podem servir de inspiração para impactar a melhoria do ensino.

Entre os aspectos que possibilitam um aumento na participação dos pais no âmbito escolar, alguns deles se referem a:

[...] não perder de vista o **foco da participação escolar**: aprimorar a qualidade das aprendizagens asseguradas aos alunos, por meio da qualificação da escola. Não se trata, portanto, de atingir um nível perfeito de participação, mas torná-la eficaz para os propósitos da vida escolar; definir áreas de intervenção nas quais a participação dos pais e da comunidade pode ser mais eficaz, em especial as áreas da gestão escolar nas quais se decidem aspectos relativos à missão, objetivos e diretrizes do projeto político-pedagógico da escola; [...] estabelecer canais eficientes de comunicação com os pais e a sociedade mais ampla, tanto para captar suas demandas e opiniões, como para divulgar as decisões que estão sendo tomadas; (NEUBAUER; SILVEIRA, 2008, p. 23).

Segundo essas autoras, algumas estratégias estão relacionadas no foco da participação escolar, de incentivar a participação dos pais na elaboração de documentos norteadores para o processo de ensino e aprendizagem (PPP, Regimento Escolar, Conselho Escolar) e de criar canais de comunicação com os pais, podem contribuir para uma maior interação entre a escola e família.

Cavalcante (1998), também, compartilha da ideia de que é fundamental a criação de um sistema de comunicação mais clarificante com os pais e ou responsáveis, pois “deve-se fazer um esforço para comunicar-se com os pais de maneira inteligível. Por exemplo, deve-se evitar o uso de jargões e linguagem rebuscada, cuja função pode ser somente de intimidação, criando uma distância difícil de ser ultrapassada” (CAVALCANTE, 1998, p. 05).

Assim sendo, deve-se ter em mente que, ao criar mecanismos de comunicação que promovam a aproximação com os pais ou responsáveis, os professores, núcleo gestor e demais funcionários devem evitar utilizar linguagem muito rebuscada, de modo que os pais ou responsáveis compreendam aquilo que é exposto, seja em reuniões, palestras, conversas individuais etc. Uma vez que uma parcela desses sujeitos não possui uma educação formal.

Segundo o Instituto Unibanco (2016), as escolas que apresentam uma relação satisfatória entre a escola e a família possuem alguns aspectos em comum, tais como: recebem bem todas as famílias, promovem uma comunicação efetiva entre escola e família e vice-versa, possuem foco no sucesso do aluno, apresenta uma gestão descentralizada e incentiva o engajamento da escola, da família e da comunidade na ampliação de oportunidades de aprendizagens para crianças e adultos.

Para tanto, o papel do gestor é muito importante para a criação de mecanismos que possam promover mudanças significativas no ambiente escolar. Assim, o gestor deve promover “infusão de atitudes e culturas nas quais os/as trabalhadores/as se sentem, eles/as próprios/as, responsabilizados/as e, simultaneamente, comprometidos/as ou pessoalmente envolvidos/as na organização” (BALL, 2011, p. 108).

De acordo com os estudos do Instituto Unibanco (2016), é possível perceber algumas estratégias para o fortalecimento da interação escola-família, tais como as implementadas em Nova Iorque através da designação de um profissional da escola para ser o responsável pelo acompanhamento das relações entre essas duas instituições.

Esse profissional ficaria incumbido de promover atividades que possam contribuir na efetivação da participação dos pais e/ou responsáveis nas reuniões escolares, realizar atendimento individual aos familiares dos estudantes que procuram a escola para esclarecimentos, realizar visitas domiciliares para prevenir os casos de maior risco de abandono escolar, estimular os pais e os alunos para o trabalho voluntário dentro das instituições escolares e apoiar a gestão escolar na procura de parceiras externas.

Nesse sentido, deve-se ter o cuidado com a importação de modelos estrangeiros de países desenvolvidos, como os Estados Unidos da América do Norte, pois se verifica contextos sociais, econômicos, políticos e outros totalmente diferentes do contexto brasileiro. Apesar disso, no contexto educacional brasileiro, já há sinais dessa prática em escolas públicas do país, uma vez que Castro e Regattieri (2010) afirmam que, em alguns lugares já há pessoas encarregadas para a realização dessas atividades, principalmente, para visitas domiciliares e são chamadas de “agentes da educação”. Segundo as autoras essa é uma prática escolar já evidente nos municípios de Iguatu-CE e Pedras de Fogo-PB.

Nessa perspectiva, Castro e Regattieri (2010) citam outras experiências bem semelhantes. Por exemplo, a realização de visita domiciliar por um profissional da escola com o intuito de ajudar a controlar a infrequência, a evasão e os problemas de comportamento e aprendizagem dos estudantes. Esses autores ressaltam que essas visitas devem ser bem planejadas e estruturadas como parte integrante do trabalho pedagógico com os estudantes.

Outra estratégia, apresentada por Castro e Regattieri (2010), refere-se ao fato de que algumas secretarias estão promovendo a ponte entre as escolas e as famílias através da parceria com outros profissionais, tais como: psicólogos e assistentes sociais. Assim, a ajuda desses servidores em prol de uma melhor educação é de extrema importância, uma vez que esses profissionais especializados, principalmente os psicólogos, podem assumir diversos papéis no processo educacional, como o “desenvolvimento, suporte, e monitoramento no processo colaborativo entre escolas e pais” (CAVALCANTE, 1998, p. 6).

Além dessas formas utilizadas para promover a interação entre a escola e a família, Castro e Regattieri (2010) destacam as reuniões de pais, as quais podem alcançar resultados produtivos, quando se adotam alguns aspectos necessários que geralmente passam despercebidos pela equipe escolar. Segundo Cavalcante (1998), a ausência de pais na escola

ocorre em virtude de não se considerar, no planejamento desses momentos, as necessidades e interesses reais da família e dos estudantes.

De acordo com Castro e Regattieri (2010), costumeiramente, os horários agendados para as reuniões são, em sua grande maioria, determinados pela escola, sem a consulta prévia de disponibilidade dos pais e/ou responsáveis. Tem-se ainda que a pauta abordada durante as reuniões contém apenas mensagens e informações que a escola deseja repassar e a dinâmica adotada para a reunião consiste na fala dos profissionais da educação e na escuta dos familiares.

Nesse tipo de reunião observa-se que:

A equipe escolar, ao fim desse tipo de encontro, só sabe o que quis dizer e não o que foi compreendido pelas famílias. A consequência é continuar trabalhando com suposições sobre as famílias, sem ter avançado no conhecimento sobre elas e muito menos na construção de uma agenda de colaboração mútua (CASTRO; REGATTIERI, 2010, p. 10).

Desse modo, a participação da família na escola reduz-se à mera presença no âmbito escolar para recepção de informações. Assim, é fundamental que essas reuniões apresentem uma organização que favoreça a abertura de canais de diálogo, despertando nos pais e/ou responsáveis uma postura mais ativa. Nesse entendimento, Cavalcante (1998) advoga que a escola deve criar oportunidades para os pais manifestarem suas opiniões e anseios.

De acordo com Castro e Regattieri (2010), numa reunião em que há uma preocupação maior de interação entre escola-família, a equipe escolar realiza alguns procedimentos, entre eles: define os horários das reuniões somente após a consulta aos familiares, faz a apresentação das informações sobre o rendimento dos estudantes (geral e individual); utiliza-se uma linguagem mais acessível; cria espaços para manifestações e esclarecimento de dúvidas; os assuntos abordados na reunião são registrados em atas e os compromissos de cada um são estabelecidos e acompanhados tanto pela escola, quanto pelos familiares.

Nas reuniões em que a interação escola-família já está consolidada, observa-se que os familiares podem sugerir temáticas a serem discutidas com a escola, a equipe escolar adota uma postura mais clarificante como responsáveis pelo ensino, dialogam com as famílias sobre as possibilidades de auxiliarem na escolarização dos filhos, pesquisam os motivos pelos quais alguns pais faltam às reuniões e estabelecem estratégias para os pais ausentes para ajudá-los, se for o caso.

Nesse viés, é inegável afirmar que, nesse último tipo de reunião, os familiares são tomados como sujeitos responsáveis e parceiros pelo processo de escolarização dos estudantes.

Logo, percebe-se que há reuniões e reuniões as quais podem ser produtivas ou não, dependendo da maneira como são organizadas e construídas.

Nessa perspectiva, seja qual for a maneira utilizada para promover a interação entre escola-família, é crucial que todos os agentes desse processo atuem com segurança. Nesse sentido, é imprescindível, antes de tudo, uma mudança de atitude por parte de todos os agentes envolvidos no processo educacional e o:

[...] desafio é romper essa inércia e criar uma agenda positiva, que busque estratégias de aproximação em todos os momentos. Esse deve ser um compromisso tanto dos gestores e formuladores de políticas públicas quanto de diretores, professores, funcionários e pais ou responsáveis no cotidiano (INSTITUTO UNIBANCO, 2016, p. 02).

Por conseguinte, na senda das reflexões tecidas por esses autores, percebe-se o quão é importante e indispensável que os agentes envolvidos na promoção da interação entre escola-família estejam preparados para enfrentar esse desafio. Pois, por meio do reconhecimento das famílias, e da promoção da interação escola-família, é que a instituição de ensino poderá oferecer uma educação mais significativa.

3.1.3 Protagonismo juvenil: conceitos e as práticas escolares previstas pelo PPDT

De acordo com Muller (2014), a partir da década de 1990, no Brasil, são legitimadas e valorizadas as práticas escolares, direcionadas para a realização de ações que promovam a participação e atuação dos estudantes no seio escolar, de modo que os jovens exerçam a cidadania e pratiquem a democracia participativa.

Segundo BRASIL, (2012), entre os documentos oficiais, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) se apresentam como o instrumento legal mais importante para a propagação do protagonismo juvenil no ensino médio, uma vez que não se verifica essa expressão na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) e na LDBEN (BRASIL, 1996).

Nesse sentido, as DCNEM estabelecem, através do Art. 20, que os sistemas de ensino devem favorecer iniciativas de autonomia e protagonismo dos estudantes. No Art. 27, inciso XXI, desse mesmo documento, é possível verificar que as instituições de ensino, ofertantes do ensino médio, devem considerar, em sua proposta pedagógica, a “participação social e o protagonismo dos estudantes, como agentes de transformação de suas unidades de ensino e de suas comunidades” (BRASIL, 2018, p. 23).

À vista disso, é inegável afirmar que as instituições escolares devem construir o seu PPP, levando em consideração a garantia de uma formação direcionada para o exercício da cidadania dos estudantes, de forma que estes participem do processo pedagógico democrático escolar. Muller (2014, p. 11) advoga que o protagonismo juvenil se configura “como uma das possibilidades educativas que a escola poderá desenvolver para cumprir os objetivos, finalidades e princípios educativos de formação humana neste século XXI”.

De acordo com Ferreti, Zibas e Tartuce (2004), o termo “protagonista” não apresenta uma única conceituação, uma vez que esse termo é resultado da junção de outros conceitos, como “participação”, “responsabilidade social”, “identidade”, “autonomia” e “cidadania”. De fato, não há uma diferenciação entre os conceitos de participação e protagonismo, pois há autores que, em um mesmo contexto, podem chamar de participação, aquilo que outros podem chamar de protagonismo. E ainda há casos em que esses termos são tratados como sinônimos.

Ainda, com base nesses autores, o termo protagonista advém do grego *protagnistés*, ou seja, o ator ou personagem principal que ocupa um lugar central em um acontecimento. Costa (2001) partilha da mesma ideia e complementa que o vocábulo protagonista foi utilizado inicialmente no teatro e na literatura para se referir ao ator ou personagem principal.

No âmbito educacional, a expressão protagonismo juvenil foi introduzida pelo pesquisador Antonio Gomes Carlos Costa, conhecido como o maior estudioso sobre essa temática no Brasil, depois da década de 1990. Segundo Muller (2014), ele foi o responsável pelas principais pesquisas e construções teóricas no Brasil sobre a proposta de protagonismo juvenil. Esse termo, como modalidade de ação, refere-se a:

[...] a criação de espaços e condições capazes de possibilitar aos jovens envolverem-se em atividades direcionadas à solução de problemas reais, atuando como fonte de iniciativa, liberdade e compromisso. [...] no campo da educação, o termo protagonismo juvenil designa a atuação dos jovens como personagem principal de uma iniciativa, atividade ou projeto voltado para a solução de problemas reais. O cerne do protagonismo, portanto, é a participação ativa e construtiva do jovem na vida da escola, da comunidade ou da sociedade mais ampla (COSTA, 2007, p. 10).

Destarte, o protagonismo juvenil se refere à participação dos estudantes como sujeito ativo e partícipe na construção de uma escola democrática, podendo promover alterações na sociedade, sejam elas de cunho ambiental, cultural, político, social, etc. Nesse sentido, Costa (2001, p. 9) utiliza o termo protagonismo para designar “a participação de adolescentes no enfrentamento de situações reais na escola, na comunidade e na vida social mais ampla”.

Nesse entendimento, a ação protagonista é efetivada quando ela é realizada pelo educando, ou seja, pelo ator principal do processo de seu desenvolvimento. Para Costa (2001), o estudante se encontra no centro do processo educacional, nesse enfoque a aprendizagem passa a ser eixo central e não, mas o ensino. Segundo Costa (2007), o jovem ao se envolver em uma ação protagonista deve participar de todas as etapas, desde a etapa da elaboração inicial da ação, do planejamento, da execução, da avaliação até a apropriação dos resultados da ação. Em cada uma dessas etapas há padrões de relacionamento e o mais comum, entre adultos e adolescentes são: a dependência, colaboração e autonomia.

De acordo com o quadro abaixo, verifica-se que no padrão de relação da dependência entre educadores e jovens, todas as ações são desempenhadas pelos educadores, ao passo que os jovens não participam do processo de construção das ações.

Já no padrão de colaboração, evidencia-se que os educadores e jovens compartilham, através de discussões, reflexões, decisões partilhadas de todas as etapas do desenvolvimento de uma ação protagônica. E, no padrão da autonomia, os jovens são responsáveis pelo desenvolvimento de todas as etapas sem que seja necessário o envolvimento direto dos educadores. Ver quadro 7, a seguir.

Quadro 07 – Etapas/estágios de desenvolvimento dos jovens em ação protagônica

A relação entre educadores e jovens			
Etapas	Dependência	Colaboração	Autonomia
1- A iniciativa da ação	Iniciativa unilateral dos educadores	Os educadores e os jovens discutem se devem ou não assumir uma iniciativa	A iniciativa da ação parte dos próprios jovens
2- O planejamento da ação	Os educadores planejam sem a participação dos jovens	Os educadores e os jovens planejam juntos a ação	Os jovens planejam o que vai ser feito
3- A execução da ação	Os educadores executam e os jovens recebem a ação	Os educadores e os jovens executam juntos a ação planejada	Os jovens executam o que foi planejado
4- A avaliação da ação	Os educadores avaliam os jovens	Os educadores e os jovens o que e como avaliar a ação realizada	Os próprios jovens avaliam a ação realizada
5- A apropriação dos resultados	Os resultados da ação são inteiramente apropriados pelos educadores	Os educadores e os jovens compartilham os resultados da ação desenvolvida	Os jovens se apropriam dos resultados

Fonte: Costa (2007).

Desta forma, é importante ressaltar que a autonomia não anula o papel do educador como mediador do processo. Assim, o educador ao adotar um viés metodológico do protagonismo juvenil deve ter um “compromisso de natureza ética de respeito às possibilidades e limitações próprias da condição peculiar de desenvolvimento dos seus educandos [...] e ter um vínculo claro da ação educativa com a democracia, a solidariedade e a participação” (COSTA, 2007, p. 11).

Para tanto, faz-se necessária a criação de ambientes e condições, para que esses sujeitos possam atuar ativamente dentro das instituições de ensino, de modo que propicie o seu crescimento pessoal e social. Nesse sentido, a importância do protagonismo escolar está relacionada à sua capacidade de poder contribuir, inegavelmente, para a:

Formação de pessoas, cidadãos, trabalhadores de tipo novo, ou seja, dentro da visão ético política contida no Paradigma do Desenvolvimento Humano. Esses jovens tem uma possibilidade muito grande de, a médio e longo prazo, tornarem-se líderes de processos de mudança em seus respectivos âmbitos de atuação, contribuindo para que nosso país possa romper com as velhas culturas impeditivas de emancipação econômica, da promoção social e da libertação cultural de grande parte do nosso povo, que, neste início de um novo milênio, se encontra ainda imerso numa realidade marcada pela pobreza, ignorância e brutalidade (COSTA, 2001, p. 102).

Assim, verifica-se que é de suma importância o desenvolvimento do protagonismo juvenil no âmbito escolar, de modo que se possa favorecer a participação dos estudantes através de mecanismos que possibilitem discutir, decidir, planejar e executar ações para o enfrentamento de problemas reais na escola, na família e na comunidade. Assim, para Ferreti, Zibas e Tartuce (2004, p. 413), o “protagonismo é encarado, nesse sentido, como via promissora para dar conta tanto de uma urgência social, quanto das angústias pessoais dos adolescentes e jovens”.

Nessa perspectiva, no Estado do Ceará, verifica-se que as escolas públicas da rede de ensino médio cearense vêm promovendo, desde a última década, ações que fortalecem o protagonismo juvenil no processo de ensino e aprendizagem, através da política educativa do PPDT, objeto de estudo do presente trabalho. Esse projeto prevê práticas escolares direcionadas à formação cidadã através do protagonismo juvenil. Essa concepção também é abordada por Costa (2001), ao associar o protagonismo à formação para a cidadania.

Entre as práticas escolares que visam o protagonismo juvenil, previstas pelo PPDT, verifica-se a criação de espaço para o exercício da liderança escolar pelos estudantes, através da seleção dos líderes e vice-líderes de sala nas aulas de Formação Cidadã e Desenvolvimento

das Competências Socioemocionais, estudo orientado e, principalmente, nas reuniões bimestrais.

Segundo a Seduc-CE (CEARÁ, 2014a), esse projeto prevê a seleção de líderes e vice-líderes de sala de aula, de forma democrática pelos estudantes, para atuar junto aos professores e núcleo gestor, no processo de tomada de decisão escolar. Outra prática desse projeto diz respeito ao estudo orientado no qual os estudantes podem, de forma autônoma, desenvolver ações/estratégias para superar os entraves relacionados ao seu rendimento escolar, assim como as relações interpessoais que circundam a sala de aula e a escola.

Dessa forma, para que os jovens possam alcançar, de fato, essa participação autônoma, se fazem necessárias algumas condições. Entre as quais se destaca aquela que aconselha a escola a ver os estudantes como fonte de participação e não apenas como meros reprodutores dos discursos dos adultos. Além disso, faz-se necessária o estabelecimento de espaços e canais de participação dos estudantes, para que tenham voz dentro das escolas.

A participação autêntica, segundo Costa (2007, p. 10), traduz-se para o jovem em um “ganho de autonomia, autoconfiança e autodeterminação numa fase da vida em que ele se procura e se experimenta, empenhado que está na construção da sua identidade pessoal e social e no seu projeto de vida”. Assim, a participação dos jovens deve ser realizada de forma autônoma, logo não devendo ser de maneira manipulada, decorativa simbólica ou operacional, conforme ressalta Costa (2007).

Com relação às reuniões de pais ou responsáveis, idealizadas pelo PPDT, conforme visto na subseção anterior, são momentos construídos bimestralmente com os estudantes, pais ou responsáveis, professores e núcleo gestor para apresentar e discutir diversos assuntos que permeiam o âmbito escolar. Essas reuniões apresentam vários objetivos, entre eles: “ouvir o segmento de pais/responsáveis e o dos alunos como forma de promover uma educação socialmente referenciada” (CEARÁ, 2014a, p. 21).

Desse jeito, são promovidos espaços para os representantes das turmas (líder e vice-líder) realizarem explicações sobre o que acham do funcionamento e do dia a dia escolar, da sua turma, de seus colegas e, principalmente, de seus professores e núcleo gestor e, em especial, para abordarem os problemas e as possíveis soluções desses entraves que surgem no âmbito escolar.

Através do protagonismo juvenil, se almeja “formar o jovem por meio de práticas e vivências, na escola e na comunidade, que o levem a atuar como parte da solução, e não como parte do problema, pelo exercício sistemático da cidadania ativa, construtiva, criativa e solidária” (MAGALHÃES, 2008, p. 21). Por conseguinte, os estudantes protagonizam, no

âmbito escolar, quando eles possuem iniciativa para a realização de determinada ação, de planejamento, de execução, de avaliação e de apropriação dos resultados das ações que pretendem desenvolver.

Nesse sentido, para fomentar o protagonismo convém ter um entendimento mínimo de “si próprio como ser de cultura; a capacidade de valorização das características de vida de seu grupo social [...]; o entendimento da diversidade da espécie humana como uma realidade, desenvolvendo, dessa forma, tolerância com as diferenças” (MAGALHÃES, 2008, p. 48). É este entendimento que define o desafio da política educativa do PPDT, de modo que a instituição de ensino alcance seus objetivos educacionais e sociais como espaço para o desenvolvimento de formação pessoal e profissional do educando.

3.2 ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

O intuito dessa seção é detalhar de forma clara e pormenorizada os aspectos metodológicos do presente estudo, visando apresentar a descrição do *corpus* e de todos os processos acerca deste trabalho de modo a situar o leitor do contexto do mesmo. Desse modo, para alcançar o objetivo do presente trabalho que consiste em analisar os principais fatores que influenciam a incidência e a permanência dos entraves que comprometem a atuação PPDT na EEEP Professora Maria Célia Pinheiro Falcão, realizou-se os seguintes passos:

Primeiramente, definiu-se o caso de gestão a ser estudado que versa sobre política pública educacional do PPDT, seguido pela sua descrição à luz do ciclo de políticas de Bowe, Ball e Gold (1992, 2017). Sendo necessário, inicialmente, apresentar algumas reflexões sobre as políticas públicas, o ciclo de políticas e sobre as políticas públicas educacionais cearense no contexto do ensino médio, abordando a escola estadual de educação profissional e principalmente do PPDT para se ter uma visão macro do objeto de estudo desse trabalho.

Objetivando uma visão micro do objeto de estudo, fez-se a apresentação do contexto histórico da instituição pesquisada, destacando os principais entraves existentes na atuação do PPDT a partir de documentos da instituição (Relatórios anuais do PPDT, Regimento Escolar e Projeto Político Pedagógico), Relatórios anuais do PPDT da Crede 11 e estudos Nunes (2013).

Posteriormente, iniciou-se a fundamentação teórico-metodológica para subsidiar as discussões que perpassam pelo PPDT. Assim, o referencial teórico consiste em três eixos que dialogam com as premissas do PPDT, sendo apresentadas as justificativas da escolha de cada um deles, assim como sua relação com o problema de pesquisa. A seguir, são apresentados os instrumentos que foram adotados nesta pesquisa e os sujeitos atuantes no projeto ora

pesquisado. Na sequência, tem-se a análise dos achados dessa pesquisa para posterior elaboração do PAE.

O presente trabalho configura-se como um estudo de caso. Essa estratégia de pesquisa pode ser compreendida como “estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos, de maneira a permitir o seu conhecimento amplo e detalhado” (GIL, 2008, p. 57). Nesse sentido, a presente o estudo visa investigar a política do PPDT na EEEP Professora Maria Célia Pinheiro Falcão, localizada no município de Pereiro-CE.

Ainda de acordo com Gil (2008, p. 58), essa forma de pesquisa é utilizada com diferentes objetivos, entre eles: “descrever a situação do contexto em que está sendo feita determinada investigação e explicar as variáveis causais de determinado fenômeno em situações muito complexas que não possibilitam a utilização de levantamentos e experimentos”. Para Yin (2001), o estudo de caso, como ferramenta de pesquisa, é utilizado com o intuito de explorar, descrever, explicar, avaliar e/ou transformar objeto (s) de estudo (s).

Com relação à metodologia, este trabalho apresenta uma abordagem qualitativa, uma vez que a “pesquisa tem o ambiente como fonte direta dos dados. O pesquisador mantém contato direto com o ambiente e o objeto de estudo em questão, necessitando de um trabalho mais intensivo de campo” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 70).

Nesse viés, o pesquisador deste trabalho por estar coordenador escolar na instituição pesquisada, nos últimos seis anos, tem familiaridade com o campo de pesquisa e experiências com o objeto de estudo tanto na perspectiva de PDT, quanto de coordenar escolar responsável pelo PPDT. Assim, comprometendo-se a não apresentar qualquer tipo de manipulação intencional por ter um vínculo direto com o ambiente pesquisado e com as questões estudadas (PRODANOV; FREITAS, 2013).

Segundo Marconi e Lakatos (2003), a seleção dos instrumentos de coleta de dados a serem utilizados em uma pesquisa, dependerá das circunstâncias ou do tipo de investigação a ser realizada, pois há uma variedade de instrumentos, tais como: observação, entrevista, questionário, formulário, medidas de opiniões e de atitudes, técnicas mercadológicas, testes, análise de conteúdo, pesquisa documental e outros.

De acordo com Prodanov e Freitas (2013), todos esses instrumentos são caminhos que aproximam o pesquisador do seu objeto de estudo. No entanto, as técnicas de coleta de dados para alcançar os objetivos traçados nessa pesquisa foram: pesquisa documental, pesquisa bibliográfica, entrevista e questionário.

O ponto de partida deste trabalho foi a realização da pesquisa documental. Segundo Marconi e Lakatos (2003), este tipo de pesquisa consiste na coleta de dados através da análise

de documentos escritos ou não, configurando-se como de fontes primárias (documentos de arquivos públicos e privados, registros estatísticos, contratos entre outros).

Assim, para melhor compreensão do objeto de estudo deste trabalho, foi preciso recorrer a documentos nacionais (BRASIL, 1988; 1996), internacionais (Portarias e leis de origem portuguesa sobre o *Director de Turma*), documentos estaduais (Manual de Orientação das Ações do PPDT, Chamada Pública para Adesão ao PPDT, Relatórios, Portarias de Lotação da Seduc-CE de 2009 a 2019, entre outros) e documentos da instituição pesquisada (Relatórios Anuais do PPDT, Regimento Escolar e Projeto Político Pedagógico da escola).

Além da pesquisa documental, realizou-se a pesquisa bibliográfica a qual tem o intuito de “colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto, inclusive conferências seguidas de debates que tenham sido transcritos por alguma forma, quer publicada, quer gravada” (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 183). Nesse sentido, para a construção deste trabalho, foi preciso recorrer a livros, dissertações, teses, pesquisas publicadas entre outros meios que versavam sobre o PPDT, bem como sobre temáticas que coadunam com as premissas desse projeto.

Outro instrumento de coleta de dados utilizado neste estudo foi a entrevista. Ela pode ser compreendida, de acordo com Marconi e Lakatos (2003, p. 195), como “o encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional”.

Essa técnica de coleta de dados foi escolhida por ser usada na pesquisa social por uma série de razões, entre as quais, Gil (2008) destaca: a entrevista é uma técnica muito eficiente para a obtenção de dados em profundidade acerca do comportamento humano; possibilita a obtenção de maior número de respostas, oferece maior flexibilidade, pois o entrevistador pode esclarecer o significado das perguntas e adaptar-se mais facilmente às pessoas e às circunstâncias em que se desenvolve a entrevista e os dados obtidos são suscetíveis de classificação e de quantificação.

Segundo Oliveira (2011), há diferentes tipos de entrevistas, podendo ser classificadas em: estruturada, não estruturada e semiestruturada. Na presente pesquisa, foram realizadas entrevistas semiestruturadas possibilitando o pesquisador explorar amplamente algumas questões dos entrevistados com o intuito de obter informações sobre o que eles sabem, creem, fazem, determinam e desejam sobre essa política educativa.

A entrevista é composta por dois instrumentos de coleta de dados: por um formulário contendo 14 perguntas, sendo 12 fechadas e duas abertas, com o intuito de identificar o perfil do sujeito pesquisado e por um roteiro de entrevista composto por 16 questões, abordando as

diversas etapas da implementação do PPDT, desde o contexto da influência, o contexto da produção do texto, contexto da prática, o contexto dos efeitos/resultados e contexto da estratégia política.

Nesse sentido, a construção do roteiro de orientações para a entrevista foi elaborada com base nos cinco contextos do ciclo de políticas de Bowe, Ball e Gold (1992), adotando algumas questões norteadoras sobre cada um dos contextos do ciclo de políticas (MAINARDES, 2006a). Nesse roteiro, encontra-se uma série de perguntas abertas as quais foram realizadas verbalmente em uma ordem prevista, sofrendo variações de acordo com as peculiaridades de cada sujeito entrevistado. Dessa forma, dando maior flexibilidade ao pesquisador, já que ela não apresenta uma ordem linear das perguntas.

A entrevista tem por público-alvo todos os professores que atuam como Professor Diretor de Turma na escola pesquisada, 12 no total, além de um coordenador escolar responsável pelo PPDT e um coordenador regional do PPDT da Crede 11. Assim, totalizando 14 sujeitos aptos a serem entrevistados. A escolha desses atores se justifica, na medida em que eles estão inseridos na política educacional do PPDT.

Além da realização das entrevistas, este trabalho também lançou mãos de outra técnica: o questionário. Esta técnica é “um método de coleta de dados de campo, de interagir com o campo composto por uma série ordenada de questões a respeito de variáveis e situações que o pesquisador deseja investigar” (VERGARA, 2008, p. 39). Nesse tipo de instrumento, não há a interação direta entre o pesquisador e os sujeitos envolvidos na pesquisa.

Esse tipo de instrumento, segundo Gil (2008, p. 122), apresenta diversas vantagens:

- a) possibilita atingir grande número de pessoas [...];
- b) implica menores gastos com pessoal, posto que o questionário não exige o treinamento dos pesquisadores;
- c) garante o anonimato das respostas;
- d) permite que as pessoas o respondam no momento em que julgarem mais conveniente;
- e) não expõe os pesquisados à influência das opiniões e do aspecto pessoal do entrevistado.

Desse modo, a escolha por essa ferramenta deve-se à necessidade de obter informações de um grande número de estudantes do campo de pesquisa sobre a problemática a ser estudada, assim obtendo um conhecimento direto da realidade de forma rápida e econômica. É importante destacar que o questionário foi elaborado em consonância com o objetivo geral e objetivos específicos do trabalho a ser desenvolvido e tem por base o referencial teórico de Enguita (1989), Castro e Regattieri (2010), Costa (2007) e outros. Ver questionário em apêndice.

No questionário se utilizou a escala *likert*, que, segundo Gunter (2003), nos permite conhecer o grau de conformidade do sujeito pesquisado com qualquer afirmação proposta. Cada

afirmação tem quatro opções de resposta, sendo elas: “discordo totalmente”, “discordo mais que concordo”, “concordo mais que discordo” e “concordo totalmente”. O terceiro bloco é composto por apenas uma questão aberta, de modo que possibilite ao informante respondê-la mais livremente.

O questionário tem por público-alvo todos os estudantes da 3ª série da EEEP Professora Maria Célia Pinheiro Falcão, no total 155 estudantes. O critério adotado para a seleção dos sujeitos a serem pesquisados foi definido a partir da necessidade de obter informações daqueles estudantes que possuem um maior período de tempo (vivência) e, portanto, contato com a implementação dessa política. Por conseguinte, todos estão concluindo o ensino médio no ano vigente.

3.2.1 Procedimentos de coleta de dados

Quanto aos procedimentos de coleta de dados, a aplicação do questionário foi realizada no mês de abril, e as entrevistas, realizadas em meados de abril e início de maio do ano corrente.

No que tange à utilização do questionário, convém destacar que, para a validação das perguntas, foram realizados dois pré-testes, um físico e outro *on-line*. Ambos com uma amostra de 16 estudantes pertencentes as quatro turmas da 2ª série, sendo quatro discentes de cada sala, escolhidos de forma aleatória, no dia 14 de fevereiro e entre os dias 16 e 17 de abril do ano corrente, com o intuito de identificar e eliminar problemas potenciais (PRODANOV; FREITAS, 2013).

Convém destacar que, na aplicação do pré-teste físico, todos os 16 estudantes convidados aceitaram participar da pesquisa e responderam ao questionário proposto. Com base na análise desses resultados, foi definida uma duração média prevista para o preenchimento do questionário, assim como foram realizados ajustes em alguns itens devido à complexidade na sua elaboração ou má formulação, uma vez que gerou dúvidas para os respondentes. Assim, o questionário foi reformulado de modo a dirimir esses equívocos.

O questionário seria aplicado de forma física, no próprio local de pesquisa, com o público alvo acima citado. No entanto, no período de aplicação desse questionário, no mês de abril do ano corrente, as atividades letivas das escolas estaduais de ensino médio do Ceará estavam suspensas temporariamente por 15 dias, conforme Decreto Estadual nº 33.510/2020

(CEARÁ, 2020a), ao estabelecer o isolamento social¹⁷ para esse período, em virtude da pandemia ocasionada pelo chamado novo Coronavírus¹⁸. Essa situação foi prorrogada por mais 30 dias, contados a partir do dia 30 de março do ano corrente, de acordo com o decreto publicado pelo governador do Ceará de nº 33.532/2020 (CEARÁ, 2020b).

Dessa maneira, foi preciso fazer adaptações na pesquisa de campo e, para não atrasar esse estudo, optou-se por realizar o questionário *online*. Para tanto, foram utilizados os *Formulários Google* como ferramenta para coletar e organizar informações da pesquisa. Assim, foi preciso fazer novamente outro pré-teste, de forma aleatória, com outros 16 estudantes da 2ª série da escola a ser pesquisada.

Nos dias 16 e 17 de abril de 2020, o questionário *online* foi disponibilizado aos respondentes através de *e-mail* e aplicativos de mensagens (*WhatsApp*). Vale destacar que, dos 16 estudantes convidados, apenas quatro estudantes não responderam ao pré-teste, sendo que dois deles justificaram que não possuíam aparelho celular com capacidade para abrir o formulário *online* e não possuíam computadores de mesa. Os outros dois não apresentaram nenhuma justificativa. Assim, nesse segundo pré-teste, a participação de foi de 75% (n=12) dos estudantes respondentes ao pré-teste.

Os outros 12 estudantes que responderam aos questionários não apresentaram nenhum problema de compreensão dos itens propostos. Assim, após a validação do questionário, passou-se a aplicar esse instrumento com sujeitos pesquisados, ou seja, os estudantes da 3ª série da EEEP Professora Maria Célia Pinheiro Falcão. O questionário *online* foi disponibilizado aos respondentes através de *e-mail* e aplicativos de mensagens instantâneas (*WhatsApp*) no dia 21 de abril do ano corrente. Este questionário ficou disponível no período entre 21 a 27 de abril deste ano.

Convém ressaltar que, antes do preenchimento desse instrumento de pesquisa pelos estudantes participantes, o autor desse trabalho realizou uma divulgação desse estudo (um dia antes da coleta de dados), mediante videoconferência (*Google Meet*), com cada uma das quatro turmas de terceiros anos da escola pesquisada, no dia 20 de abril do ano corrente (sendo duas reuniões pela manhã e duas reuniões à tarde). Essa videoconferência foi realizada com o objetivo de fazer alguns esclarecimentos sobre a pesquisa, tais como: apresentação do objetivo

¹⁷O isolamento social é a principal medida de combate à pandemia da covid-19, adotada pelos chefes de estado para a prevenir a transmissibilidade do Coronavírus. (BRASIL, 2020).

¹⁸Um novo vírus, chamado de SARS-CoV-2, responsável pela propagação de uma doença, ainda sem cura, chamada de Covid-19, a qual é responsável por uma síndrome respiratória aguda e espalhou pelo mundo (BRASIL, 2020).

da pesquisa, a metodologia utilizada, a justificativa e contribuição desse trabalho. Além de ressaltar a importância da garantia de sigilo, isenção de despesas, assinatura do Termo de Assentimento Livre Esclarecido (TALE) e momento para esclarecer possíveis dúvidas dos sujeitos pesquisados.

Diante do contexto do isolamento social, podemos afirmar que a utilização das novas plataformas digitais, principalmente do *Google Formulário*, *Google Meet* e *WhatsApp* foram fundamentais para o prosseguimento desta pesquisa, uma vez que esses ambientes tornaram possíveis o contato virtual entre o pesquisador e os sujeitos pesquisados, possibilitando a aplicação dos questionário e realização das entrevistas.

De forma análoga a aplicação do questionário, anteriormente citado, foi preciso fazer ajustes, também, nos procedimentos de realização das entrevistas, uma vez que a pretensão deste estudo era realizá-las presencialmente, face a face, conforme tradicionalmente têm sido realizadas as entrevistas (GIL, 2008).

No entanto, pelos motivos apresentados acima, somente foi possível realizá-las através da videoconferência. Para tanto, o pesquisador entrou em contato, por telefone, com cada um dos sujeitos a serem entrevistados com o intuito de agendar um momento para a realização da entrevista. Cada entrevistado agendou um dia, a seu critério, para a realização desse encontro, durante o período de 21 de abril a 02 de maio de 2020.

As entrevistas foram realizadas por meio da plataforma *WhatsApp e Google Meet* (videoconferência). Inicialmente, o entrevistador, por meio do *WhatsApp*, enviou um *link* de acesso para cada um dos sujeitos entrevistados para acessar a plataforma do *Google Meet* (vídeo conferência). Logo após, ao acessaram esse ambiente, o pesquisador explicou ao entrevistado a dinâmica da entrevista a qual consistia em dois momentos: o primeiro para o preenchimento do formulário e o segundo para a realização da entrevista.

Assim, no primeiro momento foi realizada a apresentação do entrevistador e do tema da pesquisa. Na sequência, o entrevistador enviou um *link* para o aplicativo de mensagens instantâneas (*WhatsApp*) de cada um dos sujeitos, para que eles tivessem acesso ao formulário *online*.

Esse formulário foi dividido em três partes, sendo a primeira destinada à apresentação geral da pesquisa, a segunda destinou-se à apresentação do TCLE em que o pesquisador fez uma explanação sobre o conteúdo desse documento. Logo após explicou a finalidade daquele encontro, ressaltando o objetivo da pesquisa, a sua relevância para escola e para o aprimoramento do PPDT e, principalmente, a importância da colaboração dos entrevistados para concretização desse estudo.

Além disso, comunicou para os participantes da pesquisa sobre o papel do pesquisador, o qual fosse visto no momento da entrevista não como um membro do núcleo gestor da escola pesquisada, mas como um indivíduo pesquisador que busca refletir e promover a articulação entre o conhecimento acumulado na área e as novas evidências que surgirão mediante a pesquisa. Dessa forma, buscando encontrar respostas para uma problemática pertinente à instituição pesquisada (os entraves que comprometem a atuação do PPDT) e contribuir para a ampliação de conhecimentos específicos sobre a temática abordada. Para tanto, foi conferida plena liberdade de expressão nas respostas das questões propostas aos sujeitos de pesquisa.

Logo após, os entrevistados foram indagados sobre se desejariam continuar a pesquisa ou não. Em caso afirmativo, deveriam assinar o TCLE e seguir para a terceira parte do formulário *online* para responder as questões sobre o perfil dos sujeitos entrevistados. Em seguida, era iniciada a entrevista propriamente dita. Nesta fase, o pesquisador solicitou a autorização de cada um dos entrevistados, para que a entrevista fosse gravada, de modo a contribuir para a transcrição e análise dos dados. De todos os entrevistados, somente um não autorizou a gravação. Nesse caso, o pesquisador anotou as principais falas do entrevistado durante a realização da entrevista.

A tabela 05 apresenta o número de sujeitos participantes dessa pesquisa.

Tabela 05 - Número de sujeitos participantes da pesquisa

Sujeitos <i>locus</i> de pesquisa	Nº de sujeitos respondentes/participantes questionário/entrevista	Nº de sujeitos não respondentes/participantes questionário/entrevista	Nº total de sujeitos
Estudantes da 3ª série	153	02	155
Professores Diretores de Turma	11	1	12
Coordenador Escolar do PPDT	1	0	1
Coordenador Regional do PPDT	1	0	1
Total	166	03	169

Fonte: Elaborada pelo autor (2020).

A tabela acima mostra os sujeitos *locus* de pesquisa, constituído pelos estudantes matriculados nos 3º anos, os Professores Diretores de Turma, o coordenador escolar do PPDT e coordenador regional do PPDT, bem como apresenta o total de sujeitos aptos a participarem da pesquisa e o total de sujeitos que efetivamente participaram deste estudo.

De acordo com a tabela 05, nota-se que dos 155 estudantes aptos a participarem desse estudo, apenas dois deles não responderam o questionário no período estabelecido. Desse modo, contou-se com um total de 153 discentes que o devolveram preenchido. Vale destacar que, entre os 153 respondentes ao questionário, 6,5% (n=10) estudantes selecionaram a optaram em não participar da pesquisa. Logo, do universo de 155 discentes, tem-se efetivamente a participação de 92,3% (n=143) estudantes.

Com relação aos professores entrevistados, observa-se que 92,8% (n=13) deles concederam a entrevista, e apenas 7,3% (n=1) não concordou em participar da mesma, sendo que não foi possível saber mais detalhes sobre as razões da recusa. Portanto, a presente pesquisa contou com uma participação de 92,3% (n=166) do total dos sujeitos aptos a participarem da pesquisa (estudantes, professores e coordenador escolar e regional do PPDT).

3.3 ANÁLISE DOS ACHADOS DA PESQUISA

Após a coleta de dados, passou-se a realizar o tratamento e análise das informações. Inicialmente, foi realizada a transcrição das falas dos sujeitos entrevistados para um quadro, de modo a auxiliar no processo de análise dos dados da pesquisa. Logo após, foi feito um comparativo entre as falas dos sujeitos (concordâncias e discordâncias) e selecionadas as principais falas a serem contempladas no texto deste estudo a partir da clareza, objetividade das respostas e interpretação desses dados com a finalidade de buscar compreender a política do PPDT na visão desses sujeitos partícipes.

Com relação aos dados do questionário, aplicado aos estudantes, esses foram tabulados automaticamente pelo *Formulário Google*, uma vez que essa ferramenta de coleta de dados possibilita a organização e sistematização das respostas de forma prática. Assim possibilitando ao pesquisador uma maior facilidade e praticidade para análise dos dados.

Dessa forma, os resultados desse estudo são frutos de pesquisas documentais e pesquisas bibliográficas, além dos resultados obtidos por meio dos questionários e entrevistas. Nesse sentido, a presente seção tem por objetivo apresentar e analisar os achados dessa pesquisa à luz do ciclo de políticas de Bowe, Ball e Gold (1992).

Nessa perspectiva, o ciclo de políticas, como método de análise, é uma maneira de pesquisar e teorizar as políticas, oportunizando ao pesquisador o acesso a mecanismos capazes de possibilitar maior efetividade na análise de políticas públicas (MAINARDES; MARCONDES, 2009). As análises também são discutidas com base nos referenciais teóricos e documentos oficiais debatidos no capítulo II e no início desse capítulo III.

3.3.1 O perfil dos sujeitos/atores da política do PPDT

Com o intuito de preservar a identidade dos sujeitos pesquisados, optou-se pela não identificação dos partícipes. No caso dos estudantes, eles foram identificados pela ordem de conclusão do preenchimento dos questionários, sendo mencionados pela sigla, E01, E02...E153. De modo análogo, os sujeitos entrevistados foram referenciados pela ordem de realização das entrevistas, ficando assim estabelecido: PDT - 01, PDT - 02 e assim sucessivamente e o coordenador escolar e regional responsáveis pelo PPDT, foram identificados (as) por CEPPDT e CRPPDT, respectivamente. Desse modo, primando pela garantia do cumprimento dos padrões profissionais de sigilo, conforme especificado no TCLE (em apêndice).

Visando clarificar a organização da análise dos dados obtidos com a pesquisa de campo, optou-se por dividir esta seção do trabalho em duas subseções, sendo a primeira destinada à apresentação do perfil dos sujeitos envolvidos neste trabalho; a segunda, para análise dos contextos do ciclo de políticas de Bowe, Ball e Gold (1992).

No tocante ao perfil dos estudantes respondentes ao questionário, foi construída a tabela abaixo, considerando o sexo, a etnia e a faixa etária.

Tabela 06 - Sexo, Etnia e Faixa Etária dos estudantes

Indicador Descrição	Descrição	Percentual
Sexo	Masculino	65% (93)
	Feminino	34,3% (49)
	Outro	0,7% (1)
	Total	100% (134)
Identidade racial	Branco (a)	32,9% (47)
	Pardo (a)	60,1% (86)
	Preto (a)	1,4% (2)
	Amarelo (a)	4,2% (6)
	Indígena	1,4% (2)
	Total	100% (134)
Faixa etária	16 anos	16,4% (22)
	17 anos	73,4% (105)
	18 anos ou mais	10,5% (15)
	Total	100% (134)

Fonte: Elaborada pelo autor (2020).

Verifica-se, na tabela 06, a predominância das mulheres na escola, pois os dados revelam que 65% (n=93) dos estudantes são do sexo feminino, seguido por 34,3% (n=49) do sexo masculino e um estudante (n=0,7%) assinalou a opção “outro”. Esse dado vai ao encontro

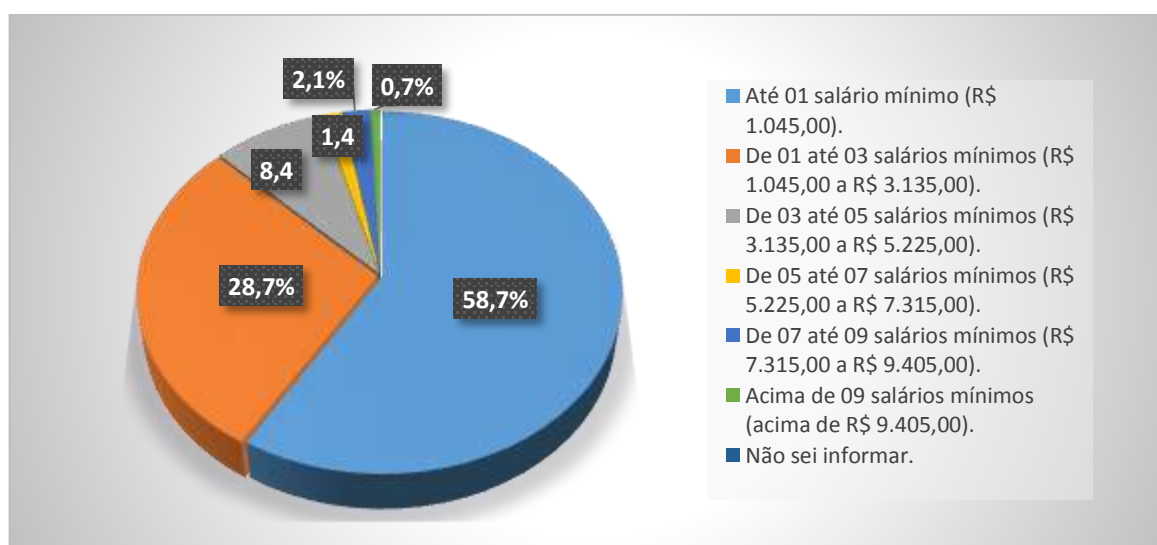
do contexto nacional em que taxa de frequência escolar do ensino líquida (idade-série) do ensino médio aponta que o número de mulheres (n=73,5%) é superior aos números de homens (n=63,3%), segundo os dados divulgados pelo IBGE em 2016 e isso reflete mudanças sociais em que as mulheres passam a adentrar novos espaços educacionais, bem como pode estar relacionada à entrada precoce dos homens no mercado de trabalho.

Com relação à identidade racial, o IBGE tipifica essa variável em cinco categorias: branca, preta, amarela, parda e indígena. Os dados coletados revelaram a existência de uma diversidade racial na escola pesquisada, uma vez que há estudantes que se autodeclararam como pertencendo às cinco categorias, porém com uma nítida predominância de pardos, 60,1%, (n=86) e 32,9% (n=47) de brancos.

Quanto às faixas etárias, evidencia-se uma concentração de alunos com 17 anos, equivalente a aproximadamente três quartos deles. Desse modo, verifica-se que a maioria desses estudantes se encontra na etapa escolar correspondente à faixa-etária escolar média prevista para conclusão do ensino médio nas EEEPs do Estado do Ceará, visto que, para conclusão do ensino médio integrado à educação profissional, o estudante precisa concluir o estágio supervisionado o qual, segundo a Portaria nº 1143/2014, só pode ser realizado pelos estudantes que tiverem, no mínimo, 16 anos completos na data de início do estágio (CEARÁ, 2014d).

Com relação à renda familiar dos estudantes, tem-se o gráfico a seguir.

Gráfico 13 - Renda familiar dos estudantes



Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

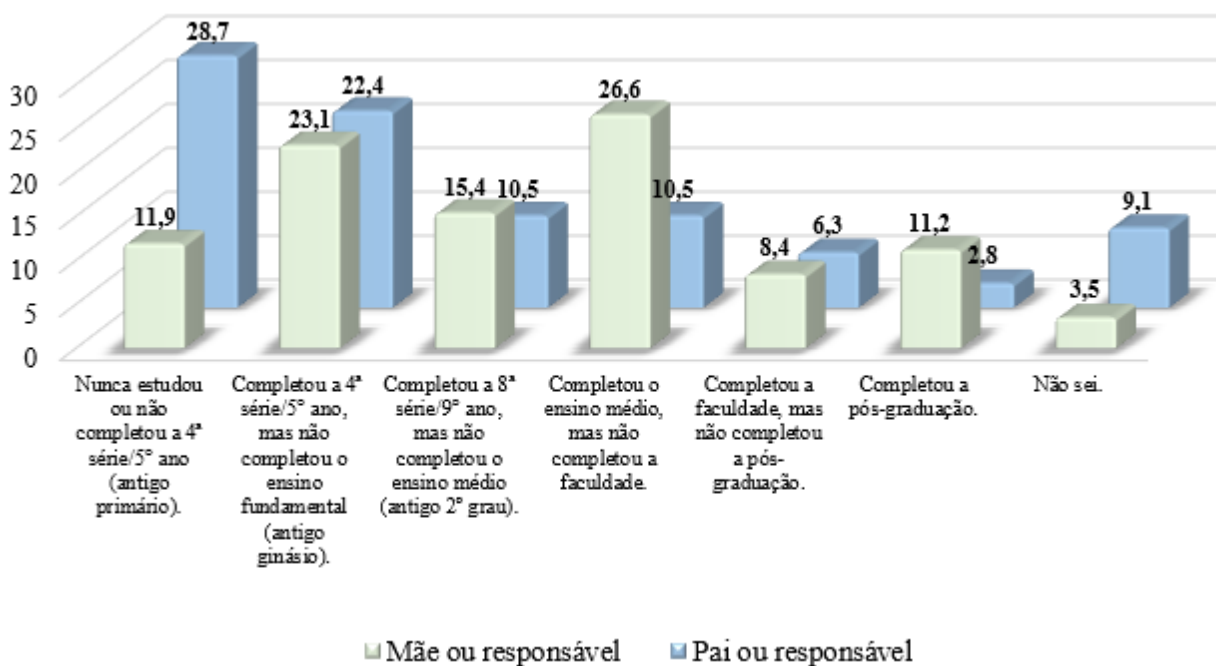
De acordo com o gráfico 13, verifica-se que mais da metade dos estudantes da escola pesquisada pertencem a famílias de famílias de baixa renda, uma vez que 58,7% (n=84) das

famílias desses estudantes recebem até um salário mínimo, 28,7% (n=41) recebem entre um e três salários e apenas uma pequena parcela de 4,2% (n=6) dessas famílias recebem cinco ou mais salários mínimos.

Convém destacar que 67,2% (n=96) dessas famílias são compostas por três ou quatro pessoas, 20,3% (n=29) dessas famílias têm cinco membros; 7% (n=10), por duas pessoas e 5,6% (n=8) são compostas por seis ou mais pessoas. Assim, a composição das famílias dos estudantes da escola pesquisada segue a tendência do país em que o número médio de pessoas por família é de 3,3 pessoas (UFSC, 2016).

Com relação à escolaridade dos responsáveis dos estudantes, foi realizado um comparativo entre os dados das mães e dos pais. De acordo com gráfico 14, nota-se que as mães apresentam um nível de escolaridade superior ao dos pais em todos os níveis, e isso pode ter um impacto positivo na vida estudantil dos alunos, uma vez que o acompanhamento escolar dos discentes é realizado em sua maioria pela figura materna e “associação entre o nível escolar da mãe e a condição de vida dos filhos também pode se refletir no nível de escolaridade que eles alcançam” (LONGO; VIEIRA, 2017, p. 1053).

Gráfico 14 - Grau de escolaridade dos pais ou responsáveis pelos estudantes



Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

Os dados ainda revelam que há uma parcela significativa de pais ou responsáveis dos estudantes que nunca estudaram ou completaram no máximo a 4ª série/5º ano (antigo primário), pois nota-se que 35% (n=50) das mães se encontram nessa situação. Desse modo, Longo e

Vieira (2017, p. 1069) afirmam que a “reprodução da baixa escolaridade da mãe atesta que o direito à educação básica ainda não está sendo tão amplamente respeitado como deveria”.

Essa situação se agrava ainda mais ao verificar que mais da metade dos pais dos estudantes, 51,1% (n=73), completou no máximo o ensino fundamental I (antigo primário). Desse modo, verifica-se que o acesso à educação básica ainda não é um direito social efetivado no Brasil e outro dado que nos chama atenção é que os estudantes não sabem informar a escolaridade principalmente de seus pais, pois tem-se um percentual de 3,5% (n=5) para as mães e que se eleva para 9,1% (n=19) dos pais ou responsáveis. Acredita-se que possivelmente esses pais não convivem diariamente com seus filhos, bem como pode estar atrelado a outros fatores que justificam o desconhecimento dessa informação.

Com relação a ocupação profissional dos pais ou responsáveis, tem-se a tabela abaixo.

Tabela 07 - Ocupação profissional dos pais ou responsáveis

Ocupação profissional dos pais ou responsável	Mãe	Pai	Total
Na agricultura, no campo ou na pesca.	42,7% (61)	53,1% (76)	47,9% (137)
Na construção civil.	0%	0,7% (1)	0,3% (1)
No comércio, banco, transporte, hotelaria ou outros serviços.	2,8% (4)	5,6% (8)	4,2% (12)
Funcionário público do governo federal, estadual ou municipal.	12,6% (18)	9,1% (13)	10,8% (31)
Profissional liberal, professor ou técnico de nível superior.	7,7% (11)	1,4% (2)	4,5% (13)
Trabalha fora de casa em atividades informais, por conta própria (pintor, eletricista, outros.).	0%	5,6% (8)	2,8% (8)
Trabalha em casa com serviços, por conta própria (cozinha, marcenaria outros.).	6,3% (9)	0%	3,1% (9)
Trabalhador doméstico em casa de outras pessoas (faxineiro, cozinheiro, vigia, outros.).	11,2% (16)	0%	5,6% (16)
Microempresário (até nove empregados).	0,7% (1)	3,5% (5)	2,1% (6)
Empresário de pequeno porte (de 10 a 49 empregados).	0,7% (1)	1,4% (2)	1,0% (3)
Empresário de médio porte (de 50 a 99 empregados).	0%	0,7% (1)	0,3% (1)
Empresário de grande porte (mais de 100 empregados).	0%	0,7% (1)	0,3% (1)
No lar (sem remuneração).	5,6% (8)	0,7% (1)	3,1% (9)
Não trabalha.	4,9% (7)	0,7% (1)	2,8% (8)
Não sei informar.	3,5% (5)	8,4% (12)	5,9% (17)
Outros	1,4% (2)	8,4% (12)	4,9% (14)
Total	100% (143)	100% (143)	100,0% (286)

Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

De acordo com a tabela acima, pode-se verificar que há uma grande diversidade de atividades profissionais realizadas pelos pais e/ou responsáveis dos estudantes, sendo que há

uma concentração maior de mães e de pais que trabalham na agricultura. Na sequência, evidencia-se que 12,6% (n=18) das mães e 9,1% (n=13) dos pais que são funcionários públicos.

Em seguida, verifica-se, ainda, que as ocupações profissionais das mães estão relacionadas também ao trabalho doméstico em casa de outras pessoas e/ou profissional liberal, bem como professor ou técnico de nível superior. Já com relação aos pais, nota-se que uma parte deles trabalham fora de casa em atividades informais ou por conta própria (pintor, eletricitista, feirante e outros), e no comércio, banco, transporte, hotelaria ou outros serviços.

Com relação ao perfil dos PDTs, coordenador escolar responsável pelo PPDT e coordenador regional do PPDT, foi construída a tabela abaixo, considerando aspectos relacionados ao sexo, à etnia e à faixa etária dos sujeitos entrevistados com o intuito de compreender quem são os atores que atuam diretamente na política educativa em foco.

Tabela 08 - Sexo, Etnia e Faixa Etária dos professores

Indicador	Descrição	Percentual
Sexo	Masculino	38,5% (5)
	Feminino	61,5% (8)
	Outro	0%
	Total	100% (13)
Identidade racial	Branco (a)	38,5% (5)
	Pardo (a)	53,8% (7)
	Preto (a)	7,7% (1)
	Total	100% (13)
Faixa etária	Entre 26 e 30 anos.	30,8% (4)
	Entre 31 e 40 anos.	53,8% (7)
	Entre 41 e 50 anos.	7,7% (1)
	Entre 51 e 60 anos.	7,7% (1)
	Total	100% (13)

Fonte: Elaborada pelo autor (2020).

Constata-se, na tabela acima, que a maioria dos PDTs é do sexo feminino, com 61,5% (n=8) e 38,5% (n=5) do sexo masculino. Mais da metade desses sujeitos se autodeclararam pardos, com uma percentagem de 53,8% (n=7), e os demais se consideram brancos, com 38,5% (n=4), e apenas um Professor Diretor de Turma se considerou preto, com 7,7% (n=1).

Os PDTs possuem uma faixa etária entre 26 a 40 anos, sendo que mais da metade deles possuem entre 31 a 40 anos. Já entre os coordenadores (CEPPDT e CRPPDT), a faixa etária varia entre 41 a 60 anos. No que tange ao número de filhos, verifica-se que quase a metade deles, 46,2% (n=6) não possui filhos e que 30,8% (n=4) possuem apenas um filho, 15,4% (n=2), dois filhos e apenas 7,7% (n=1) possuem três filhos. A maioria deles, 84,6% (n=11) são os que mais contribuem para a renda familiar.

Acerca dos estudos, constata-se que a maioria deles frequentou a educação básica em escolas públicas; apenas um sujeito (7,7%) frequentou o ensino médio por mais tempo na escola particular. No que tange ao ensino superior, nota-se que todos eles cursaram o superior completo, sendo que 76,9 % (n=10) deles frequentaram as universidades públicas, e apenas 23,1% (n=3) cursaram universidades particulares.

Em sua maioria, os professores possuem licenciatura em: Geografia, Química, Biologia, Matemática, Educação Física, Inglês e apenas 14,7% (n=02) professores têm bacharelado em Teologia e História. Assim, esse tipo de formação coaduna com o que é previsto pela LDB n.º 9394/1996, ao determinar que, para o exercício da docência na educação básica, é indispensável uma formação em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação reconhecidos pelo MEC (BRASIL, 1996).

Com a relação à pós-graduação, os dados revelam um ponto forte dos PDTs, pois todos eles possuem especialização, e 15,4% (n=2) possuem mestrado. Desse modo, convém destacar que todos os PDTs possuem formações em diversas áreas do conhecimento, com, no mínimo, uma especialização que os qualificaria para atuar em sala, uma vez que essas formações têm o intuito de contribuir para o exercício da docência em suas áreas/disciplinas específicas.

O quadro 08, abaixo, apresenta o tempo de magistério, de lotação e em exercício na função de PDT, CEPPDT ou CRPPDT, bem como o vínculo empregatício dos atores entrevistados deste estudo.

Quadro 08 - Tempo de magistério, tempo de lotação na escola pesquisada, tempo na função de PDT e vínculo empregatício dos professores

Identificação dos sujeitos	Tempo de magistério	Tempo de lotação na escola pesquisada	Tempo na função de PDT, CEPPDT e CRPPDT	Vínculo empregatício
PDT 1	10	8	5	Efetivo
PDT 2	8	8	6	Efetivo
PDT 3	10	2	2	Temporário
PDT 4	20	2	2	Temporário
PDT 5	2	1	1	Temporário
PDT 6	5	4	4	Temporário
PDT 7	12	7	4	Temporário
PDT 8	3	3	1	Temporário
PDT 9	6	1	1	Efetivo
PDT 10	9	9	5	Temporário
PDT 11	12	9	9	Temporário
CEPPDT	10	4	2	Efetivo
CRPPDT	21	15	3	Efetivo

Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

De acordo com o quadro 08, verifica-se que 23,07% (n=3) dos docentes atuam no magistério entre 1 e 5 anos, 23,07% (n=3) dos professores exercem essa profissão entre seis e nove anos, e a maioria deles, 53,8% (n=7) já atuam no magistério há dez anos ou mais anos.

No tocante ao tempo em que esses professores/coordenadores trabalham na escola pesquisada, percebe-se que mais da metade deles estão lotados no máximo há quatro anos, sendo que um professor está lotado há menos de um ano, dois professores estão lotados há dois anos, um professor está lotado há três anos e dois professores estão lotados há quatro anos. Os demais professores possuem de sete a nove anos, sendo que apenas dois deles estão trabalhando desde o início da implementação dessa escola em 2011.

Dessa maneira, nota-se que entre os 11 Professores Diretores de Turma, 45,5% (n=5) deles possuem pouco tempo de experiência na escola pesquisada, ou seja, no máximo três anos e, conseqüentemente, apresentam pouco tempo de exercício na função de PDT. Essa situação dá-se pela constante rotatividade de professores na escola pesquisada, algo que compromete o processo de implementação do PPDT na escola analisada.

Os documentos norteadores do PPDT, elaborados pela Seduc-CE, estabelecem que preferencialmente, o mesmo professor possa acompanhar uma determinada turma ao longo dos três anos do ensino médio como “requisito imprescindível à construção do vínculo do aluno com a escola, à redução do abandono escolar e ao seu sucesso nas aprendizagens” (CEARÁ, 2014a, p. 25). No entanto, essa determinação ficou estabelecida somente até 2015, mediante a Portaria de Lotação nº 1.259/2014 (CEARÁ, 2014c). Todas as outras portarias publicadas após esta data não apresentaram mais essa orientação para lotação dos PDTs, fato que compromete o êxito desse projeto, conforme veremos mais a diante na ótica dos estudantes.

Vale ressaltar que essa descontinuidade ou rotatividade dos Professores Diretores de Turma configura-se como um dos fatores que influenciam negativamente na implementação da política do PPDT no âmbito escolar. Essa situação é decorrente de vários fatores, entre eles, destaca-se o tipo de vínculo empregatício dos professores junto à Seduc-CE o qual não garante uma continuidade do acompanhamento do PDTs ao longo dos três anos.

Nessa perspectiva, identifica-se que os Professores Diretores de Turma, em sua maioria, 72,7% (n=8) possuem vínculo empregatício de caráter temporário com a rede de educação do Estado do Ceará e apenas 27,3% (n=3) são efetivos da rede. Convém destacar que o coordenador escolar e o coordenador regional do PPDT, ambos são professores efetivos da Seduc-CE, sendo que o primeiro está lotado na escola pesquisada há quatro anos, e o segundo, na Crede 11, há 15 anos, possuindo dois e três anos de experiência com o PPDT, respectivamente.

Com o intuito de clarificar a análise e melhorar a apresentação dos achados dessa pesquisa, a segunda parte das entrevistas e dos questionários foi organizada por contextos do ciclo político de Bowe, Ball e Gold, (1992) de modo a proporcionar uma compreensão maior sobre a trajetória da política do PPDT na EEEP Maria Célia Pinheiro Falcão.

Desse modo, a análise da trajetória dessa política foi realizada desde o seu processo de implantação, passando pela elaboração dos documentos oficiais, a atuação dos implementadores no contexto da prática até seus efeitos/resultados e impactos à luz dos implementadores. Vale ressaltar que todos esses contextos ou etapas não são lineares e estão inter-relacionados (BOWE; BALL; GOLD, 2017).

3.3.2 Arena da Influência do PPDT

Com relação ao primeiro contexto, o contexto da influência, vale lembrar que é onde a política pública é normalmente iniciada. Segundo Bowe, Ball e Gold (2017, p. 32, tradução nossa¹⁹), é “[...] aqui que os discursos políticos são construídos. É aqui que as partes interessadas lutam para influenciar a definição e os objetivos sociais da educação, o que significa ser educado”. Assim, compreende-se que esse contexto representa a gênese da política.

No caso da política do PPDT, em uma perspectiva macro, viu-se, no capítulo II, que essa política foi instituída no Ceará, em 2008, sob as influências e tendências do *Director de Turma* de Portugal. Assim, a Seduc-CE, com base nessas influências, reformulou esse projeto para o contexto cearense. Conforme ressalta Mainardes (2006a, p. 52) que as influências globais: “[...] são sempre recontextualizadas e reinterpretadas pelos Estados-nação”.

Esse projeto foi desenvolvido inicialmente nas escolas profissionais, mediante a realização de consultorias e formações para os implementadores sob a condução da professora portuguesa Haidé Eunice G. Ferreira Leite, contratada pela Seduc-CE. Nesse sentido, houve formação/capacitação para que os “diretores de turma e comunidade escolar soubessem que procedimentos, atividades e ações deveriam ser realizadas para atuar neste campo, considerando as várias circunstâncias possíveis de surgir” (LEITE; CHAVES, 2009, p. 9).

No plano micro, o processo de inserção do PPDT na EEEP Professora Maria Célia Pinheiro Falcão não é do conhecimento da grande maioria dos Professores Diretores de Turma,

¹⁹[...] is where public policy is normally initiated. It is here that policy discourses are constructed. It is here that interested parties struggle to influence the definition and social purposes of education, what it means to be educated (BOWE; BALL; GOLD, 2017, p. 32).

uma vez que, de acordo com os dados obtidos, nota-se que 81,8% (n=09) deles não conhecem esse processo. Esse desconhecimento pode estar associado ao fato de que apenas 22,2% (n=02) deles estão lotados na escola pesquisada desde o seu surgimento, ou seja, há nove anos, conforme se evidencia no perfil dos professores.

Segundo a resposta de uma das entrevistadas que vivenciou esse processo, a inserção do PPDT se deu da seguinte forma:

Na verdade, era um projeto que já estava sendo implantado em algumas escolas da Crede 11 e, quando a Maria Célia foi inaugurada, esse projeto já tinha passado por implantação nas primeiras escolas, e a proposta da escola já veio com esse projeto Diretor de Turma. Então, eu sou professora desde a inauguração, então a proposta da escola já acompanhava esse projeto. Ela foi implantada, inicialmente, nas quatro primeiras turmas da escola e posteriormente implantada nas demais turmas. Não sei exatamente como os gestores da Crede fizeram essa escolha de implantarem ou não, porque, quando chegou até a gente, a proposta já estava junto à escola. Só executamos (PDT - 10, entrevista realizada em 27 de abril)²⁰.

Desse modo, verifica-se que o surgimento do PPDT na escola pesquisada está atrelado ao surgimento de outra política pública, no caso, as escolas estaduais de educação profissional. Assim, a política em foco não foi aderida pelos gestores escolares, uma vez que ela é parte intrínseca à política de educação profissional no Estado do Ceará. Nesse sentido, essa política educativa foi decidida pelos tomadores de decisão, a Seduc-CE, e a implementação foi realizada pelos agentes que atuam na política (pais, professores, gestão escolar e gestão da Crede 11).

Nesse sentido, o PPDT é um projeto inerente ao desenho da política das escolas de educação profissional e tecnológica, bem como das Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EEMTI) do Ceará. Diferentemente das escolas regulares, as quais a comunidade escolar tem a opção de aderir ou não a esse projeto.

O processo de inserção do PPDT na escola pesquisada contemplou uma formação para os Professores Diretores de Turma e não diretores de turma, coordenadores pedagógicos e diretor escolar, conforme podemos constatar na fala do entrevistado a seguir. Segundo a resposta do PDT - 11 (Entrevista realizada em 27 de abril de 2020), essa formação foi destinada “a todos os educadores da EP Maria Célia, e eles (formadores) colocam quais são os objetivos do projeto, quais são as funções do diretor de turma junto aos alunos, junto à escola. E

²⁰Utilizamos o formato itálico tamanho 11 para apresentar a transcrição da fala dos sujeitos entrevistados e diferenciá-las das citações diretas de autores em todo o capítulo.

apresenta o preenchimento de todas as fichas da parte burocrática”. Complementando essa fala, o PDT - 10, afirmar que:

Tive uma formação do PPDT abordando mais sobre as atribuições, né, como agir em determinadas situações. A gente teve uma formação de um dia, se não me fala a memória, sobre o projeto, especificando como ele surgiu, os objetivos dele, o que se esperava alcançar com esse projeto, então teve sim uma formação baseada nisso. Não uma formação pessoal, psicológica ou algo do tipo não, mas uma formação para explanação do projeto em si (PDT - 10, entrevista realizada em 27 de abril 2020).

Quando indagado sobre os aspectos positivos e negativos dessa formação o entrevistado PDT- 10 revela que:

Os aspectos positivos, assim, são muito importantes quando você adere um projeto desse, e você ter conhecimento de como surgiu a ideia, o porquê, como surgiu isso. Acho muito importante você se apropriar da parte histórica de criação do projeto. Isso é um ponto muito positivo, eu acho que quem é diretor de turma e passou por esse processo ele acaba vestindo a camisa, baseado nessa explanação dos objetivos. Mas agora sim, eu acho que precisava, o ponto negativo, é porque a formação não é contínua, ela precisava ser, pois por mais experiência que a gente tenha dentro do projeto, sempre acaba lidando com situações bem complicadas, que, muitas vezes, não sabemos como lidar. Então as formações poderiam ser mais contínuas para sanar um pouco isso (PDT - 10, entrevista realizada em 27 de abril 2020).

Dessa maneira, nota-se que o processo de inserção do PPDT foi realizado através de uma formação inicial com os implementadores, de modo a contemplar suas necessidades no “chão da escola”, uma vez que ela foi realizada de forma sistemática, abordando diversos aspectos dessa política. Desde como surgiu a ideia desse projeto, o processo histórico de criação dessa política, quais são objetivos estabelecidos, quais as funções do PDT, bem como preencher os instrumentos (documentos/fichas) que compõem o dossiê de turma e como se deve realizar o conselho de turma e as reuniões bimestrais de pais e mestres.

Nesse sentido, a introdução do Projeto Professor Diretor de Turma na escola em foco ocorreu de forma similar ao que foi observado nas primeiras escolas profissionais do estado do Ceará, criadas no período de 2008 a 2009, conforme apresentado por Leite e Chaves (2009).

Assim, foi possível identificar, na fala dos dois sujeitos entrevistados, que houve um momento para divulgar e apresentar a dinâmica, a filosofia e os objetivos do PPDT, de modo a estimular a adesão e a participação dos implementadores para o desenvolvimento das ações e atividades no âmbito escolar. Em vista disso, verifica-se que os atores responsáveis pela

implementação da política no seio escolar (PDT, coordenador escolar, diretor escolar) tiveram inicialmente formações para colocá-la em prática.

No entanto, esse processo formativo ficou limitado apenas aos primeiros atores envolvidos da política do PPDT, durante o período de implementação da escola pesquisada. Verifica-se, na fala do PDT-10, a necessidade de formações contínuas para melhorar o trabalho a ser desempenhado pelos PDTs. Além de ressaltar que a maioria dos sujeitos (83,3% dos PDT e CEPPDT) atuantes hoje no local da pesquisa desconhece o processo de inserção desse projeto na escola em que atuam.

Somado a este fator, a pesquisa evidenciou que, entre os 11 PDTs, somente 18,2 % (n=02) professores tiveram formações para atuar na função de Professor Diretor de Turma, ao passo que a maioria 81,8 % (n=09) desses sujeitos não teve formação para tal. Essa situação deve estar condicionada ao fato já mencionado de que essas formações foram realizadas somente na época do surgimento da escola, em 2011.

Em consonância com essa afirmação, convém destacar a fala de alguns outros PDTs:

Não houve nenhuma formação. E, nos casos de alguma dúvida sobre o projeto, perguntava os professores mais veteranos que atuavam no projeto. O que havia era, na semana pedagógica, um momento com a Crede e iam falar alguma coisa a respeito do diretor de turma. Mas eu nem via como uma formação, eram mais questões de informes (PDT - 01, entrevista realizada em 21 de abril 2020).

PDT 09 - Quando eu cheguei em 2014 no Estado, aí, a gente de imediato não teve a oportunidade de ganhar uma direção de turma, só no ano seguinte, é que a gente teve essa oportunidade de receber o convite da escola. Só que a gente não recebeu nenhuma formação, o conhecimento que a gente tinha era mínimo, porque via os colegas trabalhando com a direção de turma e, ali no processo, você vai sendo conduzido pela coordenação. Ela vai lhe orientando o que deve fazer, e você vai se construindo (PDT - 09, entrevista realizada em 24 de abril 2020).

Dessa maneira, é possível afirmar que a maioria dos professores, ao exercerem a função de PDT, não recebeu formações para o desenvolvimento de suas atividades. Eles se constituem na prática, com o auxílio dos PDTs mais antigos na função e com o suporte do CEPPDT. Segundo o CEPPDT, ele também não recebeu formações para atuar como coordenador desse projeto. O que lhe auxiliou a desenvolver essa função foi que este sujeito já exerceu o papel de PDT e com isso participou de “*formações lá na outra escola, no Liceu. Nós tivemos alguns encontros na Crede, né, não lembro quando. Mas assim, formação em si mesmo, não, a gente*

teve alguns encontros para conversar sobre o projeto” (CEPPDT, entrevista realizada em 30 de abril de 2020).

A CRPPDT também não recebeu nenhuma formação inicial para exercer essa função na regional, as informações sobre esse projeto foram repassadas pelo coordenador regional anterior. Segundo o sujeito entrevistado, pouco tempo depois de assumir essa função, participou de formações realizadas em Fortaleza, que fomentaram o acompanhamento e o aprendizado. No entanto, ela destaca que *“foi realmente nas visitas nas escolas, na conversa com os coordenadores escolares e a prática que fez o meu trabalho fluir, sem esquecer dos PDTs que também foram fundamentais para aprimorar o meu trabalho”* (CRPPDT, entrevista realizada em 01 de maio de 2020)

Dessarte, verifica-se, na fala da maioria dos PDTs, da gestão escolar (CEPPDT) e da Gestão Crede/Seduc-CE, a ausência de formação inicial, para que se possa fazer implementação da política do PPDT no âmbito escolar, bem como a necessidade de formação continuada. Assim, fica mais uma vez estabelecido que a profissão docente não se dá somente através de uma formação inicial, faz-se necessário uma formação complementar (continuada), uma vez que a formação docente é um processo constante para o desenvolvimento profissional dos professores por ser algo inerente aos profissionais da educação (BRASIL, 2002). No entanto, semelhante constatação não pode eludir o fato de que a falta de formação para o exercício de funções importantes para o êxito do projeto PPDT não favoreceu a sua implantação e desenvolvimento na escola pesquisada.

Essa ausência de formações para os Professores Diretores de Turma também foi evidenciada na literatura portuguesa, especificamente na pesquisa realizada por Torres (2007) sobre o *Director de Turma* desenvolvido em Portugal, e constatou-se a necessidade de uma formação específica para os Diretores de Turma portugueses para atuarem nesse projeto. Segundo Torres (2007, p. 97), têm-se que: “76,16% dos sujeitos pesquisados (DTs com menos de 10 anos de experiência, mais de 10 anos de experiência e os coordenadores dos DTs) perceberam essa necessidade”.

Batista (2018) partilha da mesma ideia de Torres (2007), ao mostrar que, dos sujeitos por ele pesquisados, somente 44% afirmam ter passado por algum tipo de formação e segundo esse autor (2018, p. 78), “percebemos ainda que essas iniciativas são dadas de forma esporádica [...] e ainda é possível perceber que apenas aqueles que fizeram parte do processo inicial de implementação passaram por um processo formativo”.

Em vista disso, é imperativo afirmar que a ausência de formações iniciais e continuadas para os Professores Diretores de Turmas continua sendo, ao longo do tempo, um dos principais

fatores que interferem na implementação do PPDT na escola em foco, bem como de outras realidades também. Nesse viés, faz-se necessário e urgente a adoção de estratégias, de modo que se possa sanar ou dirimir essa problemática existente no projeto.

3.3.3 Arena da Produção do Texto do PPDT

O contexto da influência tem uma relação simbiótica, mas não simples, com o contexto da produção do texto, já que “[...] embora a influência esteja frequentemente relacionada à articulação de interesses estreitos e ideologias dogmáticas, os textos de políticas são normalmente articulados na linguagem do bem público geral” (BOWE; BALL; GOLD, 2017, p. 33, tradução nossa²¹). Dessa forma, os documentos redigidos no contexto de produção representam o sentido geral da política pública em que as representações se dão de várias maneiras, podendo ser através de textos legais oficiais, textos políticos formais ou informais, bem como sobre os textos oficiais através de comentários, vídeos "oficiais" e outros.

Nesse sentido, o contexto da produção do texto está relacionado à produção de todos os documentos que norteiam a inserção e implementação de uma política. No caso do PPDT, conforme se observou no capítulo II, a construção dos textos dessa política deu-se inicialmente através das portarias de lotação dos professores em 2008, e a cada ano, sendo publicada uma nova portaria, as quais apresentam as orientações de lotação dos Professores Diretores de Turma.

Viu-se também que o PPDT, apesar de ser estabelecido em 2008, somente a partir de 2010, foram elaborados os documentos oficiais de projeto, tais como: a Chamada Pública de Adesão ao Projeto Professor Diretor de Turma para escolas estaduais (CEARA, 2010a), a elaboração do folder de divulgação (CEARÁ, 2011), quando houve a expansão dessa política educativa para as escolas de ensino médio regular, em 2012, foi construído o Manual - Módulo Diretor de Turma no Sige Escola (CEARÁ, 2012c) e, em 2014, teve-se a elaboração do Manual de Orientações das Ações do Professor Diretor de Turma (CEARÁ, 2014d).

Com o objetivo de compreender o contexto da produção do texto no campo pesquisado, foram utilizadas algumas questões norteadoras, propostas por Mainardes (2006a), para investigar qual fora a avaliação dos sujeitos pesquisados sobre os documentos oficiais do PPDT.

²¹[...] while influence is often related to the articulation of narrow interests and dogmatic ideologies, policy texts are normally articulated in the language of the general public good (BOWE; BALL; GOLD, 2017, p. 33).

Os dados sinalizam que mais da metade dos Professores Diretores de Turma pesquisados, 63,6% (n=7) desconhecem esse material, 9,1% (n=1) conhecem e 27,3% (n=3) deles afirmaram que conhecem esses documentos superficialmente.

Esses últimos sujeitos avaliam que os “*documentos explicam o projeto, e é bem claro. Mas não diz como funciona. Muita coisa você aprende na prática*” (PDT - 02, entrevista realizada em 21 de abril de 2020). O PDT 03 advoga que esses documentos são “*muitos burocráticos, precisa focar mais no apoio aos diretores de turma, quanto seria as funções, como exercer, a forma de exercer. É mais como preencher os documentos*” (entrevista realizada em 21 de abril de 2020) e o PDT - 08 disse que: “*conheci o manual de orientações do PPDT, mas não sei falar sobre*”.

Vale destacar que os documentos orientadores do PPDT consistem na Chamada de Adesão para escolas regulares, o Manual de Orientações das Ações do PPDT e do folder de divulgação do PPDT, os quais apresentam orientações para a atuação dos agentes implicados na execução do PPDT. Esses documentos abordam aspectos do processo histórico do PPDT, quem é o PDT, qual o seu perfil, quais suas funções, quais suas ações (como realizar atendimento às famílias, como gerir o conselho de turma, como realizar a avaliação bimestral de pais e mestres e como construir o dossiê) e outros. Nesse viés, apenas 9,1% (n=1) dos PDTs conhecem esses materiais, e um dos entrevistados ressaltou que:

Eu já tive a oportunidade de ler alguma coisa sobre o diretor de turma e assim, pelo pouco que eu conheço, não conheço tanto, os documentos são interessantes e norteia [...] bem claro, o papel o diretor de turma, o papel do aluno, a questão com os pais. Vai ter cada função bem detalhada ali, então em acredito que eles são bastante suficientes. Acho que o que falta é conhecer mais esses documentos por parte da gente. Estudar a fundo, a gente não estuda! (PDT 10, entrevista realizada em 27 de maio de 2020).

Dessa forma, percebe-se, na fala desse sujeito, que os documentos do PPDT são “bem claros”, e as orientações propostas do projeto são compreensíveis. No entanto percebe-se a necessidade de uma maior apropriação desses documentos por partes daqueles que atuam nessa política, pois a maioria deles não tem contato com esses documentos, e isso pode estar associado à falta de formações sobre o PPDT, uma vez que estes momentos poderiam ser contemplados para estudos, apresentações e discussões sobre esses documentos.

A partir do exposto, pode-se inferir que esses atores não participaram do processo de produção dos textos dessa política os quais foram elaborados somente pelos idealizadores do PPDT no Ceará, ou seja, pelos agentes da Seduc-CE em parceria com autores estrangeiros, entre

eles Haidé Eunice Gonçalves Ferreira Leite, professora portuguesa, que publicou uma pesquisa em Portugal sobre o *Director de Turma* português.

Nesse sentido, Ball, Maguire e Braun (2016, p. 172) advogam que, mediante a confecção de um “conjunto de artefatos, experiências, recursos materiais e atividades durante o serviço”, as políticas são traduzidas e representadas visando documentar e ilustrar “o que tem de ser feito, ou qual é a conduta desejável” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 172).

Já no tocante ao conjunto de artefatos, especificamente sobre os instrumentos utilizados para preenchimento das informações do Dossiê de Turma (conjunto de instrumentais para obtenção de dados dos alunos), os dados coletados revelam que 100% (n=11) dos PDTs conhecem e utilizam esses documentos no cotidiano escolar. Inclusive, verifica-se que a maioria deles avaliou satisfatoriamente os documentos utilizados na prática do PPDT que munem os professores com todas as informações necessárias para acompanhar e intervir no processo de aprendizagem dos estudantes.

Nesse sentido, vê-se que os documentos do PPDT não são ignorados pelos agentes da política pública em questão, uma vez que eles manifestam conhecer o conteúdo dos citados documentos, mas eles não os estudaram, compreenderam e os assimilaram satisfatoriamente. Vale destacar que nas respostas de alguns entrevistados, que esses “*documentos são bem claros e são de extrema relevância e importância, entre eles, o mapeamento, registro fotográfico, registro de ocorrência e serve para acompanhar e ter um controle dos alunos*” (PDT 07, entrevista realizada em 27 de maio de 2020).

Outros sujeitos entrevistados afirmaram que:

(Deu risada, olhou para cima, ficou pensativa e somente depois respondeu). Os instrumentais são utilizados para coletar informações dos alunos e esses instrumentais são de extra relevância. Eles nos permitem conhecer muito bem a realidade dos alunos, entendeu, assim eu o avalio como positivo. Eu acho muito interessante essa parte dos instrumentais, apesar de tomar um certo tempo, né, a gente acaba ficando muito preso a esses instrumentais, ao preenchimento deles e perde um pouco na parte de trabalhar o aluno em si, de acompanhar o aluno em si (PDT 09, entrevista realizada em 24 de maio de 2020).

Com relação aos instrumentais, em termos de preenchimento, eles têm diminuído, né. E isso tem sido bastante positivo, porque com essa desburocratização (diminuição dos instrumentais a serem utilizados no projeto) ajuda também até no trabalho do diretor de turma, porque às vezes o professor tem que desprender de muito tempo para estar preenchendo esses documentos. Mas com relação às noções gerais do projeto dentro do estado do Ceará, e seus propósitos são bem claros (PDT 10, entrevista realizada em 27 de maio de 2020).

Embora os sujeitos pesquisados tenham avaliado os instrumentais do PPDT de forma satisfatória, verifica-se também que eles fazem uma crítica com relação à grande quantidade de instrumentais que devem ser preenchidos, algo que requer um tempo maior para o preenchimento desses documentos. Tal preenchimento, pode não estar de fato, associado ao tempo que poderia ser direcionado aos discentes, mas sim usando parte do tempo livre dos professores.

Além do mais, o caráter maçante da atividade pode também estar respondendo pela hostilidade dos docentes no que tange à sua execução, e, à vista disso, a justificativa deles de que ela estaria ocupando o tempo de atendimento aos discentes poderia ser entendida como uma racionalização com a finalidade de deslegitimar a tarefa em pauta.

Destarte, os profissionais não confrontam os textos de políticas como leitores ingênuos, uma vez que “[...] eles vêm com histórias, com experiência, com valores e propósitos próprios, eles têm interesses no significado de políticas. As políticas serão interpretadas de maneira diferentes” (BOWE; BALL; GOLD, 2017, p. 34, tradução nossa²²). Esses autores ainda argumentam que partes dos textos das políticas serão rejeitadas, selecionadas, deliberadamente mal compreendidas, etc., uma vez que a interpretação é uma questão de luta.

Nesse sentido, verifica-se que os sujeitos/atores da política de acordo com suas realidades, vivências e crenças fazem um processo de interpretação e reinterpretação da política, sendo que, muitas vezes, nem tudo aquilo que está previsto nos documentos orientadores /oficiais da política é de fato concretizado no contexto da prática.

Assim, no decorrer dos anos de desenvolvimento do PPDT nas escolas, percebe-se que alguns “*instrumentais, em termos de preenchimento, eles têm diminuído*” (PDT - 09, entrevista realizada em 24 de abril de 2020), e isso foi fruto da luta dos Professores Diretores de Turma ao reivindicarem essa diminuição de instrumentos. Desse modo, é imperativo afirmar que o contexto da prática, mesmo de forma tímida, tem influenciado o contexto da produção de texto do PPDT nos últimos dois anos, período em que houve a redução desses “instrumentais”.

Foi perguntado aos entrevistados sobre o perfil que deve ter um professor para desempenhar a função de PDT, tendo em vista que os documentos norteadores PPDT estabelecem que “o professor deve ter um perfil adequado ao caráter e natureza das ações do projeto, passando por processo de adesão coordenado pela escola” (CEARÁ, 2018a, p. 52).

²²[...] they come with histories, with experience, with values and purposes of their own, they have vested interest in the meaning of politics. Policies will be interpreted differently (BOWE; BALL; GOLD, 2017, p. 33).

Segundo os documentos oficiais do PPDT, o professor deverá ser um articulador, bom comunicador, compreensivo, empático, conhecer o contexto dos alunos, ser organizado, saber ouvir e principalmente acreditar nesse modelo de gestão, entre outros (CEARÁ, 2014a).

Essa concepção de um perfil necessário do professor para atuar como PDT é corroborada pelos docentes entrevistados, uma vez que, majoritariamente, eles afirmaram que o PDT não pode ser qualquer professor, é imprescindível que este apresente algumas características essenciais. Na resposta do PDT - 09, ele ressalta que:

O perfil do professor ele vai se construindo, certo. Só que eu acredito que um professor para ser Diretor de Turma, ele tem que ser uma pessoa bastante aberta, uma pessoa que saiba escutar os alunos, que seja uma pessoa capaz de ser o elo entre os alunos, tentando resolver conflitos, o elo do aluno com o professor, com a gestão, que seja uma pessoa comunicativa, capaz de interagir com a família, né, de escutar a família, porque a gente vê muito o diretor de turma como uma pessoa de escuta. Então, se não for aquela pessoa que tenha o perfil de ouvir, então muitas vezes o aluno não tem aquela confiança de estar se comunicando com o professor e a própria família, ali, não vai ter também confiança nesse professor, porque o diretor de turma é visto como uma peça muito importante na escola, hoje, no estado do Ceará. E quando você não tem esse perfil, eu acredito que acaba dificultando o processo. Tem que ser também uma pessoa que tenha compromisso, né, porque envolve muitas questões burocráticas, né, então você tem que responder a esses anseios e eu acredito que é isso (PDT 09, entrevista realizada em 24 de maio de 2020).

Nesse sentido, segundo o entrevistado acima, nota-se que o PDT deve apresentar algumas características pessoais, entre elas, que saiba escutar, que seja uma pessoa capaz de fazer o elo entre o aluno, o professor, a gestão escolar e a família, que seja uma pessoa comunicativa e que tenha compromisso com o desenvolvimento do projeto. Vale ressaltar que esse perfil é algo que pode ser moldado pelo profissional no decorrer da prática cotidiana.

De acordo com os dados coletados, observa-se que foram elencadas 14 características principais para um professor para atuar como PDT, no entanto, na visão dos entrevistados, as principais características foram: o comprometimento/dedicação do professor, com 53,8% (n=7), seguido por saber mediar os conflitos e intervir em determinadas situações, com 46,6% (n=6), ter empatia com a turma, equivale a 38,4% (n=5) das respostas dos respondentes, saber ouvir os estudantes com 30,4% (n=4) e ser paciente, com 23,07% (n=3).

Convém ressaltar que as outras características não apresentaram repetições na fala dos sujeitos entrevistados e estão relacionadas a habilidade de comunicação, organização, liderança, flexibilidade, sensibilidade entre outras. Diante de tantas características necessárias ao professor para exercer o papel de PDT, Seduc-CE (CEARÁ, 2014a) advoga que nem todos os

professores têm o perfil adequado para ser PDT, visto que é fundamental ser mais que um docente competente em sua disciplina.

Para a gestão escolar e a gestão da Crede/Seduc-CE, o PDT é selecionado com base nos critérios definidos pela Seduc-CE. Todavia, segundo a CEPPDT, nem sempre é possível lotar todos dos professores conforme as orientações oficiais:

É porque têm os dois lados para gente, né. Nós analisamos se o professor tem entrosamento com os alunos, se é preocupado com alunos, se tem iniciativa, se é organizado, comunicativo. [...] se são professores mais engajados com os alunos, quanto tem uma proximidade maior com os alunos, é, a gente percebe que eles se preocupam com os alunos, e professores que gostam, também, do projeto e que estão abertos a novas ações, situações para contribuir no conhecimento dos meninos. Aí tem o outro lado, não, quando a gente não tem mais ninguém dentro desse perfil e tem que escolher alguém (PDT 09, entrevista realizada em 24 de maio de 2020).

Assim, percebe-se que a gestão escolar se norteia pelas orientações da portaria de lotação anual de professores para selecionar os Professores Diretores de Turma. No entanto alguns professores são selecionados sem o perfil desejado para exercer essa função no âmbito escolar, em virtude da escassez de recursos humanos com esse perfil. Como tal perfil não é obrigatório, mas desejável, os gestores selecionam professores, mesmo que não contemplem as competências exigidas para atuarem como PDTs.

Nessa perspectiva, a escassez de recursos humanos pode ser decorrente de várias situações, conforme pode-se notar na fala da CEPPDT (entrevista realizada em 30 de abril de 2020), ao enfatizar que “*nós percebemos no nosso contexto é que o professor não quer mais uma tarefa, mais um trabalho, porque dá trabalho, e tem professores que não querem interagir com os alunos e não querem ter essa preocupação de buscar e conhecer melhor o aluno*”.

Nesse sentido, pode-se afirmar que entre os fatores geradores da escassez dos recursos humanos pode estar atrelado à resistência de alguns professores em não fazerem a adesão desse projeto por não quererem assumir mais uma função de caráter pedagógico e de gestão na instituição escolar, não criar vínculos afetivos com alunos, bem como pela ausência de bonificação para exercer essa função extra, com isso afetando a satisfação com o PPDT.

Nesse aspecto, Bowe, Ball e Gold (2017) afirmam que os textos trazem consigo

[...] possibilidades e restrições, contradições e espaços. A realidade da política na prática depende dos compromissos e adaptações a esses em contextos particulares. Assim, nossa concepção de política deve ser contrária à ideia de

que política é algo que é simplesmente feito às pessoas (BOWE; BALL; GOLD, 2017, p. 27, tradução nossa²³).

Dessa forma, percebe-se que a atuação de uma política depende de vários fatores, entre eles, do compromisso e das adaptações a esses contextos particulares, uma vez que a política não deve ser simplesmente imposta aos seus agentes - sem ter qualquer diálogo entre essas duas instâncias -, pois é fundamental entender que cada indivíduo atua segundo os seus interesses e interpretações com relação à política a ser desenvolvida.

3.3.4 Arena da Prática do PPDT

De acordo com Mainardes (2006a, p. 53), sob a ótica de Bowe, Ball e Gold, os professores e demais profissionais “exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais e, dessa forma, o que eles pensam e no que acreditam têm implicações para o processo de implementação das políticas”. Então é no contexto da prática onde os implementadores fazem a reinterpretação dos textos das políticas. Com base nas releituras desses textos, tomam as decisões sobre o que aceitar, o que descartar, o que modificar, como fazer. São decisões tomadas mediante os embates por interpretações as quais podem promover mudanças na proposta original da política.

Nessa perspectiva, o contexto da prática do presente estudo está direcionado ao âmbito escolar da EEEP Professora Maria Célia Pinheiro Falcão, onde a política do PPDT entra em ação e é desenvolvida pelos Professores Diretores de Turma, pelo coordenador escolar e pelo coordenador regional, responsáveis pelo PPDT nos níveis micro e macro, respectivamente. Desse modo, o objetivo, ao analisar esse contexto, consiste em mesclar informações dos sujeitos atuantes na política em questão sobre suas práxis docente, assim como dos beneficiários (estudantes) com as concepções de Bowe, Ball e Gold (1992) e Ball (1994).

Nesse eixo de análise, abordam-se alguns aspectos relacionados às perguntas propostas por Mainardes (2006a) no contexto da prática, entre elas, sobre a atuação da política (quais as funções e ações a serem desempenhadas pelos PDTs), se os entrevistados têm autonomia e

²³[...] possibilities and constraints, contradictions and spaces. The reality of policy in practice depends upon the compromises and accommodations to these in particular settings. Thus our conception of policy must have to be set against the idea that policy is something that is simply done to people (BOWE; BALL; GOLD, 2017, p. 32).

oportunidades para discutir e expressar suas dificuldades, quais são os suportes dos implementadores da política.

Além de indagar se há resistência coletiva ou individual, quais relações são estabelecidas entre os implementadores e os órgãos educacionais e, principalmente, identificar e analisar as principais dificuldades encontradas no contexto da prática sob o olhar de Bowe, Ball e Gold (1992,2017) e Ball (1994). Para tanto, esse contexto foi analisado tanto na perspectiva dos estudantes, quanto na ótica dos Professores Diretores de Turma, gestão escolar e gestão Crede/Seduc-CE.

Em busca pela identificação das principais funções desempenhadas pelos PDTs, na visão dos estudantes, tem-se o quadro abaixo que foi construído através dos dados obtidos com a aplicação do questionário, utilizando a escala *likert*, por nos possibilitar conhecer o grau de conformidade dos sujeitos participantes com qualquer afirmação proposta. Destarte, o quadro mostra os resultados obtidos em cada uma das afirmações estabelecidas, sendo que todas elas foram respondidas por todos os discentes pesquisados.

De acordo com o quadro 09, a seguir, verifica-se que, na visão dos estudantes, os PDTs desempenham inúmeras funções no dia a dia escolar e as que apresentaram um maior nível de concordância (somatório no nível “concordo mais que discordo” e “concordo totalmente”) estão associadas à contribuição que o DT oferece para o amadurecimento profissional dos estudantes com 93% (n=133); seguida pela resolução de conflitos que acontecem nas turmas com 91,6% (n=131); e posteriormente incentivar que os estudantes não falem às aulas, bem como não abandonem a escola, ambas com 90,9% (n=129).

Quadro 09 - Nível de concordância dos estudantes sobre o papel desempenhado pelo PDT
(Continua)

Sobre o papel do PDT, qual o seu nível de concordância para cada uma das afirmativas abaixo?	Discordo totalmente	Discordo mais que concordo	Concordo mais que discordo	Concordo totalmente	Total
1. Contribui para despertar meu interesse pelos estudos.	2,1% (3)	7,7% (11)	35,0% (50)	55,2% (79)	100% (143)
2. Contribui para o meu amadurecimento pessoal.	3,5% (5)	6,3% (9)	35,0% (50)	55,2% (79)	100% (143)
3. Contribui para o meu amadurecimento profissional.	2,8% (4)	4,2% (6)	23,1% (33)	69,9% (100)	100% (143)
4. Incentiva para que eu não falte às aulas.	4,2% (6)	4,9% (7)	24,5% (35)	66,4% (95)	100% (143)
5. Incentiva para que eu não abandone a escola.	4,2% (6)	4,9% (7)	18,2% (26)	72,7% (104)	100% (143)
6. Incentiva o desenvolvimento do meu protagonismo juvenil.	4,2% (6)	7,0% (10)	29,4% (42)	59,4% (85)	100% (143)

(Conclusão)

Sobre o papel do PDT, qual o seu nível de concordância para cada uma das afirmativas abaixo?	Discordo totalmente	Discordo mais que concordo	Concordo mais que discordo	Concordo totalmente	Total
7. Me ajuda na superação das dificuldades de aprendizagem.	2,8% (4)	9,1% (13)	29,4% (42)	58,7% (84)	100% (143)
8. Tenta resolver os conflitos que acontecem na minha turma.	3,5% (5)	4,9% (7)	16,8% (24)	74,8% (107)	100% (143)
9. Promove a interação entre a escola e minha família.	3,5% (5)	9,1% (13)	30,1% (43)	57,3% (82)	100% (143)

Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

Além dos aspectos anteriormente citados, ainda pode-se verificar no quadro 09 que o PDT contribui para despertar a importância dos estudos para alunos, bem como contribui para o amadurecimento pessoal deles, ambos com 90,21% (n=129). Além de fomentar o incentivo ao desenvolvimento do protagonismo juvenil 88,8% (n=127), ajuda na superação das dificuldades de aprendizagem 88,11% (n=126) e, por último, promove a interação entre a escola e minha família com 87,41% (n=125).

A partir dos dados obtidos com os treze sujeitos entrevistados (PDTs, CEPPDT e CRPPDT), sobre essa mesma questão, foi possível construir o quadro a seguir. De acordo com ele, pode-se notar que as principais funções que obtiveram uma maior repetição das respostas dos sujeitos partícipes deste estudo estão relacionadas ao acompanhamento dos discentes em diversos aspectos (infrequência, rendimento acadêmico, comportamento dentro e fora de sala de aula e perspectivas futuras). Em seguida a mediação dos conflitos e interesses da turma (n=9) e manter o contato com as famílias dos estudantes (n=7).

Quadro 10 - Principais funções desempenhas pelos PDTs na visão dos atores entrevistados

Suportes para atuação dos PDTs	Incidência absoluta
Acompanhamento pessoal, acadêmicos e familiar dos estudantes	13
Mediar conflitos e interesses da turma	9
Dialogar / manter o contato com as famílias.	7
Estreitar as relações entre escola e família.	2
Elaborar estratégias para superar as dificuldades dos alunos.	2
Lecionar a disciplina de formação cidadania.	2
Motivar os alunos a terem perspectivas futuras.	1
Contribuir para crescimento (rendimentos escolares) da turma.	1
Desenvolver as competências socioemocionais.	1
Repassar informações das turmas para o núcleo gestor e professores.	1
Total	39

Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

Em vista disso, pode-se constatar que, entre as principais funções desempenhadas pelos PDTs, tanto na ótica dos estudantes, quanto dos professores há referências à mediação de

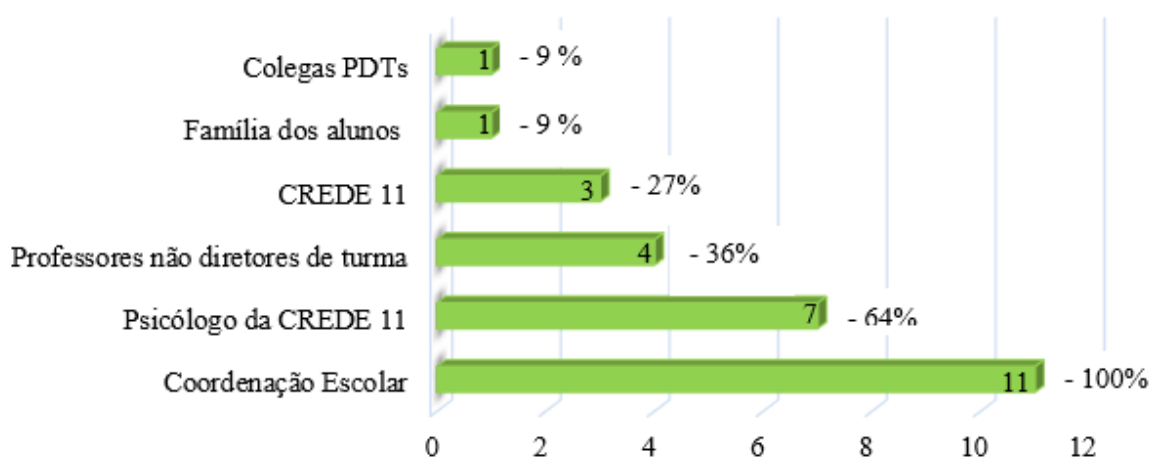
conflitos e ao incentivo, para que os estudantes não faltem às aulas e/ou não abandonem a escola. Essas principais funções vão ao encontro dos objetivos estabelecidos pelo PPDT, os quais consistem em garantir a “permanência do aluno, sua assiduidade, seu protagonismo, sua aprendizagem significativa, seu sucesso e fomentar uma escola que proporcione a formação integral dos estudantes e que lhes permita construir o seu projeto de vida pessoal e profissional” (CEARÁ, 2019c, p. 07).

Ball, Maguire e Braun (2016, p. 192) afirmam que os professores são “elaboradores de sentido”, uma vez que eles inserem criatividade e compromisso, seu entusiasmo, na atuação da política, mas essa criatividade e esse compromisso envolvem trabalhar neles mesmos, em seus colegas e em seus alunos, a fim de “fazer” política e fazê-la bem. Vale ressaltar que, por “fazer”, entende-se que não se deve fazer política de qualquer maneira, simplesmente por fazer. É basilar que os atores tenham um compromisso maior com a política de modo que possam efetivá-la.

Para complementar a informação sobre a realização das funções executadas pelos PDTs, foi feita a seguinte indagação aos onze sujeitos PDTs, baseada em Mainardes (2006a): os profissionais envolvidos na implementação da política recebem algum suporte? Qual? Como?

De acordo com a gráfico 15, verifica-se que os suportes que mais colaboram para a atuação dos PDTs no desenvolvimento da política do PPDT, são: a coordenação escolar, mais especificamente o coordenador escolar responsável pelo acompanhamento do PPDT na escola, seguido pelo psicólogo da Crede 11 e o apoio dos professores não diretores de turma.

Gráfico 15 - Suportes para atuação dos PDTs



Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

Segundo os documentos oficiais do PPDT, o acompanhamento das ações dos PDTs é papel da gestão escolar, especialmente do CEPPDT que é indicado pelo diretor da escola para

ocupar essa função no projeto. De acordo com a Seduc-CE (CEARÁ, 2014a, p. 46), esse profissional é quem “lida de maneira mais próxima dos professores e de suas ações”. Nessa perspectiva, evidencia-se no gráfico anterior que esse agente é realmente quem mais oferece apoio para os PDTs.

Esse suporte é realizado de forma coletiva e individual, sendo realizado através de reuniões coletivas semanais e momentos individuais com os PDTs, sendo que não há nenhuma remuneração extra para o desenvolvimento dessa função, (CEPPDT, 2020). Em consonância com essa afirmação, têm-se as respostas de alguns dos entrevistados:

Sim. O apoio principal que eu vejo, são vocês gestores, entendeu, a coordenação sempre tem um coordenador entre vocês que faz parte do projeto. É um suporte onde a gente divide as angústias, onde a gente divide as responsabilidades, também. A gente não estar no barco sozinho, né, então assim, o principal apoio que eu vejo é da gestão. E os colegas que sempre estão ajudando e agora por último, é a participação da psicóloga da Crede. Que com a chegada dela melhorou até a comunicação da Crede 11 com a escola em relação ao projeto. Esses são os principais apoios que eu vejo (PDT - 07, entrevista realizada em 22 de maio de 2020).

Para auxiliar o trabalho desenvolvido pelos PDTs, principalmente nas ações ligadas ao desenvolvimento das competências socioemocionais nas escolas, a Seduc-CE, desde 2017, vem realizando a “contratação de novos profissionais, como os psicólogos educacionais e elaboração de material para ajudar no fortalecimento da ação do PPDT” (BATISTA, 2018, p. 88). Segundo o Instituto Centro de Ensino Tecnológico (Centec), que trabalha em parceria com Seduc-CE, os psicólogos educacionais devem desenvolver, no âmbito escolar, várias atividades, principalmente desenvolver,

junto aos membros da comunidade escolar (alunos, professores, núcleo gestor), atividades visando prevenir, identificar e resolver problemas psicossociais que possam bloquear, na escola, o desenvolvimento de potencialidades, autorrealização e o exercício da cidadania consciente (CENTEC, 2016, p. 13).

O trabalho desenvolvido pelo (a) psicólogo (a) da Crede 11 vem sendo realizado através de conversas individuais e coletivas com os professores e núcleo gestor, bem como mediante rodas de conversas e palestras. Esse atendimento também é realizado com os estudantes que necessitam de um maior acompanhamento psicológico para o desenvolvimento de suas potencialidades. Dessarte, a ação desses novos sujeitos educacionais vem contribuindo para o aprimoramento do trabalho realizado pelos PDTs, CEPPDT e o CRPPDT.

Nesse sentido, Cavalcante (1998) afirma que o papel do psicólogo escolar é apontado como de suma importância em prol de uma educação de qualidade, uma vez que esses novos atores, no contexto educacional, podem assumir vários papéis de liderança no desenvolvimento das parcerias escola-família, o que envolve o exercício de treinamento de professores, elaboração de planos de ação, suporte e monitoramento no processo colaborativo entre escola e família. Essa mudança em relação à presença do psicólogo na escola pode ser notada na fala de um dos entrevistados:

[...] Antigamente eu achava a escola meio isolada nesse acompanhamento, eu sentia falta de outras instâncias da educação - da Secretaria de Educação. Entretanto, nos últimos anos, né, com a chegada da psicóloga eu sinto um pouco mais desse acompanhamento também pela Crede. Coisa que alguns anos, um ou dois anos atrás era mais distante (PDT - 10, entrevista realizada em 27 de maio de 2020).

Nas falas dos sujeitos entrevistados, percebe-se um distanciamento entre o trabalho desenvolvido pelos PDTs e o coordenador regional do PPDT da Crede 11, uma vez que apenas 27% (n=3) deles sentem-se apoiados por essa instituição/responsável. Convém ressaltar que essa situação vem sendo amenizada com a chegada da figura do psicólogo educacional, pois este ator atua conjuntamente com o coordenador regional do PPDT e, assim, vem promovendo uma maior aproximação entre os PDTs e CRPPDT.

Um dado que nos chamou a atenção, refere-se ao baixo nível de incidência das famílias dos discentes: apenas 9% (n=1) foram apontadas como sendo um apoio por parte dos entrevistados. Isso revela que a família ainda não está inserida no âmbito escolar como suporte no processo de ensino e aprendizagem. Castro e Regattieri (2010) e Cavalcante (1998) ressaltam a importância dos estabelecimentos de ensino, bem como dos professores colaborarem para a realização de atividades de articulação da escola com as famílias.

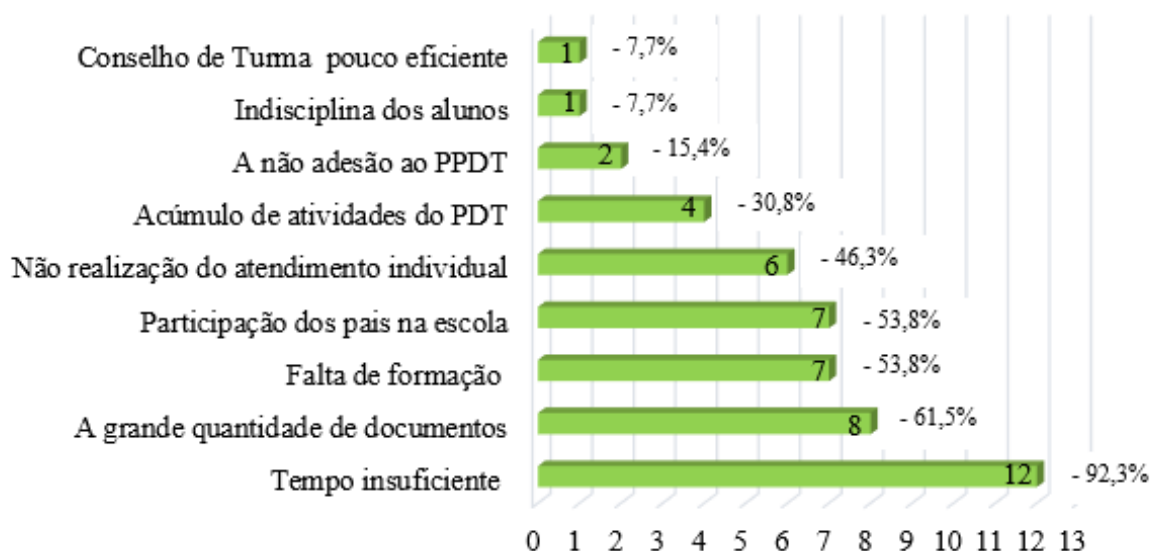
Foi investigado também, se, no “desenvolvimento dessa política, os profissionais envolvidos na implementação têm autonomia e oportunidades de discutir e expressar suas dificuldades, opiniões, insatisfações e dúvidas” (MAINARDES, 2006a, p. 67) e, de acordo com os 11 Professores Diretores de Turma, todos eles afirmaram que, dentro do seio escolar, têm a liberdade para expressar as suas angústias e dificuldades. A resposta do PDT - 04 sintetiza a fala dos demais entrevistados, ao afirmar que:

Sim. Nas reuniões, que acontecem todas as segundas-feiras no período da tarde para direção de turma e a gente tem o acompanhamento da coordenação da escola. Essas reuniões são realizadas às vezes por turmas, 1ª, 2ª e 3ª série e vezes reunir todo mundo para ouvir as dificuldades, as angústias e dar sugestões. Um vai ajudando o outro, a gente troca figurinhas (PDT - 04, entrevista realizada em 22 de maio de 2020).

Dessa forma, percebe-se que a gestão escolar estabelece um dia fixo na semana, às segundas-feiras à tarde, para a realização dos encontros com os PDTs para fazer o alinhamento das informações concernentes ao desenvolvimento de projetos na escola. A fala do PDT - 02 (entrevista realizada em 21 de maio de 2020) complementa o que foi dito, ao mencionar que: “são marcadas as reuniões, e a gente falava sobre as coisas do projeto. Normalmente, era para dar informes ou cobrar alguma coisa da gente, assim como para divulgar alguma informação da Crede do projeto”.

Outro aspecto que também teve muita relevância nessa pesquisa foi a busca pela identificação dos principais entraves encontrados pelos atores que atuam na política do PPDT. Ver gráfico, a seguir.

Gráfico 16 - Entraves encontrados pelos PDTs, CEPPDT e CRPPDT na atuação do PPDT



Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

Mediante as respostas dos entrevistados e considerando a incidência de cada uma delas, foi possível identificar nove aspectos distintos, os quais compõem o gráfico 16 e de acordo com ele, os cinco principais entraves, encontrados na atuação dos atores envolvidos no PPDT, estão relacionados a diversos aspectos, sendo que o tempo insuficiente para realização das demandas do projeto é quase uma unanimidade na fala dos partícipes, uma vez que se evidenciou uma

incidência de 92,3% (n=12). Mais da metade dos sujeitos entrevistados afirmaram que os outros entraves estão associados à grande quantidade de documentos estabelecido pelo PPDT a serem preenchidos pelos PDT, com 61,5% (n=8), a falta de formação específica para eles e para o CEPPDT e a baixa participação da família na escola, ambas com 53,8% (n=7).

Com uma incidência de menos da metade, mas com um percentual considerável, tem-se a não realização do atendimento individual com todos os alunos da turma com 46,3% (n=6), fato que compromete a realização de um dos objetivos do PPDT: ver o estudante de maneira mais particularizada, o que significa acompanhar individualmente a vida escolar dos alunos. Em menores índices percentuais, depreende-se dos resultados obtidos que o acúmulo de atividades do PDT, a não adesão de alguns professores ao PDT, a indisciplina dos alunos e a realização de reuniões do conselho de turma pouco eficientes também são desafios a serem superados na política desse projeto.

Com base nesses entraves, o presente estudo almejou principalmente extrair dos sujeitos pesquisados (PDTs, CEPPDT, CRPPDT e os estudantes) os principais fatores que podem influenciar esses entraves encontrados na atuação do PPDT na escola pesquisada. A seguir, serão analisados os principais fatores que estão entrelaçados a esses entraves expostos tanto pelos atores que atuam nessa política, quanto pelos estudantes (beneficiários).

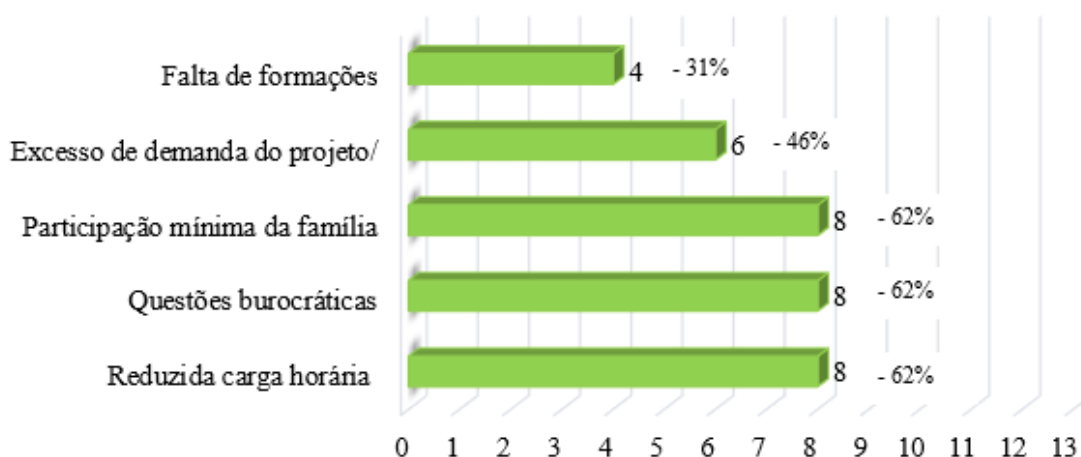
3.3.5 Arena dos Efeitos/Resultados do PPDT

Conforme se podem observar no capítulo II, os dois últimos contextos inseridos no ciclo de políticas de Bowe, Ball e Gold (1992) e Ball (1994) foram os contextos dos efeitos/resultados e o contexto da estratégia política, os quais, segundo Ball (2009), não é útil separá-los, pois esses dois novos contextos estão incluídos no contexto da prática e da influência, respectivamente.

Nesse sentido, a análise dos resultados do contexto dos efeitos/resultados dessa pesquisa foi analisada como uma extensão do contexto da prática. “Muitas vezes, é difícil, se não impossível, controlar ou prever os efeitos de uma política ou mesmo esclarecer quais são esses efeitos, o que eles significam quando ocorrem” (BOWE, BALL; GOLD, 2017, p. 35).

Para tanto, a seguir, são apresentados os principais fatores que influenciam a incidência e a permanência dos entraves que comprometem a atuação do PPDT, na visão dos entrevistados (gráfico 17), e, depois, na visão dos estudantes (quadro 11). Logo após, é realizada uma análise comparativa entre os diferentes olhares dos sujeitos/atores dessa política.

Gráfico 17 - Principais fatores que influenciam o surgimento e/ou a permanência dos entraves encontrados na atuação do PPDT na visão dos sujeitos entrevistados



Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

O gráfico acima mostra os cinco principais fatores que impactam insatisfatoriamente a política do PPDT a partir da repetição da fala dos sujeitos entrevistados. Assim, verifica-se que, para mais da metade desses sujeitos, os principais fatores estão associados à reduzida carga horária estabelecida para a realização de todas as demandas exigidas pelo projeto, pelas questões burocráticas/excesso de instrumentais e a participação mínima da família na escola, todos eles com 62% (n=8).

Com percentuais abaixo de 50% de incidência da fala dos entrevistados, mas importantes nesse estudo, tem-se o excesso de demandas do projeto/acúmulo de funções e a falta de formações para os PDTs. Esses fatores já foram identificados e analisados anteriormente, no contexto da influência, da produção do texto e da prática. Logo, pode-se afirmar que esses fatores foram constantes nas falas dos partícipes ao longo das entrevistas.

Vale ressaltar que, em menores percentuais de incidência, com 15% (n=2) de repetição na fala dos entrevistados ainda se tem mais seis fatores que foram citados e referem-se ao desenho da própria política do PPDT, desconhecimento da realidade do aluno, centralização das responsabilidades no PDT, falta de recursos financeiro para o projeto, falta de preparação dos responsáveis que acompanham o PPDT e o período prologado de manutenção do Sige Escola que inviabiliza a utilização dessa plataforma digital.

A busca pela identificação desses fatores também foi realizada à luz da fala dos estudantes, mediante a aplicação de um questionário, utilizando a escala *likert*.

Quadro 11 - Fatores que influenciam o surgimento ou a permanência dos entraves encontrados na atuação do PPDT na visão dos estudantes

Os principais fatores que interferem na implementação do PPDT na EEEP Professora Maria Célia Pinheiro Falcão	Discordo Totalmente	Discordo	Concordo	Concordo Totalmente	Total
1. O tempo destinado ao professor para realizar as ações do projeto é insuficiente.	15,4% (22)	14,7% (21)	37,8% (54)	32,2% (46)	100% (143)
2. Falta de reconhecimento da importância da função do diretor de turma na escola.	26,6% (38)	13,3% (19)	23,1% (33)	37,1% (53)	100% (143)
3. Mudança de diretor de turma ao longo dos três anos de ensino médio.	32,9% (47)	12,6% (18)	19,6% (28)	35,0% (50)	100% (143)
4. Falta de acompanhamento dos pais à vida escolar dos filhos.	38,5% (55)	17,5% (25)	26,6% (38)	17,5% (25)	100% (143)
5. Falta de preparação/qualificação do PDT.	41,3% (59)	15,4% (22)	18,2% (26)	25,2% (36)	100% (143)
6. A escola não promove ações que possam garantir a participação dos pais na escola.	44,8% (64)	18,9% (27)	14,7% (21)	21,7% (31)	100% (143)
7. As aulas de formação para cidadania não abordam temáticas do cotidiano da turma.	46,9% (67)	18,2% (26)	16,8% (24)	18,2% (26)	100% (143)

Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

O quadro 11 foi organizado por ordem de fatores que obstaculizam o desenvolvimento do PPDT, considerando as repostas “concordo” e “concordo totalmente” como indicadoras do nível de concordância dos respondentes. Assim, vê-se, no quadro acima, que os principais fatores intervenientes na atuação do PPDT estão relacionados ao tempo destinado ao professor para realizar as ações do projeto que é insuficiente na visão dos estudantes, com 70% (n=100), seguido pela falta de reconhecimento da importância da função do PDT na escola com 60,2% (n=86) e pela mudança de PDT ao longo dos três anos de ensino médio com 54,6% (n=78).

Assim, nota-se que, ao analisar os principais fatores condicionantes ou limitantes para a atuação do PDT, tanto nas respostas dos estudantes, quanto nos relatos dos PDTs, CEPPDT e CRPDT, se verifica que o fator que mais gera entraves é a carga horária reduzida, estabelecida pelo projeto para a realização das ações inerentes as funções do PDT.

Esse fator também foi identificado em estudos realizados em Portugal pela pesquisadora Boa Vista (2010, p. 163), ao verificar “que o factor com maior capacidade condicionante ou limitativo ao exercício das funções do Director de Turma é, claramente, o tempo limitado que os docentes possuem para o desempenho desta função”.

Essa realidade também já foi detectada em pesquisas brasileiras, entre elas, a de Leite (2015), ao advogar a insuficiência do tempo destinado aos PDTs para a realização das atividades do projeto e Machado (2017, p. 114), ao afirmar que “o tempo destinado ao Projeto Professor Diretor de Turma parece não ser compatível com a carga de atribuições do PDT, além de não trazer qualquer acréscimo remuneratório pelo exercício da função”.

Nesse sentido, conforme se observou nas portarias de lotações para professores, no capítulo II, o tempo destinado para os PDTs foi alterado no decorrer dos anos desse projeto, sendo que, até meados de 2010, eram disponibilizadas quatro horas, e, a partir de 2011, através da Portaria nº 882/2010, essa carga horária passou-se a ser de cinco horas (CEARÁ, 2010b). Em 2016, mediante a Portaria nº 1169/2015, essa carga horária sofreu uma redução de uma hora, passando a ser de quatro horas (CEARÁ, 2015), mesmo diante dos acréscimos das funções do PDT, como por exemplo, a inclusão do Desenvolvimento das Competências Socioemocionais que passaram a ser desenvolvidas pelos PDTs, a partir 2018.

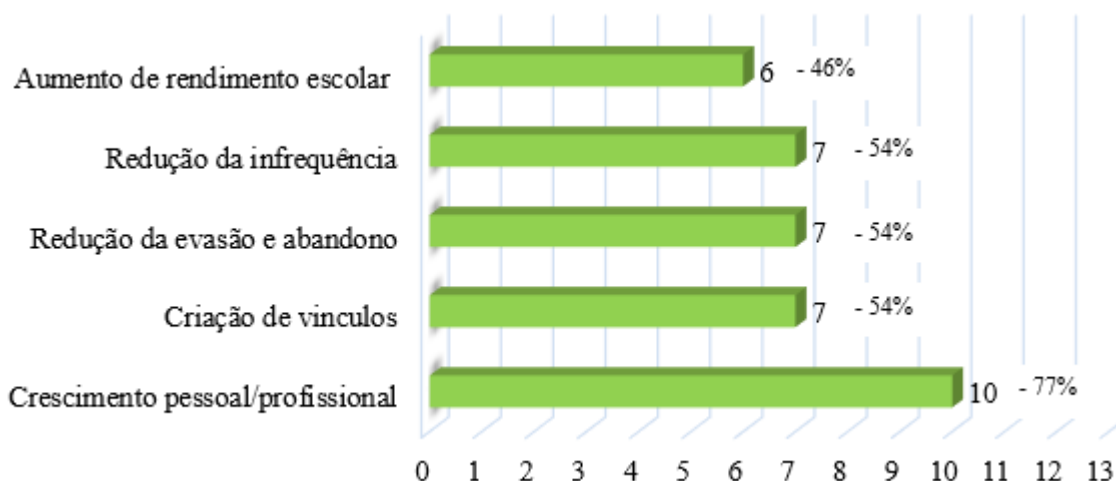
Dessa maneira, com base no resultado da presente pesquisa e corroborado por autores anteriormente citados, bem como nas portarias de lotação de professores da Seduc-CE, é possível afirmar categoricamente que, apesar das diferenças de contextos (Brasil e Portugal) e épocas das pesquisas realizadas, o tempo destinado para a realização das demandas do PPDT continua sendo o fator de maior relevância que influencia o surgimento ou a permanência de problemas encontrados no desenvolvimento do PPDT no âmbito escolar.

Na visão dos estudantes, foram observados outros fatores que não foram mencionados pelos professores, como a falta de reconhecimento da importância da função de PDT na escola, com 60,2% (n=86) de incidência, em que os estudantes mencionam que deveria haver formas de incentivo e reconhecimento daqueles professores que exercem o papel de PDT.

Somado a esse fator, tem-se ainda a mudança de Professor Diretor de Turma ao longo dos três anos de ensino médio, com 54,6% (n=78). Esse fator pode estar associado ao perfil dos professores que trabalham na escola pesquisada, uma vez que a maioria deles possui um vínculo de contrato temporário com a escola e, por isso, estão mais vulneráveis à mudança de local de trabalho por conta das seleções anuais de professores temporários e também por motivos pessoais. Situações que comprometem o desenvolvimento do PPDT.

Apesar da identificação de todos esses fatores que comprometem a atuação da política do PPDT, verifica-se tanto na visão dos estudantes, quanto dos professores participantes que esse projeto apresenta impactos positivos na melhoria do ambiente escolar em diversos aspectos. De acordo com as concepções dos PDTs, CEPPDT e CRPDDT, foi construído o gráfico 18 para identificar as contribuições da política educativa em questão.

Gráfico 18 - Principais contribuições do PPDT na visão dos PDTs, CEPPTD e CRPPDT



Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

Com base no gráfico acima, evidencia-se que as principais contribuições do PPDT, na visão dos professores e coordenadores (escolar e regional), incidem sobre a promoção do crescimento pessoal/profissional dos estudantes, a criação de vínculos entre alunos, professores e escola, redução dos índices de evasão e abandono, redução da infrequência escolar, e aumento do rendimento escolar dos estudantes.

Esses aspectos podem ser resumidos na fala de um dos entrevistados ao afirmar que:

Acredito que é um dos programas que mais proporciona mudança dentro do ambiente escolar é o Diretor de Turma, justamente por esse fator porque ele se preocupa em saber como o aluno está, como ele está caminhando no ambiente escolar. Então, por ter essa proximidade com o aluno, eu acredito que ele traz um fator primordial para o desenvolvimento da escola, a resolução de conflitos, criação de vínculos entre alunos, alunos e professores. O programa reduz bastante a evasão dos alunos, pois eles acabam tendo uma proximidade com os diretores de turma e acabam tendo uma referência. Se eles vão faltar, eles justificam, se querem desistir entram em contato e lhe explica. Então acredito que reduz bastante (PDT 03 - Entrevista realizada em 21 de abril de 2020).

De todo modo, percebe-se que a política do PPDT contribui para a elevação dos padrões de acesso e permanência escolar, bem como geradora de novas perspectivas de vida para os discentes. Nesse sentido, essa política educativa tem contribuído para a redução da evasão e do abandono da escola pesquisada, uma vez que o Sige Escola aponta uma taxa de abandono e evasão escolar de 0% nos dois últimos anos na escola pesquisada. A redução também é percebida, quando se analisa a taxa de evasão do Estado do Ceará.

Segundo os dados divulgados pelo Censo Escolar e Sige Escola, o Ceará conseguiu atingir, em 2018, o menor índice de evasão na última década, pois, em 2008, quando se iniciou a política do PPDT, o índice era de 15,5%, enquanto que, em 2018, foi de apenas de 5%. Quando comparado esse índice com as taxas de evasão do Brasil (8,9%), verifica-se uma redução significativa do número de estudantes cearenses que não abandonaram os estudos.

Ainda de acordo com as principais contribuições do PPDT, depreende-se que, para os professores entrevistados, os aspectos que sofrem menos influência das ações do PPDT são o estreitamento das relações entre a família e escola, uma vez que somente 23,1% (n=3) dos entrevistados apontaram trazer a família para a escola como uma das principais contribuições do PPDT. Vale ressaltar que outro dado que nos chama atenção é a ausência da contribuição do PPDT para o incentivo ao Protagonismo Juvenil, uma vez que esse fator não foi mencionado por nenhum dos sujeitos partícipes.

Segundo Ball, Maguire e Braun (2016), muitas vezes, os estudantes com os quais a política é colocada em ação nem sempre contam com a consideração dos gestores na realização da política. Nesse sentido, os estudantes também foram indagados sobre as possíveis contribuições desse projeto, contemplando os aspectos pessoais, interação aluno-escola-família, aprendizagem dos estudantes e protagonismo juvenil.

De forma similar, no quadro 12, visando uma melhor compreensão dos resultados obtidos, as respostas dos estudantes foram organizadas em ordem decrescente pelos fatores que mais comprometem a política do PPDT com base no nível de concordância (somatório dos níveis de “concordo mais que discordo” e “concordo totalmente”).

De acordo com o quadro 12, nota-se que os efeitos/resultados do PPDT são mais evidenciados na promoção de uma formação cidadã que incentiva a reflexão dos estudantes sobre questões sociais com 90,9% (n=130), seguido pela melhoria do relacionamento dos estudantes com os seus professores com 88,8% (n=127), bem como melhorar o relacionamento entre os próprios discentes e incentivo para que eles tenham iniciativa para resolver os próprios problemas, ambos com 87,4% (n=125).

Quadro 12 - Principais contribuições do PPDT na visão dos estudantes

(Continua)

O desenvolvimento do Projeto Professor Diretor de Turma contribui para eu:	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente	Total
1. Ter uma formação cidadã.	2,8% (4)	6,3% (9)	26,6% (38)	64,3% (92)	100% (143)

(Conclusão)

O desenvolvimento do Projeto Professor Diretor de Turma contribui para eu:	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente	Total
2. Melhorar o meu relacionamento com os meus professores.	3,5% (5)	7,7% (11)	38,5% (55)	50,3% (72)	100% (143)
3. Superar as minhas dificuldades de aprendizagem.	2,8% (4)	9,1% (13)	29,4% (42)	58,7% (84)	100% (143)
4. Melhorar o meu relacionamento com os meus colegas.	1,4% (2)	11,2% (16)	37,1% (53)	50,3% (72)	100% (143)
5. Ter iniciativa para resolver meus problemas.	2,8% (4)	9,8% (14)	34,3% (49)	53,1% (76)	100% (143)
6. Atuar na construção de soluções para os problemas no dia a dia da minha escola.	2,1% (3)	11,9% (17)	24,5% (35)	61,5% (88)	100% (143)
7. Expor minhas opiniões durante as aulas.	7,0% (10)	9,1% (13)	37,8% (54)	46,2% (66)	100% (143)
8. Falar com os professores sobre meu interesse em participar de projetos na escola.	5,6% (8)	10,5% (15)	38,5% (55)	45,5% (65)	100% (143)
9. Participar das decisões escolares.	7,7% (11)	9,8% (14)	35,0% (50)	47,6% (68)	100% (143)
10. Melhorar o meu relacionamento com minha família.	7,7% (11)	21,0% (30)	36,4% (52)	35,0% (50)	100% (143)
11. Participar do grêmio estudantil.	12,6% (18)	20,3% (29)	40,6% (58)	26,6% (38)	100% (143)

Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

Verifica-se que, para a maioria dos estudantes, o PPDT impacta fortemente a construção de uma formação cidadã, melhoria do relacionamento entre alunos e professores e entre os próprios colegas. Esses resultados também foram diagnosticados nos estudos de Costa (2015), ao evidenciar, em sua pesquisa, que as principais contribuições do PPDT para os estudantes tangem aos aspectos pessoais, por despertar a importância dos estudos para o crescimento pessoal, profissional e social com 98%; melhorar o relacionamento com os professores (95%) e melhorar o relacionamento com os colegas (95%).

Por outro lado, verifica-se ainda, no quadro 12, que os três aspectos com os maiores índices de discordância (somatório do nível “discordo totalmente” e “discordo”) dizem respeito ao item 11 - participar do grêmio estudantil com 32,9% (n=47), ao item 10 - melhorar o meu relacionamento com minha família com 28,7% (n=44) e ao item 09 - participar das decisões escolares 17,5% (n=25).

Desse modo, percebe-se que a maioria desses aspectos requer a necessidade de criação de “espaços e condições capazes de possibilitar aos jovens envolverem-se em atividades direcionadas à solução de problemas reais, atuando como fonte de iniciativa, liberdade e compromisso” (COSTA, 2007, p. 10). Assim, é essencial primar pela participação dos

estudantes no âmbito escolar, mediante alternativas que promovam a discussão, a decisão, o planejamento e a execução de ações para o enfrentamento de problemas reais na escola, na família e na comunidade.

Para Costa (2007, p. 10), o cerne do protagonismo é “a participação ativa e construtiva do jovem na vida da escola, da comunidade ou da sociedade mais ampla”. Nota-se também a necessidade de ações estratégicas que promovam uma maior interação entre escola-família. Assim, segundo Ball, em entrevistas concedida a Mainardes e Marcondes (2009) a análise dessa arena nos possibilita identificar os fatores, os impactos e as interações de uma política nos padrões de acesso social, oportunidade e justiça social.

3.3.6 Arena da Estratégia Política do PPDT

Conforme se observou no capítulo II, Ball (1994) afirma que o contexto da estratégia política envolve a identificação de um conjunto de atividades sociais e políticas que seriam necessárias para lidar com as desigualdades criadas. Nesse sentido, Mainardes (2018, p. 14) advoga que esse contexto envolve “um exercício propositivo a partir dos dados e constatações da pesquisa”. Mainardes (2006b) ainda admite a concepção de que a complexidade do processo de formulação e implementação de políticas, através do ciclo de políticas proposto por Bowe, Ball e Gold, substitui a simplicidade e linearidade dos outros modelos de análises políticas.

Buscando compreender melhor esse contexto, foram investigadas algumas questões ressaltadas por Mainardes (2006a) que abordam a existência de dados oficiais sobre o impacto dessa política numa perspectiva micro e macro, as estratégias que poderiam ser delineadas para lidar com as desigualdades identificadas, que outras estratégias são apontadas na literatura e se há conclusões semelhantes em outros estudos e etc.

Nesse sentido, de acordo com o levantamento de dados da biblioteca, da secretaria escolar e da gestão escolar em 2020, não há estudos sobre os impactos do PPDT na instituição pesquisada, apesar de quase 10 anos de existência. O que se verifica é apenas o relatório do coordenador escolar responsável pelo PPDT de 2015, utilizado neste estudo como fonte de pesquisa.

Tal documento versa sobre acompanhamento do núcleo gestor das atividades desenvolvidas pelos Professores Diretores de Turma; as propostas de temas transversais para as aulas de formação para cidadania; uma breve avaliação sobre execução das reuniões do conselho de turma e apresenta as principais contribuições e dificuldades de implementação dessa política na escola, conforme diagnóstico feito no capítulo II.

Quando os participantes foram indagados sobre o conhecimento da divulgação de algum documento oficial da Seduc-CE sobre a avaliação do PPDT, ao longo dos 10 anos do projeto, observa-se que 23,1% (n=3) dos sujeitos pesquisados afirmaram que não existem; 30,7% (n=4) deles afirmaram que não sabiam dizer; e 46,1% (n=6) afirmaram que os conheciam. Entre estes últimos, foi perguntado se eles conheciam os impactos da política do PPDT na escola e no Estado do Ceará e somente um deles afirmou que conhecia e mencionou “*sei que eles mostram o impacto que o PPDT teve na vida dos alunos, na mudança de postura dos alunos, as melhorias para a escola na taxa de evasão e abandono*” (PDT - 11, entrevista realizada em 28 de abril de 2020).

Dessa forma, percebe-se que há uma divergência entre as respostas dos sujeitos pesquisados, pois uns afirmam que não existem essas avaliações de impactos do PPDT, outras advogam não saber responder corretamente a essa indagação e aqueles que afirmam que conhecem, mas não recordavam dos impactos educacional ocasionados pela implementação do projeto. Diante disso, o mínimo que se pode concluir é que a divulgação dos resultados dessa política na unidade escolar e a nível de macro (Estado) pode estar bastante comprometida.

Entre as razões que explicariam esta situação, percebe-se tanto em nível micro e macro, a inexistência de avaliações do PPDT tanto pelo Estado quanto pela escola pesquisada, visto que não há publicações oficiais sobre a avaliação desse projeto. Apenas em 2013, a Seduc e a Unesco encomendaram um estudo oficial a ser realizado exclusivamente com as escolas regulares que aderiram ao projeto, no ano de 2010, através da pesquisa realizada por Nunes (2013). No entanto este estudo não foi publicado oficialmente.

A partir desse estudo, Nunes (2013) apresenta algumas considerações sobre os conceitos e natureza das práticas pedagógicas que estruturaram o PPDT, bem como os respectivos resultados práticos que podem ser alcançados pelas escolas, mediante a execução de cada uma delas. Apresenta ainda algumas dificuldades encontradas pelos sujeitos/atores na execução da política, conforme ressaltado no capítulo II.

Com relação à implementação dessa política nas escolas de educação profissional, não há incidência de tais avaliações em nível macro. Assim, não foi possível comparar as diferenças e semelhanças entre os resultados oficiais e o que foi observado nos contextos do ciclo de políticas pelo pesquisador.

Desse modo, é importante e faz-se necessário que a Seduc-CE realize avaliações periódicas detalhadas sobre os impactos dessa política, no contexto cearense, nas diversas modalidades de ensino, pois cada uma delas tem suas idiossincrasias e realidades diferentes. Em consonância com esse pensamento, vê-se que, “As escolas não são uma peça só. Elas são

redes precárias de grupos diferentes e sobrepostos de pessoas, de artefatos e de práticas” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 201)

Em vista disso, os autores anteriormente citados nos ajudam a compreender que as escolas não são instituições de simples entendimento, são redes complexas e distintas, uma vez que cada uma delas apresenta as suas particularidades por serem o produto do seu contexto social, político, econômico etc. do lugar (local) em que está inserida.

Quando analisadas as estratégias que poderiam ser delineadas para lidar com as desigualdades identificadas no âmbito escolar, vê-se que referente à interação entre a escola e a família, alguns professores vêm desenvolvendo algumas estratégias de acesso ou comunicação com pais ou responsáveis dos estudantes que não podem participar das reuniões bimestrais, principalmente através da utilização das ferramentas tecnológicas (criação de grupos de *WhatsApp* e *e-mail*) para manter ou aumentar contato com os pais ou responsáveis dos estudantes.

Nesse sentido, evidencia-se, na fala de um dos sujeitos pesquisados que essa estratégia já vem sendo desenvolvida na escola por alguns professores.

A maior participação da família na escola se resume às reuniões bimestrais, mas, assim como foi evoluída a questão das tecnologias, os pais, aqueles que têm mais acesso, procuram entrar em contato para saber como está o andamento do seu filho na escola, pelo WhatsApp e e-mail, criado para manter ou aumentar o contato com eles. Assim, embora eles não possam estar presencialmente na escola, nas reuniões, eu vejo que eles estão interagindo com a escola nesse quesito (PDT - 03, entrevista realizada em 21 de abril de 2020).

Dessa maneira, vê-se que a principal forma de participação da família na escola são as reuniões bimestrais e que o PDT – 03, busca estratégias para promover a interação entre a escola e a família através das ferramentas tecnológicas, mostrando-se como algo exequível e que poderia ser disseminado para os demais colegas e outras escolas. Essa estratégia está fundamentada teoricamente nos estudos de Neubauer e Silveira (2008), ao propor alternativas para o estreitamento das relações entre essas duas instituições, entre elas, através de “canais eficientes de comunicação com os pais e a sociedade mais ampla, tanto para captar suas demandas e opiniões, como para divulgar as decisões que estão sendo tomadas” (NEUBAUER; SILVEIRA, 2008, p. 23).

Uma estratégia utilizada pelo núcleo gestor da escola em foco para a melhoria da implementação da política do PPDT na escola pesquisada foi a criação da função Auxiliar do PDT, em 2015, pelo coordenador responsável do PPDT da época, segundo o Relatório Anual

do PPDT (EEEP PROFESSORA MARIA CÉLIA PINHEIRO FALCÃO, 2015). De acordo com este documento, essa nova função a ser desempenhada pelos professores não diretores de turma visa envolvê-los na atuação do PPDT, de modo a despertar o sentimento de pertencimento e responsabilidade para com esse projeto no âmbito escolar. Esses professores ficam responsáveis, juntamente com os PDTs para a realização das ações do projeto. Vale ressaltar que este novo ator não está previsto nas diretrizes do PPDT, apenas consiste em uma adaptação do projeto realizada pela escola.

Essa estratégia é narrada por um dos PDTs ao afirmar que “*com o Auxiliar do PDT, temos um suporte maior para desenvolvimento de nossas atividades, além de envolvê-los no projeto*” (PDT - 01, entrevista realizada em 21 de abril de 2020). Desse jeito, verifica-se que essa estratégia está em concordância com os PDTs e pode ser utilizada para uma melhor implementação das ações da política em análise, sendo que poderia ser mais eficaz se deixasse claro quais seriam as funções a serem desempenhadas por esse novo ator educacional da execução no PPDT, pois não foi possível verificá-las no documento anteriormente citado.

E, por último, foi indagado aos sujeitos partícipes dessa pesquisa quais as ações estratégicas ou mudanças que deveriam ser contempladas em um plano de ação de melhoria do PPDT. E, com base nos dados coletados, foi elaborado a seguir quadro considerando a incidência das respostas dos professores (PDTs, CEPPDT e CRPPDT) e dos estudantes.

Tabela 09 - Sugestões de melhoria para PPDT na visão dos sujeitos pesquisados

(Continua)

Sugestões dos sujeitos pesquisados	Respostas comuns aos professores	Respostas comuns aos estudantes	Total de respostas comuns aos professores e alunos
O aumento da carga horária dos professores.	77,7% (10)	20% (15)	28% (25)
Trazer a família mais para escola.	53,8% (7)	17% (13)	25% (22)
O psicólogo escolar ser mais atuante na escola.	23,1% (3)	4% (3)	6,81% (6)
Promoção de formação de professores.	69,2% (9)	0%	10%(9)
Diminuição do quantitativo de documentos do PPDT	30,8% (4)	0%	4% (4)
Ofertar um assistente social na escola.	15% (2)	0%	2% (2)
Definir as funções do Auxiliar do PDT.	8% (1)	0%	1% (1)
Melhorar a consolidação de dados no Sige Escola.	8% (1)	0%	1% (1)
Migrar para o Sige PPDT as faltas por aluno.	8% (1)	0%	1% (1)
Repasso de recursos financeiros para o projeto.	8% (1)	0%	1% (1)
Mais aulas de Formação para Cidadania.	0%	17% (13)	15% (13)
Maior interação entre aluno e professor.	0%	8% (6)	7% (6)
Promover mais a participação dos alunos na escola.	0%	8% (6)	7% (6)
Mais conversa individual com os alunos.	0%	7% (5)	6% (5)
Trabalhar mais temática do dia a dia em sala.	0%	7% (5)	6% (5)
Maior responsabilidade do PDT com a turma.	0%	5% (4)	5% (4)

	(Conclusão)		
Maior reconhecimento do PDT.	0%	4% (3)	3% (3)
Os PDTs ouvirem mais os alunos.	0%	4% (3)	3% (3)
Evitar mudança do PDT.	0%	3% (2)	2% (2)
Maior acompanhamento dos alunos.	0%	3% (2)	2% (2)
Enfocar mais nos problemas sociais.	0%	1% (1)	1% (1)
Mais incentivo nos estudos.	0%	1% (1)	1% (1)
Total	39	75	114

Fonte: Elaborada pelo autor (2020).

Vale destacar que todos os trezes professores apresentaram sugestões de melhorias para implementação do PPDT na escola pesquisada e entre estudantes, nota-se que 47,5% (n=68) não apresentaram sugestão de melhoria, enquanto que a maioria, 52,5% (n=75), fizeram importantes apontamentos.

Dessa maneira, a tabela acima foi elaborada considerando inicialmente as sugestões comum entre professores, depois entre estudantes, e posteriormente entre professores e estudantes. Elas foram classificadas pela ordem decrescente do percentual de incidência das respostas desses sujeitos, assim tendo em comum entre eles três sugestões para melhoria do PPDT. E na sequência foi elencado, também, por ordem decrescentes somente as sugestões apresentadas pelos professores (sete no total) e posteriormente apenas as sugestões dos estudantes (12 no total).

De acordo com a tabela 09, constata-se que as principais sugestões de melhoria para o aprimoramento da política do PPDT na visão dos professores e estudantes estão relacionadas ao aumento da carga horária dos PDTs para o desenvolvimento da política em foco, uma vez que, atualmente são disponibilizadas pelas diretrizes desse projeto apenas quatro horas para a realização de todas as demandas dos projetos. Assim, sendo necessário o (re) desenho da política do PPDT a partir de estudos avaliativos desse projeto por parte da Seduc-CE.

Além disso, vê-se a necessidade do estreitamento das relações entre escola-família, o qual pode ser realizado através da utilização das novas ferramentas digitais (criação de grupo de *WhatsApp* com pais de cada turma), conforme algumas sugestões dos professores, bem como aumentar a atuação do psicólogo regional no campo pesquisado, através da disponibilização desse profissional por parte da Crede 11.

Diante desses dados, convém destacar o excerto de uma entrevista realizada com um PDT que versa sobre uma das sugestões de melhoria apresentadas tanto pelos professores quanto pelos discentes.

Se fosse para eu pensar numa reformulação do projeto eu... (olhou para cima, ficou pensativa por uns instantes e respondeu) aumentaria a questão do tempo, por ser um dos problemas que eu coloquei, criar mais ações para inserção dos pais na escola, porque hoje essas ações se resumem ao pais virem pegar boletim ou o filho que tem algum problema e o pai vem a escola. Então, eu procuraria ações que envolvessem eles (PDT - 09, entrevista realizada em 24 de abril de 2020).

Vale destacar, também, o trecho da fala de outro PDT, em que ele ressalta uma importante sugestão de aprimoramento da política em questão na visão dos professores.

Formações para os DTs, pois muitos não sabem o que fazer, não sabem mesmo, principalmente aqueles que estão entrando com o barco andando. Muitas vezes, sai um professor da escola e entra um novato com a turma em andamento, né. Muito complicado uma pessoa assumir uma turma e fazer o trabalho direito. Então, deveria ter uma formação nesse sentido para falar tudo sobre o PPDT, o que o DT vai fazer, para a pessoa ficar ciente do que ele vai enfrentar. Muitos pegam sem saber o que é. Orientação da gestão sobre o que é obrigação do DT e não é obrigação do DT. Tem que ser uma orientação bem direcionada, que não deixe dúvida em relação à função de cada um (PDT - 02, entrevista realizada em 21 de abril de 2020).

De acordo com o trecho acima, e com a tabela 09, nota-se que a promoção de formação continuada para os Professores Diretores de Turma é uma das principais sugestões apresentadas pelos PDTs e se constitui como algo indispensável para implementação mais efetiva do PPDT no âmbito escolar, principalmente para professores quando iniciam essa função.

Segundo o entrevistado, entende-se que essa formação poderia ser realizada inicialmente pelos integrantes do núcleo gestor antes e durante o exercício dessa função no seio escolar de modo que eles tenham mais conhecimento de como atuar sobre política, bem como estabelecer parcerias com outras instâncias educacionais que possam auxiliar no processo formativo dos professores (Secretaria de Educação Municipal, Crede 11, Seduc-CE e etc.).

Diante do exposto e para encerrar esse capítulo, é apresentado um quadro-síntese, contendo os principais fatores que incidem sobre a influência e permanência dos entraves encontrados nos cinco contextos de atuação do PPDT, bem como as principais sugestões de melhoria para esse projeto. Esses fatores e sugestões estão presentes nos três níveis da atuação da política, no micro, perpassando pelo meso, até o macro, sendo que a jurisdição de cada fator pode ser ora individualizada, ora em conjunto.

Assim, sabendo que esses três níveis organizacionais estão intrinsecamente relacionados, vale ressaltar que a classificação dos fatores e sugestões, contido quadro 13 por esfera responsável, não significa dizer que são competências exclusivas de cada uma delas,

visto que todos os fatores e sugestões perpassam os diferentes níveis de atuação da política. Desse modo, a organização do quadro abaixo foi adotada com o intuito ter uma visão geral sobre esses elementos, de modo a facilitar o processo de tomada de decisões, ao elaborar o PAE.

Quadro 13 - Síntese dos fatores que comprometem a atuação da política do PPDT e suas principais sugestões de melhoria

Eixo e esfera responsável	Fatores	Sugestões
Nível micro da política (escola)	Participação mínima da família na escola e dos estudantes das decisões escolares.	Trazer a família para mais próximo da escola, através da utilização das ferramentas digitais (criação de grupos de <i>WhatsApp</i>). Bem como promover mais a participação dos alunos no âmbito escolar (desenvolver o protagonismo juvenil ao participar das decisões escolares).
	Falta de reconhecimento da importância da função do diretor de turma na escola.	Criar políticas de valorização dos PDTs na escola (Exemplo: O dia do PDT escolar).
	Rotatividade do PDT.	Manter os professores ao longo dos 3 anos nas mesmas turmas.
	Escassez de recursos humanos.	Incentivar os professores a aderirem o PPDT (política de bonificação) e qualificação profissional.
Nível meso e micro da política (Crede 11 e escola)	Falta de formações para os PDTs e coordenador escolar responsável pelo PPDT.	Promoção de formações iniciais e continuadas sobre o PPDT e seus objetivos (Estabelecer parcerias).
	Desconhecimento dos documentos oficiais em vigência do PPDT por parte da maioria dos professores	Promover formações continuadas (Estabelecer parcerias).
Nível macro da política (Seduc)	Reduzida carga horária estabelecida pelo PPDT.	Aumentar a carga horária dos PDTs através do (re) desenho da política do PPDT.
	Questões burocráticas/excesso de instrumentais.	Diminuir o quantitativo de documentos utilizados no PPDT
	Excesso de demanda do projeto/acúmulo de funções.	Fazer uma atualização das funções do PPDT.
	Não regulamentação legal do PPDT (Decreto ou lei).	Transformar esse projeto em lei estadual
	Ausência de avaliações periódicas do PPDT.	Realizar avaliações periódicas dessa política.

Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

Dessa maneira, com relação aos fatores sob competência da escola, optou por contemplar ações direcionadas para o estreitamento da interação escola-família através de propostas de implementação e manutenção de canais de comunicação com os estudantes e pais e/ou responsáveis. Além disso, buscou-se potencializar as ações direcionadas ao protagonismo

juvenil por serem temáticas refletidas ao longo deste trabalho, bem como pela viabilidade e exequibilidade de ações voltadas ao âmbito escolar.

No que tange aos fatores relacionados à rotatividade dos Professores Diretores de Turma e escassez de recursos humanos (em virtude da falta de professor com o perfil desejado, conforme exigido pela política do projeto e a não adesão de alguns a essa política) admite-se que esses fatores apresentam um grau de complexidade e envolvem vários outros aspectos.

Com relação às ações direcionadas para a formação continuada dos atores atuantes no PPDT, é imperativo afirmar que essa foi uma das propostas fundamentais a serem contempladas no PAE, uma vez que ela pode promover melhorias significativas na formação docente dos PDTs. Dessa forma, essa ação pode ser realizada pela gestão escolar (na figura do coordenador escolar) em parceria com as outras instâncias educacionais (Crede, na figura do coordenador regional do PPDT e do psicólogo regional, bem como da Seduc).

No que tange aos fatores em nível macro da política, admite-se que, embora não seja o foco principal do PAE e ultrapasse os limites de atuação do autor deste estudo em seu âmbito de trabalho, é importante sinalizar ações que possam alterar o desenho da política em foco, principalmente no que se refere ao aumento da carga horária estabelecida para esse projeto e a regulamentação legal do PPDT, em virtude dos impactos dos fatores na política em questão, evidenciados ao longo desse trabalho.

Assim, de acordo com Ball em entrevista a Mainardes e Marcondes (2009, p. 312), “sem a compreensão da situação, não temos nenhuma possibilidade de agir estrategicamente, não se pode ir a nenhum lugar”. Logo, de posse dessas informações e análises, bem como a partir das sugestões de melhorias do PPDT, foi proposto, no quarto capítulo, o PAE. Ele consiste em um conjunto de ações para dirimir/amenizar alguns dos fatores que impactam negativamente a atuação da política do PPDT.

4 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL

Durante todo o estudo desenvolvido, a motivação foi analisar os principais fatores que influenciam a incidência e a permanência dos entraves que comprometem o desenvolvimento do PPDT na EEEP Professora Maria Célia Pinheiro Falcão, no período de 2011 a 2019, com o intuito de contribuir para a melhoria dessa política educativa.

Para alcançar esse objetivo geral, foi realizada, no capítulo II e III, descrições e análises da política do PPDT, tanto no contexto macro, quanto no contexto micro à luz do ciclo de política de Bowe, Ball e Gold (1992) e Ball (1994), para entender as alterações nesse projeto, ocorridas nos últimos 10 anos. Essa descrição foi realizada não somente com o intuito de “descrever” essa política, mas principalmente para compreender e analisar por que essa política foi “feita”, bem como analisar os contextos dimensionais da atuação da política do PPDT de forma a ampliar as discussões (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016).

Com base nas informações e reflexões realizadas no quadro 13, evidenciou-se que se faz urgente e necessária elaboração de um Plano de Ação Educacional, contendo um conjunto de ações estratégicas para o aperfeiçoamento e fortalecimento da política do PPDT em nível micro, meso e macropolítico. Assim, esse plano aborda ações em nível micro (escola pesquisada), meso (Crede) e macro (Seduc-CE), uma vez que os entraves encontrados nos diversos contextos do PPDT competem à jurisdição de cada uma dessas instâncias, sendo realizadas ora de forma individualizada, ora inter-relacionadas.

O PAE foi elaborado mediante o uso da ferramenta 5W2H.

Figura 03 - Modelo 5W2H



Fonte: Paula (2015, recurso online).

Segundo Paula (2015), essa ferramenta se norteia em 07 perguntas chaves para a elaboração de qualquer plano de ação e sua nomenclatura vem das perguntas de origem inglesa, sendo 5 W, advindo de: *What, Why, Who, Where, When* e 2 H, em virtude dos termos: *How* e *How much*, assim formando os 5W2H. Dessa forma, traduzindo para a língua portuguesa, esse instrumento nos possibilita definir o que será feito, por que será feito, quem irá fazer, quando, onde, além de saber como será feito e quanto custará.

Ainda de acordo com esse autor (2015), essa ferramenta é muito útil e flexível, pois se configura em um *checklist* administrativo de atividades, prazos e responsabilidades que precisam ser realizados de forma clarificante e eficiente por todos os atores envolvidos em um projeto. Nesse viés, de posse das respostas a essas indagações ter-se-á um mapa de atividades que auxilia na elaboração das ações de forma mais clara e efetiva.

Visando uma melhor compreensão Plano de Ação Educacional, o presente capítulo encontra-se organizado em três subseções que se complementam e estruturam sua formação. Na primeira subseção, são apresentadas três ações em nível micropolítico, sendo uma proposta de ação direcionada para fomentar o estreitamento das interação escola-família através do estabelecimento de canais de comunicação (um grupo de *WhatsApp*) e outra visando o fortalecimento do protagonismo juvenil mediante a implementação de uma rádio escolar. Já a terceira ação consiste em uma proposta de alterações na dinâmica das reuniões de pais e mestres da escola pesquisada.

Na segunda subseção, são propostas três ações em nível meso e micropolítica, focadas na formação continuada dos Professores Diretores de Turma e coordenador escolar responsável pelo PPDT. Essas ações referem-se à elaboração e estruturação de uma proposta de formação docente e realização de um ciclo de palestras, abordando as competências socioemocionais sob a responsabilidade da Crede 11 e do núcleo gestor.

E por fim, na terceira subseção, tem-se o direcionamento de uma ação macropolítica, focada na valorização e reconhecimento da figura do PDT de forma articulada entre escola, Crede e Seduc-CE. Sendo que para cada uma dessas esferas há atividades/ações específicas a serem desempenhas com o intuito de promover a motivação profissional docente.

Além disso, é ressaltado a necessidade de regulamentação da política do PPDT, de modo a contemplar a implementação de um projeto lei para regulamentá-lo, bem como se ressalta alterações no desenho do PPDT, entre elas o aumento da carga horária disponibilizada para o PDT, ambas as ações estão sob gerência da Seduc-CE. Vale ressaltar que, embora essas últimas ações não sejam o alvo do PAE e não estejam dentro dos limites de atuação do presente autor, é pertinente levá-las em consideração diante dos achados desse estudo.

4.1 PROPOSTAS PARA ESTREITAMENTO DA INTERAÇÃO ESCOLA-FAMÍLIA E INCENTIVO AO PROTAGONISMO JUVENIL

Diante dos resultados obtidos, pode-se perceber a necessidade do estreitamento das relações entre a escola-família, a maior participação dos estudantes nas decisões escolares e o fortalecimento do grêmio estudantil. Nesse sentido, essa subseção tem por objetivo apresentar três ações, que possam fomentar a aproximação entre esses dois espaços de socialização e concomitantemente incentivar o protagonismo juvenil.

Desse modo, acredita-se que para haver aperfeiçoamento significativo no ensino é fundamental a interação ativa entre escola e família. Esse pensamento é corroborado por Schwartzman e Brock (2005, p. 36), ao afirmar que “Não pode haver melhoria significativa no ensino em qualquer nível sem a participação ativa dos professores e dirigentes, das famílias e das comunidades locais”.

Assim, é imprescindível que as instituições escolares realizem práticas eficazes e eficientes de forma que promova a inclusão dos pais ou responsáveis nas discussões, no acompanhamento da realização das ações escolares, bem como no processo de avaliação organizacional da escola.

Nessa perspectiva, as ações propostas são de abrangência micro e podem ser realizadas pela intervenção dos atores envolvidos na atuação da política do PPDT no âmbito escolar, ou seja, pelo núcleo gestor, professores, estudantes e pais ou responsáveis. As propostas foram elaboradas com base nos princípios norteadores elencados por Castro e Regattieri (2010), bem como nos estudos de Cavalcante (1998) e Neubauer e Silveira (2008), conforme apresentado no capítulo III.

As duas primeiras ações estão direcionadas à implementação de canais eficientes de comunicação. Sendo que a primeira proposta está voltada especificamente às famílias dos estudantes, pois é fundamental a instituição de um sistema de comunicação mais clarificante com os pais e ou responsáveis, porque: “deve-se fazer um esforço para comunicar-se com os pais de maneira inteligível” (CAVALCANTE, 1998, p. 05).

Dessa forma, sabendo-se da importância da utilização de mecanismos de comunicação que vão ajudar a promover a interação escola-família, é proposta a criação e manutenção de um grupo de *WhatsApp* entre o núcleo gestor e os pais ou responsáveis dos estudantes, uma vez que a gestão escolar, hoje, não tem esse acesso direto à maioria dos responsáveis dos estudantes por essas vias de comunicação.

Quadro 14 - Proposta de implementação e manutenção de canais de comunicação com os pais
(Grupos de *WhatsApp*)

<i>What</i> O quê?	Implementação e manutenção de grupos de <i>WhatsApp</i> .
<i>Why</i> Por quê?	Devido à necessidade de um contato direto com os responsáveis dos estudantes, de modo que a escola possa garantir-lhes o direito de acesso a informações sobre a rotina escolar de seus filhos e que possam expressar suas opiniões e participar do processo de tomada de decisões escolares, exercendo seus direitos e deveres.
<i>Where</i> Onde?	Na EEEP Professora Maria Célia Pinheiro Falcão
<i>When</i> Quando?	No início do ano letivo, durante as reuniões de pais e mestres (ação ressaltada anteriormente), sendo realizada nos anos letivos vindouros.
<i>Who</i> Quem?	Núcleo Gestor (diretor e coordenadores escolares), Professores Diretores de Turma, os responsáveis dos estudantes de cada série e o professor do laboratório de informática.
<i>How</i> Como?	A gestão escolar, composta por três coordenadores escolares e um diretor escolar, ficarão responsáveis para administrar o grupo; Cabe a gestão escolar explicar para os responsáveis dos estudantes a importância da implementação desse canal de comunicação durante a primeira reunião de pais; Fazer uma planilha com a relação nominal dos estudantes por turma, para que o seu respectivo responsável possa registrar a confirmação ou não da adesão a esta ação e, depois, coletar o número dos telefones dos pais/responsáveis; Fazer a criação de três grupos de <i>WhatsApp</i> , sendo destinado um grupo para as turmas dos 1º anos, 2º anos e 3º anos, respectivamente, sendo que para cada um deles ficará responsável um coordenador escolar para gerenciar o grupo; Definir com os pais de cada série as regras do grupo, uma vez que todos poderão postar mensagens e assim evitando que o grupo tenha outras finalidades que não sejam de caráter escolar); O administrador responsável de cada grupo ficará responsável pelo o gerenciamento do grupo, desde o controle de postagens sem fins educacionais, o repasse informes, orientações, tirar dúvidas, incentivar os pais ou responsáveis a participar dos projetos pedagógicos da escola, solicitar sugestões de organização do trabalho escolar, enfim manter um diálogo próximo e constante com eles.
<i>How much</i> Quanto?	Por conta de cada usuário, já que esta ação requer a posse individual de um aparelho celular e acesso à internet.

Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

A segunda proposta está relacionada ao desenvolvimento de uma ação complementar a primeira, e refere-se à instalação de Rádio Escolar, visando o desenvolvimento do protagonismo juvenil e o estreitamento das relações entre estudantes, pai ou responsáveis e professores. Segundo Souza (2016, p. 40) a utilização dessa mídia tecnológica no seio escolar pode “promover o diálogo na comunidade escolar e o Protagonismo Juvenil, para além do uso das mídias, auxiliando nos processos de aprendizagem, ensino e trabalho em equipe, interação, participação democrática, resolução de problemas, autoestima dos educandos, entre outros”.

Espera-se com essa ação que o grêmio estudantil se envolva em uma ação protagônica. Para Costa (2007), os jovens devem participar ativamente de todas as fases de um projeto ou ação, desde a fase inicial de elaboração da ação, do planejamento, da execução, da avaliação, até a apropriação da ação.

Destarte, a escola estaria implementando no seu PPP, uma possibilidade de uma formação direcionada para o exercício da cidadania dos discentes, de forma que eles poderão participar dos processos de tomadas de decisões no âmbito escolar em um efetivo diálogo, no que tange às ações pedagógicas e sobre a rotina escolar. Ver proposta a seguir.

Quadro 15 - Proposta de implementação da rádio escolar

<i>What</i> O quê?	Instalação de uma Rádio Escolar.
<i>Why</i> Por quê?	Criar condições para melhoria da comunicação institucional, favorecendo o protagonismo juvenil dos estudantes no âmbito escolar, assim como para aumentar a integração da escola com a comunidade escolar, levando informações, por meio das ondas sonoras e dando voz à comunidade.
<i>Where</i> Onde?	Na EEEP Professora Maria Célia Pinheiro Falcão.
<i>When</i> Quando?	No início do ano letivo de 2021.
<i>Who</i> Quem?	Núcleo gestor, professores diretores de turma e grêmio estudantil escolar.
<i>How</i> Como?	<p>Criar uma comissão (estudantes, professores, núcleo gestor) para estudos dessa ação;</p> <p>Definir a equipe de comunicadores (locutores);</p> <p>Reservar uma sala exclusiva para o estúdio (no caso, pode ser utilizada a sala do grêmio escolar por ser ampla e já possuir mesa, cadeiras, prateleira, computador e por estar inutilizada);</p> <p>Aquisição dos equipamentos necessários para instalação da rádio;</p> <p>Os membros da comissão devem participar de um curso de capacitação em como usar e manter o funcionamento de uma rádio escolar (Presencial ou na modalidade EaD);</p> <p>Fazer um concurso para elaboração da melhor logo e nome da emissora escolar;</p> <p>Realizar reunião para definir a frequência dos programas, dias, horários, pautas e músicas e dividir as tarefas entre a comissão;</p> <p>Colocar a rádio no ar.</p> <p>Acompanhar o desenvolvimento do conteúdo veiculado na rádio escolar. Avaliação quinzenal da programação da rádio.</p>
<i>How much</i> Quanto?	R\$ 6.890,00 (Aquisição de equipamentos). Ver relação de equipamento necessário no Apêndice G.

Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

A seguir, é apresentada a terceira proposta sobre alterações na dinâmica das reuniões de pais e mestres da escola pesquisada, com o objetivo de manter a frequência dos pais ou responsáveis nas reuniões realizadas ao longo do ano letivo, pois, de acordo com a fala dos

sujeitos pesquisados e em consonância com os dados documentais da escola, verifica-se um aumento dos pais faltosos no decorrer das reuniões. Por isso, está sendo proposta essa outra ação sob a gerência do núcleo gestor escolar.

Quadro 16 - Proposta de alteração da dinâmica das reuniões de pais e mestres

(Continua)

<i>What</i> O quê?	Alteração da dinâmica das reuniões de pais e mestres.
<i>Why</i> Por quê?	Para manter uma frequência constante dos responsáveis dos estudantes nas reuniões de pais e mestres, realizadas no decorrer do ano letivo.
<i>Were</i> Onde?	No auditório e sala de aula da EEEP Professora Maria Célia Pinheiro Falcão (ambientes equipados com <i>datas-show</i> e cadeiras).
<i>When</i> Quando?	A primeira reunião realizar-se-á no início do ano letivo, e as demais, após cada bimestre, totalizando quatro reuniões ao longo do ano letivo.
<i>Who</i> Quem?	Núcleo gestor e professores diretores de turma.
<i>How</i> Como?	<p>Antes das reuniões:</p> <p>Agendar as reuniões de pais e mestres após consulta aos pais dos responsáveis (através de pesquisa nos grupos de <i>WhatsApp</i> e rádio escolar, citadas anteriormente) e sugestões de pautas para as reuniões;</p> <p>Organizar informações sobre o desempenho dos alunos (geral e individual) e das ações desenvolvidas pela escola;</p> <p>Organizar as reuniões em dois momentos: o primeiro momento sob a condução de todos os membros do núcleo gestor, com os responsáveis dos estudantes por série e com os professores diretores de turmas destas turmas. E o segundo momento individual por turma, sob a condução dos professores diretores de turma com participação dos pais e alunos de cada turma;</p> <p>Durante as reuniões:</p> <p>Sensibilizar os pais para o debate (vídeo, fotografias, depoimentos, apresentação teatral de estudantes etc.);</p> <p>Evitar usar uma linguagem técnica (não é compreendida pela plateia);</p> <p>Ter o cuidado de projetar textos escritos (plateia com analfabetos);</p> <p>Orientar sobre como as famílias podem estimular os alunos a se empenharem nas atividades escolares;</p> <p>Apresentar informações sobre o desempenho dos estudantes (geral e individual) e das ações desenvolvidas pela escola;</p> <p>Criar espaços de manifestação e dúvidas dos pais;</p> <p>Construir uma agenda, por turma, de visita dos pais à escola.</p> <p>Os assuntos tratados devem ser registrados em ata;</p> <p>Realizar pesquisa de satisfação com os responsáveis dos estudantes e sugestões de melhoria para as próximas reuniões bimestrais (formulário impresso).</p>
<i>How</i> Como?	<p>Após a reunião:</p> <p>Convidar alguns responsáveis para ajudar na colaboração do acompanhamento dos estudantes durante o horário do almoço, em virtude da escassez de funcionários durante esse horário no âmbito escolar;</p> <p>Identificar e entrar em contato com os pais ausentes e pesquisar os motivos pelos quais não participaram das reuniões;</p> <p>Apropriar-se dos resultados da pesquisa de satisfação (Núcleo Gestor e Professores Diretores de Turma)</p>

(Conclusão)

	Adotar novas estratégias de melhoria mediante a análise dos resultados obtidos na pesquisa de satisfação.
<i>How much</i> Quanto?	R\$ 125,00 (impressão dos questionários da pesquisa de satisfação e canetas)

Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

De acordo com as três propostas acima citadas, espera-se que os resultados apresentem uma maior participação (quantidade e qualidade) dos responsáveis pelos estudantes nas reuniões de pais e mestres, participação nas tomadas de decisões administrativas e pedagógicas escolares, maior entrosamento entre estudantes, pais e professores, e fortalecimento da comunidade escolar, assim gerando um sentimento de corresponsabilidade dos pais e dos estudantes, além do incentivo ao protagonismo juvenil.

4.2 PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA OS ATORES DA POLÍTICA DO PPDT

Com base na análise dos resultados deste estudo, constatou-se que um dos principais fatores que impactam a atuação da política do PPDT no campo de pesquisa está relacionado à ausência de formação para os Professores Diretores de Turma e para o coordenador escolar responsável por esse projeto.

Nota-se que esses sujeitos assumem diversas funções docentes, as quais vão além daquelas tradicionalmente exercidas, voltadas para o aspecto cognitivo dos estudantes, uma vez que esse projeto exige de seus atores intervenções direcionadas para o atendimento socioemocional dos discentes.

Nesse sentido, segundo Martins (2014, p. 55), o professor ao assumir uma identidade de múltiplas funções, isso “demanda uma complexa formação, considerando a inicial e a contínua, estabelecendo conexos com o cotidiano do professor na escola”. A formação docente se apresenta como um espaço privilegiado para discussão sobre a práxis pedagógica, consistindo no aperfeiçoamento profissional e cultural que se tem no decorrer da vida (GATTI, 2008).

Assim, sabendo que a formação docente surge como uma alternativa de melhoria para o desenvolvimento da prática profissional, propõe-se a seguir uma proposta de formação continuada, contemplando os anseios dos atores entrevistados neste estudo e, conseqüentemente, para os atores das outras 13 escolas da mesma regional.

Quadro 17 - Proposta de formação continuada para os coordenadores escolares responsáveis pelo PPDT na Crede 11

<i>What</i> O quê?	Formação com foco no Projeto Professor Diretor de Turma
<i>Why</i> Por quê?	A necessidade de um melhor entendimento da dinâmica do PPDT por parte dos coordenadores responsáveis pelo PPDT e dos Professores Diretores de Turma.
<i>Where</i> Onde?	Auditório da Crede 11
<i>When</i> Quando?	No início do ano letivo, na semana pedagógica da Crede 11 (sendo revitalizada nos anos seguintes).
<i>Who</i> Quem?	Coordenador Regional do PPDT, Psicólogo (a) da Crede 11 e o autor desse trabalho.
<i>How</i> Como?	<p>Antes da reunião:</p> <p>O autor deste trabalho irá elaborar uma proposta de formação do PPDT, a qual se encontra detalhada no quadro seguinte;</p> <p>A Crede 11 irá convocar todos os CEPPDT para participarem de sua Semana Pedagógica com o intuito de realizar a formação com foco no PPDT;</p> <p>Preparação do material da formação pelos agentes responsáveis; (CRPPDT e o (a) Psicólogo (a)).</p> <p>Convidar o (a) Coordenador (a) Estadual do PPDT para participar da formação, organizar a logística de transporte e alimentação dos participantes;</p> <p>Durante a reunião:</p> <p>Realização da formação através da exposição de slides, oficinas e estudo de casos;</p> <p>Pesquisa de satisfação após o término do encontro formativo.</p> <p>Depois da reunião:</p> <p>Os coordenadores escolares responsáveis pelo PPDT devem replicar essa formação nas unidades escolares no início da Semana Pedagógica escolar do ano letivo.</p>
<i>How much</i> Quanto?	<p>Lanche e almoço para os coordenadores escolares (total de 14 pessoas), sendo que cada refeição custa em torno de R\$ 3,00 e R\$ 14,00, respectivamente. Custo de R\$ 238,00.</p> <p>Material de expediente: uma resma de folha A4 (R\$ 23,00); 10 folhas de papel flipchart (R\$ 9,32); caixa de pinceis atômicos com 12 unidades (R\$ 42,99). Custo total no valor de R\$ 270,31.</p> <p>Logística de transporte: um carro para os coordenadores das cidades de: Potiretama, Iracema, Erere, Pereiro. Segundo carro para os coordenadores de Jaguaretama e Jaguaribara. E um terceiro carro para o coordenador de Nova Floresta, Distrito de Jaguaribe (custos a ser realizado pelo assessor financeiro da Crede 11).</p> <p>Recursos tecnológicos (Data-show, notebook, som) disponíveis no local da formação.</p>

Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

Vale destacar que essa formação seria realizada inicialmente na Crede 11 com todos os coordenadores escolares responsáveis pelos PPDT para dar-lhes mais subsídios teóricos e práticos sobre como atuar nessa política. E, posteriormente, essa mesma formação seria replicada nas instituições de ensino para Professores Diretores de Turma.

Para maior compreensão sobre a proposta formativa, o quadro a seguir apresenta o detalhamento da pauta a qual foi construída com base nos principais entraves, observados na

atuação dos atores do PPDT, no campo de pesquisa e de acordo com os documentos orientadores do projeto. Essa formação encontra-se dividida em quatro momentos, com suas respectivas especificações, data e carga-horária.

Quadro 18 - Estrutura da proposta de formação para os coordenadores escolares responsáveis pelo PPDT da Crede 11

Agenda da programação	Detalhamento	Data	Carga horária
Acolhida	Dinâmica motivacional	Na Semana Pedagógica da Crede, antes da Semana Pedagógica das escolas.	20min
1º momento: conhecendo as origens e a dinâmica do PPDT	Conhecer a gênese e os documentos norteadores da política do PPDT, enfatizando: Objetivos e premissas do projeto; Pilares de construção do PPDT; Quem é o PDT? Qual o Perfil do PDT? Quais as funções a serem desempenhadas pelo PDT; Possíveis impactos do projeto para escola e para a vida dos alunos.		02hs
<i>Coffee Brack</i>			
2º Momento: conhecer as práticas pedagógicas do PPDT	Realizar uma oficina, contemplando as práticas pedagógicas do projeto (Dossiê de Turma, Formação para a Cidadania e Desenvolvimento das Competências Socioemocionais, Conselho de turma, Atendimento a pais e/ou responsável e Mapeamento de sala.)		1'40"min
Almoço			
3º momento: analisar os "Estudos de Caso"	Realizar "Estudos de Caso", simulando a atuação dos PDTs.		1'40min
<i>Coffee Brack</i>			20min
4º momento	Aprofundar o conhecimento sobre as competências socioemocionais.		1'40min
Encerramento	Pesquisa de avaliação de satisfação da formação continuada.		20min

Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

Com o intuito de atender às necessidades particulares dos Professores Diretores de Turma da EEEP Professora Maria Célia Pinheiro Falcão, pretende-se ainda realizar um ciclo de palestras através de encontros com o (a) psicólogo (a) da Crede 11, com o intuito de prepará-los emocionalmente para enfrentar os desafios advindos do exercício da função de PDT. As palestras seriam realizadas na própria escola durante as visitas agendadas pelo superintendente escolar, não gerando custo de deslocamento dos palestrantes.

As temáticas propostas no quadro abaixo foram pensadas partir das dificuldades e angústias narradas pelos entrevistados nesta pesquisa. Dessa maneira, as realizações dessas

formações configuram-se de forma não esporádica, e com isso busca-se qualificar e aperfeiçoar a prática docente, uma vez que o professor precisa regularmente estar se aperfeiçoando e repensando sua práxis profissional.

Quadro 19 - Proposta de realização de um Ciclo de Palestra com os Professores Diretores de Turma, contemplando as competências socioemocionais

Módulos	Temáticas	Data	Carga horária
Encontro I	Diálogos socioemocionais: como desenvolver as competências socioemocionais entre os estudantes.	No início de cada bimestre do ano letivo	2hs
Encontro II	Diálogos socioemocionais: como aplicar rubricas (instrumentos de acompanhamento da mensuração e monitoramento integral e socioemocional dos estudantes)		2hs
Encontro III	Mediação de conflitos juvenis: <i>bullying</i> , uso de drogas, gravidez na adolescência, violência domiciliar, etc.		2hs
Encontro IV	Roda de conversa: compartilhando saberes e experiências vivenciadas ao longo do ano letivo.		2hs

Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

Dessa forma, almeja-se que essas formações possam capacitar o coordenador escolar do PPDT e os Professores Diretores de Turma e, assim, ter profissionais mais qualificados/preparados nas instituições escolares para enfrentar os desafios encontrados diariamente na rotina escolar e exercerem com eficácia as ações que a política do PPDT exige dos atores desse projeto.

4.3 PROPOSTA DE VALORIZAÇÃO E RECONHECIMENTO DO PROFESSOR DIRETOR DE TURMA

Esta subseção tem por objetivo apresentar uma ação que consiste em uma proposta de valorização e reconhecimento da figura do PDT, a qual precisa ser realizada de forma inter-relacionada entre os diferentes níveis da atuação da política, desde o nível micro, meso e até o macro, ou seja, é ação a ser realizada a partir dos diferentes atores envolvidos na política em foco abrangendo a jurisdição da escola, Crede 11 e Seduc-CE.

Essa proposta surgiu como resposta aos entraves identificados pelos estudantes da escola pesquisada e foi avaliada pelo pesquisador como algo interessante a ser contemplado neste estudo, por se tratar de um fator de motivação profissional para aqueles que exercem função de Professor Diretor de Turma.

Quadro 20 - Proposta de valorização e reconhecimento do PDT

<i>What</i> O quê?	Reconhecer e valorizar a importância do PDT no seio escolar.
<i>Why</i> Por quê?	A necessidade do reconhecimento e da valorização da figura do PDT na instituição escolar, uma vez que esse profissional atua por adesão e não há gratificação financeira para o exercício dessa função.
<i>Where</i> Onde?	Escola, Crede 11 e Seduc-CE.
<i>When</i> Quando?	Ao longo do ano letivo.
<i>Who</i> Quem?	Núcleo gestor, Coordenador Regional da Crede 11 e Coordenadoria Estadual do PPDT.
<i>How</i> Como?	- Confecção e distribuição de blusas do PPDT para os professores que exercem essa função, entrega de agendas personalizadas e pen drive 4G - (Núcleo Gestor); - Emissão de certificado das participações dos momentos formativos, realizados na própria escola e Crede 11 - (Coordenador Regional da Crede 11) - Inserção do tempo de experiência de trabalho da função de PDT em escolas da rede pública estadual de ensino médio nas seleções temporárias e efetivas como critério no quadro de pontuação de títulos - (Coordenadoria Estadual do PPDT)
<i>How much</i> Quanto?	A confecção da blusa (R\$ 25,00), a agenda permanente (R\$ 14,90) e pen drive 4G (R\$ 17,90). Esses preços correspondem ao valor unitário de cada objeto e, como são 12 diretores de turma na escola, têm-se um custo total de R\$ 693,12.

Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

Espera-se que essa proposta possa valorizar e reconhecer o trabalho desenvolvido pelos Professores Diretores de Turma, e conseqüentemente estes e os demais professores se sintam mais motivados a aderir essa política e a gestão escolar possa continuar primando pela competência técnico-pedagógica na hora de selecionar os docentes para exercer essa função de modo haja ainda mais valorização do PPDT no seio escolar. Acredita-se que atenção dada a valorização e reconhecimento do PDT pode fortalecer a efetivação dessa política educativa no ambiente escolar.

Evidencia-se, também, a necessidade de alterações no desenho da política do PPDT em alguns aspectos, principalmente no que tange ao aumento da carga horária disponibilizada ao PDT e a elaboração de um Projeto de Lei para a implementação formal do PPDT na rede estadual de ensino médio cearense.

Essas alterações na política do PPDT, estão sob a gerência exclusiva da Seduc-CE, e sua execução está fora do alcance do autor deste trabalho, bem como não cabe nos limites da ferramenta 5W2H para elaboração de propostas dessa ordem, devido complexidade desses aspectos ao exigir uma apresentação que esteja à altura dos detalhes e fases do processo de sua operacionalização. Assim, tem-se ciência que propostas dessa natureza vão além do alcance da

exequibilidade do autor deste trabalho e diante dos resultados obtidos deste estudo, faz-se necessário essa ponderação.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa buscou analisar os principais fatores que influenciam a incidência e a permanência dos entraves que comprometem a atuação do PPDT na EEEP Professora Maria Célia Pinheiro Falcão, no período de 2011 a 2019, com o intuito de contribuir para o aprimoramento dessa política educativa.

Para identificar e analisar esses fatores, foi preciso compreender a trajetória da política do PPDT nos últimos dez anos, tanto em nível macro, e principalmente em nível micro. A compreensão dessa política só foi possível mediante a utilização da abordagem do ciclo de políticas de Richard Bowe, Stephen Ball, e Anne Gold (1992, 2017) e Ball (1994), nos possibilitou explorar os contextos da influência, da produção do texto, da prática, dos efeitos/resultados e das estratégias políticas.

Em seu desenrolar, pode-se constatar que essa abordagem não apresenta etapas lineares ou sequenciais, mas, pelo contrário, constitui-se de fases inter-relacionadas que se complementam para uma melhor análise das políticas em diversos aspectos, desde suas origens, perpassando pela elaboração dos documentos oficiais da política, a atuação dos sujeitos/atores na prática, até os seus efeitos/resultados. Pode-se concluir que a utilização dessa abordagem é complexa, pois, além de requer uma compreensão teórica sobre essa ferramenta de análise, ainda se exige a adoção de um referencial teórico específico da política a qual se pretende analisar.

Desse modo, os eixos teóricos contemplados nesta pesquisa versam sobre as premissas da própria política do PPDT, ou seja, a desmassificação do ensino, com foco no processo de massificação escolar, a relação escola-família e o protagonismo juvenil. Dessa forma, com base nas pesquisas bibliográficas sobre essas temáticas, nas investigações realizadas através das pesquisas documentais e análise dos questionários e entrevistas, tornou-se possível compreender várias nuances do PPDT e assim atingir o objetivo geral desse trabalho.

Ao analisar os diversos contextos da atuação da política do PPDT, pode-se concluir que Professores Diretores de Turma desempenham inúmeras funções no âmbito escolar, sendo que as principais estão relacionadas à mediação de conflitos e ao incentivo, para que os estudantes não falem às aulas e/ou não abandonem a escola.

Para o desenvolvimento das funções e ações previstas pelo projeto, os Professores Diretores de Turma revelam que o suporte do núcleo gestor, principalmente na figura do coordenador escolar responsável pelo PPDT, e a recém-chegada do (a) psicólogo (a) na Crede 11 têm sido essenciais para o desenvolvimento do projeto na escola.

Embora os Professores Diretores de Turma tenham esse suporte escolar, conclui-se também que os principais fatores que comprometem a atuação dos agentes responsáveis por implementar a política do PPDT na EEEP Professora Maria Célia Pinheiro Falcão dizem respeito à reduzida carga horária estabelecida pelo projeto, excesso de demanda do projeto/acúmulo de funções, falta de formação para os PDTs, participação mínima da família na escola, falta de reconhecimento da importância da função do PDT na escola e a rotatividade desses atores ao longo dos três anos do ensino médio.

Em uma perspectiva macro, ainda se enfrenta fatores relacionados às questões burocráticas/excesso de instrumentais, falta de um decreto ou lei para regulamentação dessa política estadual e, principalmente, a necessidade de avaliações periódicas sobre os impactos dessa política em nível estadual nas diferentes modalidades de ensino.

Apesar da identificação de todos esses fatores que comprometem a atuação da política do PPDT, podemos afirmar que esse projeto apresentou impactos positivos na melhoria escolar em diversos aspectos, como a promoção do crescimento pessoal/profissional dos estudantes, redução da evasão, abandono e da infrequência escolar. Além disso, percebeu-se que esse projeto pode contribuir na construção de uma formação cidadã dos discentes, melhoria do relacionamento entre estudantes e professores e entre os próprios estudantes. Assim, essas contribuições vão ao encontro dos objetivos do PPDT, ou seja, “garantir acesso, permanência, sucesso e formação cidadã” (CEARÁ, 2011, p. 02).

Dessa maneira, pode-se inferir que os efeitos dessa política não se traduzem somente em resultados quantitativos (resultados de rendimentos acadêmicos, índice de evasão, abandono etc.), mas, principalmente, apresentam efeitos difíceis de serem mensurados, entre eles: a construção da identidade dos jovens, o crescimento pessoal e profissional dos estudantes, a criação do vínculo afetivo entre os sujeitos/atores envolvidos nessa política e o desenvolvimento do protagonismo juvenil. Logo, podemos depreender que a política do PPDT pode contribuir para a elevação dos padrões de acesso, oportunidades e justiça social.

Diante do exposto, para dirimir ou amenizar os entraves que comprometem na atuação desse projeto, bem como para alcançar resultados mais satisfatórios, foi proposto um Plano de Ação Educacional. Este plano foi desenvolvido a partir das informações e análises realizadas ao longo deste trabalho para a tomada de decisões de ações/estratégias para a melhoria dessa política, a fim de garantir que o PPDT seja desenvolvido cumprindo com eficiência o objetivo a que se destina.

Para tanto, a elaboração do PAE contemplou ações simples como a implementação de canais eficientes de comunicação com os pais (grupos de *WhatsApp*), alteração na dinâmica das

reuniões de pais e mestres, visando promover a interação escola-família, tão almeja pelos Professores Diretores de Turma.

Contemplou também a sugestão de instalação de uma rádio escolar com o intuito de incentivar o desenvolvimento do protagonismo juvenil e estreitar as relações entre escola e comunidade local, por meio das ondas sonoras, de modo que os estudantes e seus responsáveis façam e se sintam corresponsáveis para com a escola.

Houve ainda a necessidade de elaborar e promover uma proposta de formação continuada para os Professores Diretores de Turma e coordenadores escolares responsáveis pelo PPDT, a realização de um ciclo de palestras a ser proferidas pelo (a) psicólogo (a) da Crede 11, abordando as competências socioemocionais, além de ações de valorização e do reconhecimento da figura do PDT no seio escolar.

Convém ressaltar que, perante os limites de espaço desse trabalho e complexidade de alguns fatores que interverem na implementação da política do PPDT na escola em questão não foi possível propor ações para todos eles. Principalmente ao considerar a vulnerabilidade institucional e a necessidade de legitimação desse projeto, sendo essencial a elaboração de um Projeto de Lei para instituição do PPDT nas escolas do Estado do Ceará, de modo que tenha um maior respaldo jurídico em sua implementação nas escolas.

Nesse sentido, é indispensável articulação política legislativa para sua aprovação, bem como a necessidade do aumento da carga horária disponibilizada ao PDT para a realização de todas as demandas exigidas pelo PPDT, uma vez que o tempo disponibilizado é insuficiente para a concretização das atividades previstas por esse projeto.

Assim, esse trabalho deixou essas e outras questões em aberto, devido às várias nuances que pertencem a uma política pública educacional, havendo, portanto, a necessidade de novos leitores/pesquisadores a se debruçarem com novos olhares sobre essa política educacional, principalmente, no que tange à necessidade de uma pesquisa sobre os impactos da política PPDT nas escolas das diversas modalidades de ensino do estado, considerando as contribuições desse projeto para os estudantes, bem como para os PDTs.

Logo, espera-se que este trabalho possa suscitar novas discussões por parte dos leitores/pesquisadores mediante novos olhares sobre essa política educacional, bem como contribuir para o aprimoramento da política educativa do PPDT. E deste modo, que esse projeto possa se fortalecer cada dia mais nas escolas públicas da rede estadual de ensino médio do Ceará e ser implementado, também, no ensino fundamental.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ALENCAR, A. I. L. **A política de Educação Profissional do estado do Ceará na perspectiva da responsabilidade social**. 2015. 110 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Faculdade de Educação/CAEd, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2015. Disponível em: <http://mestrado.caedufjf.net/a-politica-de-educacao-profissional-do-estado-do-ceara-na-perspectiva-da-responsabilidade-social/>. Acesso em: 05 ago. 2019.

ARAUJO, L.; RODRIGUES, M. L. Modelos de análise das políticas públicas. Modelos de análise das políticas públicas. **Sociologia, Problemas e Práticas**, Lisboa, n. 83, p. 11-35, 2017. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/sociologiapp/issue/view/634>. Acesso em: 20 jul. 2019.

AURIGLIETTI, R. C. R. **Evasão e abandono escolar: causas, consequências e alternativas – o combate à evasão escolar sob a perspectiva dos alunos**. Curitiba: Secretaria de Educação, 2014. (Caderno PDE, v. 2). Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_ufrp_ped_pdp_rosangela_cristina_rocha.pdf. Acesso em: 20 mar. 2019.

AVELAR, M. Entrevista com Stephen J. Ball: uma análise de sua contribuição para a pesquisa em política educacional. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, Arizona, v. 24, n. 24, p. 01-19, fev. 2016. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/ojs/article/view/2368/1747>. Acesso em: 13 ago. 2019.

AZEVEDO, J. M. L.; AGUIAR, M. A. Políticas de educação: concepções e programas. *In*: WITTMANN, L. C.; GRACINDO, R. V. (coord.). **O estado da arte em política e gestão da educação no Brasil: 1991 a 1997**. Brasília, DF: MEC; Inep; Comped, 2001. p. 43-51. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484330/Po1%C3%ADticas+e+gest%C3%A3o+da+educa%C3%A7%C3%A3o+%281991-1997%29/4d8051b6-fb84-4c4a-b1fd-61cb6c0d1483?version=1.3>. Acesso em: 16 jun. 2019.

BALL, S. J. **Education reform: a critical and post structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994.

BALL, S. J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Revista Currículo sem fronteiras**, [s.l.], v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez. 2001. Disponível em: <http://curriculosemfronteiras.org/vol1iss2articles/ball.pdf>. Acesso em: 03 mar. 2020.

BALL, S. J. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. *In*: BALL, S. J.; MAINARDES, J. (org.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 21-53.

BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **How schools do policy: policy enactments in secondary schools**. Abingdon: Routledge, 2012.

BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias.** Trad. Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

BALL, S. J.; MAINARDES, J. (org.). **Políticas educacionais: questões e dilemas.** São Paulo: Cortez, 2011.

BANDEIRA, A. S.; GADELHA, F. R. L.; SILVA, A. F. Ensino médio integrado à educação profissional no Ceará: um estudo sobre a EEEP Professora Maria Célia Pinheiro Falcão. *In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONEDU)*, 6., 2019, Fortaleza. **Anais [...]**. Fortaleza: Realize Eventos & Editora, 2019. p. 1-12.

BATISTA, J. W. N. **Projeto Professor Diretor de Turma no Ceará de 2008 a 2018: INTENÇÕES, AÇÕES E IMPLICAÇÕES POLÍTICO-PEDAGÓGICAS.** 2018. 105 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino) - Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central, Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos, Universidade Estadual do Ceará, Limoeiro do Norte, 2018.

BELO, F. Considerações sobre a massificação da educação brasileira a partir da análise de educação e emancipação em Theodor W. Adorno. **Póiesis Pedagógica**, Catalão, v. 9, n. 2, p. 20-34, ago./dez. 2011. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/view/17300/10387>. Acesso em: 20 mar. 2020.

BOA VISTA, M. C. L. F. **O Director de Turma: perfil e múltiplas valências em análise.** 2010. 273 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) - Instituto de Educação, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa, 2010. Disponível em: https://recil.grupolusofona.pt/bitstream/10437/1246/1/Disserta%20a7%20a3o%20Mestrado_Maio%20-%20202011%20-%20PDF.pdf. Acesso em: 05 ago. 2019.

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

BOWE, R., BALL, S. J.; GOLD, A. **Reforming education and changing schools: Case studies in policy sociology.** London: Routledge, 2017.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidência da República, [2018]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 05 nov. 2019.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, n. 248, p. 27836, 20 dez. 1996. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=23/12/1996&jornal=1&pagina=1&totalArquivos=289>. Acesso em: 05 abr. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais para a Formação de Professores.** Brasília, DF: MEC; SEF, 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=48631-reformprof1&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192. Acesso em 10 out. 2019.

BRASIL. Decreto nº 6.302, de 12 de dezembro de 2007. Institui o Programa Brasil profissionalizado. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 144, n. 239, p. 4, 13 dez. 2007. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=13/12/2007&jornal=1&pagina=4&totalArquivos=160>. Acesso em: 23 jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Documento Referência: **Conferência Nacional de Educação**. Brasília: MEC, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, n. 22, p. 20, 30 jan. 2012. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=20&data=31/01/2012>. Acesso em: 06 jul. 2019.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, ed. extra, Brasília, DF, n. 120-A, p. 1, 26 jun. 2014. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=26/06/2014&jornal=1000&pagina=1&totalArquivos=8>. Acesso em: 24 mai. 2020.

BRASIL. **Ministério da educação**. 2018. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=180&Itemid> Acesso em: 20 de nov. 2019.

BRASIL. Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**: seção 1, n. 224, p. 21, 22 nov. 2018. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=22/11/2018&jornal=515&pagina=23&totalArquivos=99>. Acesso em: 01 mai. 2019.

BRASIL. **Protocolo de Manejo Clínico para o novo Coronavírus (2019-nCov)**. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2020. Disponível em: <https://portalarquivos2.saude.gov.br/images/pdf/2020/fevereiro/11/protocolo-manejo-coronavirus.pdf>. Acesso em: 01 ago. 2020.

CAED. **Padrões de desempenho estudantil**. [2014a]. Disponível em: <http://www.spaece.caedufjf.net/wp-content/uploads/2014/11/SPAECE-RP-LP-EM-WEB1.pdf>. Acesso em: 01 mai. 2019.

CAED. **Padrões de desempenho estudantil**. [2014b]. Disponível em: <http://www.spaece.caedufjf.net/wp-content/uploads/2014/11/SPAECE-RP-MT-EM-WEB1.pdf>. Acesso em: 01 mai. 2019.

CASTRO, J. M.; REGATTIERI, M. (org.). **Interação escola-família**: subsídios para práticas escolares. Brasília: Unesco; MEC, 2010. Disponível em: http://educacaointegral.mec.gov.br/images/pdf/biblioteca/escola_familia_final.pdf. Acesso em: 21 nov. 2019.

CAVALCANTE, R. S. C. Colaboração entre pais e escola: educação abrangente. **Revista Psicol. Esc. Educ.**, Campinas, v. 2, n. 2, p. 15-160, 1998. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pee/v2n2/v2n2a09.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2019.

CEARÁ. Lei nº 14.273 de 19 de dezembro de 2008. Dispõe sobre a criação das Escolas Estaduais de Educação Profissional – EEEP, no âmbito da Secretaria da Educação, e dá outras providências. **Diário Oficial do estado do Ceará**: cad. 1/3, Fortaleza, série 2, ano 11, n.245, p. 1, 23 dez. 2008a. Disponível em: http://imagens.seplag.ce.gov.br/PDF/20081223/do20081223p01.pdf?fbclid=IwAR3T7Uh_dhUsMY3J9KoRSSqo8QN9oClCeBomoBN5Qz3JVKeuaVQRJTffqYo#page=1. Acesso em: 10 mai. 2019.

CEARÁ. Lei nº 14.190 de 30 de julho de 2008. Cria o programa aprender pra valer que desenvolverá ações estratégicas complementares para o fortalecimento da aprendizagem dos alunos do ensino médio e sua articulação com a educação profissional e tecnológica. **Diário Oficial do estado do Ceará**: cad. 1/2, Fortaleza, série 2, ano 11, n.144, p. 12, 31 jul. 2008b. Disponível em: <http://imagens.seplag.ce.gov.br/PDF/20080731/do20080731p01.pdf#page=121>. Acesso em: 06 ago. 2019.

CEARÁ. Portaria nº 847/2009-GAB. Estabelece as normas para a lotação de professores nas escolas públicas estaduais para o ano de 2010 e dá outras providências. **Diário Oficial do estado do Ceará**: cad. único, Fortaleza, série 3, ano 1, n. 243, p. 6, 30 dez. 2009. Disponível em: <http://imagens.seplag.ce.gov.br/PDF/20091230/do20091230p01.pdf#page=6>. Acesso em: 24 set. 2019.

CEARÁ. **Chamada pública para adesão ao Professor Diretor de Turma**. Fortaleza: Seduc, 2010a. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2010/01/diretordeturma.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2018.

CEARÁ. Portaria nº 882/2010-GAB, de 23 de dezembro de 2010. Estabelece as normas para a lotação de professores nas escolas públicas estaduais para o ano de 2011 e dá outras providências. **Diário Oficial do estado do Ceará**: cad. 1/2, Fortaleza, série 3, ano 1, n. 240, p. 32, 23 dez. 2010b. Disponível em: <http://imagens.seplag.ce.gov.br/PDF/20101223/do20101223p01.pdf#page=32>. Acesso em: 25 set. 2019.

CEARÁ. **Projeto Professor Diretor de Turma**. Folder. Fortaleza: Seduc; Anpae, 2011.

CEARÁ. Secretaria da Educação. **Portaria nº 03/2012**. Estabelece as normas para a lotação de professores nas escolas públicas estaduais para o ano de 2012 e dá outras providências. Fortaleza: SEDUC, 2012a.

CEARÁ. Secretaria da Educação. Portaria nº 1.091/2012 - GAB. **Estabelece as normas para a lotação de professores nas escolas públicas estaduais para o ano de 2013 e dá outras providências**. **Diário Oficial do estado do Ceará**: cad. 1/3, Fortaleza, série 3, ano 4, n. 242, p. 42, 21 dez. 2012b. Disponível em: https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2012/12/PORTARIA_1091.2012-portaria_de_Lota%C3%A7%C3%A3o_2013-DOE_21.12.2012.cad01p42_copiar.pdf. Acesso em: 27 set. 2019.

CEARÁ. **Módulo Diretor de Turma**: Instrumentais. Fortaleza: Seduc, 2012c. Disponível em: <https://fdocumentos.tips/document/1a-versao-sistema-professor-diretor-de-diretor-de-turma-excluir-a-ficha.html>. Acesso em: 27 set. 2019.

CEARÁ. Secretaria da Educação. Portaria nº 1114/2013 - GAB. Estabelece as normas para a lotação de professores nas escolas públicas estaduais para o ano de 2014 e dá outras providências. **Diário Oficial do estado do Ceará**: cad. 1/2, Fortaleza, série 3, ano 5, n. 236, p. 21, 16 dez. 2013. Disponível em: <http://imagens.seplag.ce.gov.br/PDF/20131216/do20131216p01.pdf#page=30>. Acesso em: 27 set. 2019.

CEARÁ. Coordenadoria de Cooperação com os Municípios. **Manual de Orientações das ações do Professor Diretor de Turma**. Fortaleza: Seduc, 2014a.

CEARÁ. **Relatório de Gestão**: O pensar e o fazer da educação profissional no Ceará 2008 - 2014. Fortaleza: Secretaria da Educação, 2014b. Disponível em: https://educacaoprofissional.seduc.ce.gov.br/images/relatorio_de_gestao_2008_2014/relatorio_de_gestao_2008_a_2014.pdf. Acesso em: 08 set. 2019.

CEARÁ. Secretaria da Educação. Portaria nº 1259/2014 - GAB. Estabelece as normas para a lotação de professores nas escolas públicas estaduais para o ano de 2015 e dá outras providências. **Diário Oficial do estado do Ceará**: cad. 1/3, Fortaleza, série 3, ano 6, n. 239, p. 21, 19 dez. 2014c. Disponível em: <http://imagens.seplag.ce.gov.br/PDF/20141219/do20141219p01.pdf#page=21>. Acesso em: 27 set. 2019.

CEARÁ. Portaria GAB nº 1143/2014. Estabelece as normas para matrícula de alunos nas Escolas Públicas Estaduais para o ano de 2015 e dá outras providências. **Diário Oficial do estado do Ceará**: cad. 1/2, Fortaleza, série 3, ano 6, n. 215, p. 48, 17 nov. 2014d. Disponível em: https://educacaoprofissional.seduc.ce.gov.br/images/portarias/Portaria_1143-2014.pdf. Acesso em: 27 set. 2019.

CEARÁ. Secretaria da Educação. Portaria nº 1169/2015 - GAB. Estabelece as normas para a lotação de professores nas escolas públicas estaduais para o ano de 2016 e dá outras providências. **Diário Oficial do estado do Ceará**: cad. 2/4, Fortaleza, série 3, ano 7, n. 243, p. 135, 30 dez. 2015. Disponível em: <http://imagens.seplag.ce.gov.br/PDF/20151230/do20151230p02.pdf#page=135>. Acesso em: 29 set. 2019.

CEARÁ. Secretaria da Educação. Portaria nº 1433/2016. Estabelece as normas para a lotação de professores nas escolas públicas estaduais para o ano de 2017 e dá outras providências. **Diário Oficial do estado do Ceará**: cad. 1/2, Fortaleza, série 3, ano 8, n. 240, p. 72, 21 dez. 2016. Disponível em: <http://imagens.seplag.ce.gov.br/PDF/20161221/do20161221p01.pdf#page=72>. Acesso em: 29 set. 2019.

CEARÁ. **Matriz Curricular**. 20 jan. 2017a. Disponível em: https://educacaoprofissional.seduc.ce.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=64:matriz-curricular-apresentacao&catid=16&Itemid=195. Acesso em: 04 mai. 2019.

CEARÁ. Educação Profissional. **Notas das EEEP e o Estado por série**. 13 jan. 2017b.

Disponível em:

https://www.educacaoprofissional.seduc.ce.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=210&catid=19&Itemid=101. Acesso em: 08 ago. 2019.

CEARÁ. **Perfil Municipal 2017**: Pereiro. Fortaleza: IPECE, 2017c. Disponível em:

https://www.ipece.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/45/2018/09/Pereiro_2017.pdf. Acesso em: 29 fev. 2020.

CEARÁ. Secretaria da Educação. Portaria nº 1391/2018. Estabelece as normas para a lotação de professores nas escolas públicas estaduais para o ano de 2019 e dá outras providências.

Diário Oficial do estado do Ceará: cad. 1/2, Fortaleza, série 3, ano 10, n. 240, p. 48, 26 dez. 2018a.. Disponível em:

<http://imagens.seplag.ce.gov.br/PDF/20181226/do20181226p01.pdf#page=1>. Acesso em: 01 out. 2019.

CEARÁ. Educação profissional. **Criação das EEEPs**. 12 nov. 2018b. Disponível em:

https://educacaoprofissional.seduc.ce.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=3&Itemid=103 Acesso em: 08 jul. 2019.

CEARÁ. **Ensino profissional no Ceará**: Em 10 anos, número de alunos passa de 4 mil para mais de 52 mil jovens. 2018c. Disponível em:

<https://www.seduc.ce.gov.br/2018/03/21/ensino-profissional-no-ceara-em-10-anos-numero-de-alunos-passa-de-4-mil-para-mais-de-52-mil-jovens/>. Acesso em: 24 set. 2020.

CEARÁ. Secretaria da Educação. Portaria nº 1451/2017. Estabelece as normas para a lotação de professores nas escolas públicas estaduais para o ano de 2018 e dá outras providências.

Diário Oficial do estado do Ceará: cad. 1/2, Fortaleza, série 3, ano 10, n. 03, p. 54, 04 jan. 2018d. Disponível em: https://apeoc.org.br/wp-content/uploads/2018/01/Portaria-1451_20171-Lotac%CC%A7a%CC%83o-2018.pdf. Acesso em: 21 out. 2019.

CEARÁ. Educação Profissional. **Evolução**. 12 nov. 2018e. Disponível em:

https://educacaoprofissional.seduc.ce.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=72&Itemid=169. Acesso em: 29 jun. 2019.

CEARÁ. Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação 11. **Relatório Anual do Coordenador Regional do PPDT 2018**. Jaguaribe, 2019a.

CEARÁ. **Ensino Médio**. [2019b]. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/ensino-medio/>. Acesso em: 10 mai. 2019.

CEARÁ. Secretaria da Educação. **Ações, Programas e Projetos para o Desenvolvimento Integral dos Estudantes Cearense**. Fortaleza: Secretaria de Educação, [2019c]. Disponível em: <http://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento/download/32b95eb4-66b7-40ec-94c2-3105c2ce0d86>. Acesso em: 15 ago. 2019.

CEARÁ. Decreto nº 33.510, de 16 de março de 2020. Decreta situação de emergência em saúde e dispõe sobre medidas para enfrentamento e contenção da infecção humana pelo novo coronavírus. **Diário Oficial do Estado do Ceará**: cad. 1/4, Fortaleza, ano 12, n. 53, série 3, p.

1, 16 mar. 2020a. Disponível em: <https://www.cge.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/20/2020/03/Decreto-n%C2%BA.-33.510-de-16-de-mar%C3%A7o-de-2020.-Decreta-situa%C3%A7%C3%A3o-de-Emerg%C3%Aancia-em-sa%C3%BAde-e-disp%C3%B5e-sobre-medidas-de-enfrentamento-e-conten%C3%A7%C3%A3o-da-infecc%C3%A7%C3%A3o-humana-pelo-novo-coronavirus.pdf>. Acesso em: 29 jun. 2013.

CEARÁ. Decreto nº 33.532, de 30 de março de 2020. Dispõe sobre as medidas adotadas pelo Estado do Ceará para contenção do avanço do novo Coronavírus, e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado do Ceará**: cad. 1, Fortaleza, ano 12, série 3, p. 1, 30 mar. 2020b.

CEARÁ. Portal da transparência. **Informações sobre servidores públicos 2020c**. Disponível em https://ceartransparente.ce.gov.br/portal-da-transparencia/servidores?locale=pt-BR&__=__. Acessado em 05 de out. 2020c.

CENTEC. **Processo Seletivo Edital EMI nº 007/2016**. Fortaleza: Secretaria da Educação, 2016. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/338123708/edital-007-2016>. Acesso em: 18 out. 2019.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2013.

CIDADES DO MEU BRASIL. **Rede de ensino da cidade de Pereiro – Ceará**. [2019]. Disponível em: <https://www.cidadesdomeubrasil.com.br/ce/pereiro/escolas>. Acesso em: 29 jun. 2020.

CONDÉ, E. S. Abrindo a caixa: dimensões e desafios na análise de Políticas Públicas. **Pesquisa e Debate em Educação**, Juiz de Fora, v. 2, n. 2, p. 78-100, 2012. Disponível em: <http://www.revistappgp.caedufjf.net/index.php/revista1/article/view/24/22>. Acesso em: 16 abr. 2020.

CORA Coralina: Não sei. **Filosofia, Ciência e Arte**, [s.l.], 21 set. 2013. Disponível em: <http://www.filosofiacienciaarte.org/index.php/arte-e-cultura/poesia/544-cora-coralina-nao-sei>. Acesso em: 20 jun. 2019.

COSTA, A. C. G. **Tempo de servir**: o protagonismo juvenil passo a passo; um guia para o educador. Belo Horizonte: Universidade, 2001.

COSTA, A. C. G. **Protagonismo Juvenil**: O que é e como praticá-lo. Belo Horizonte: Modus Faciendi, 2007. Disponível em: <http://smeduquedecaxias.rj.gov.br/nead/Biblioteca/Forma%C3%A7%C3%A3o%20Continuada/Artigos%20Diversos/costa-protagonismo.pdf>. Acesso em: 05 dez. 2019.

COSTA, D. C. **A gestão do Projeto Professor diretor de turma**: a experiência da Escola Estadual de Educação Profissional Júlio França em Bela Cruz (CE). 2015. 169 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Faculdade de Educação/CAEd, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2015. Disponível em: <http://mestrado.caedufjf.net/a-gestao-do-projeto-professor-diretor-de-turma-a-experiencia-da-escola-estadual-de-educacao-profissional-julio-franca-em-bela-cruz-ce/>. Acesso em: 15 jul. 2019.

COSTA, G. P; MAGALHÃES JÚNIOR, A. G. O Projeto Professor Diretor de Turma nas escolas de ensino médio do Ceará como possibilidade de promoção do direito humano à educação. **Expressão Católica**, Quixadá, v. 7, n. 1, p. 56-61, jan. /jun. 2018. Disponível em: <http://publicacoesacademicas.unicatolicaquixada.edu.br/index.php/rec/article/view/2204>. Acesso em: 20 jul. 2019.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC; Unesco, 2003.

DIAS, F. A. R. **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. 138 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Faculdade de Educação/CAEd, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2016. Disponível em: <http://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: 30 jun. 2019.

ENGUITA, M. F. **A face oculta da escola**: educação e trabalho no capitalismo. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989. Disponível em: <https://construindoumaprendizado.files.wordpress.com/2012/11/a-face-oculta-da-escola.pdf>. Acesso em: 02 dez. 2019.

ESCOLA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL MARIA CÉLIA. **Relatório Anual do PPD 2015**. Pereiro, 2015.

ESPAÇOS DA ESCOLA. **Acompanhamento Pedagógico do Núcleo Gestor ao PPD**: Instrumentais de acompanhamento. [2019]. Disponível em: <https://sites.google.com/site/ppdcrede08baturite/acompanhamento-pedagogico-do-nucleo-gestor>. Acesso em: 24 mar. 2019.

FERRETI, C. J.; ZIBAS, D. L.; TARTUCE, G. L. B. P. O protagonismo juvenil na literatura especializada e na reforma do ensino médio. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 122, p. 411-423, maio/ago. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v34n122/225111.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2019.

FREITAS, A. D. S. **Gestão financeira da política de ensino médio integrado e integral do Ceará**. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, 2014. 166 p.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 57-70, jan. /abr. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/06.pdf>. Acesso em: 05 out. 2019.

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

GOLDEMBERG, J. O repensar da educação no Brasil. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 7, n. 18, p. 65-137, ago. 1993. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/eav/issue/view/725>. Acesso em: 20 ago. 2019.

GONÇALVES, R. C. **E.E. DR. Tomás Alves: História e memórias.** 2011. 129 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia e História da Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011. Disponível em: http://taurus.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/251222/1/Goncalves_RosangelaCristina_M.pdf. Acesso em: 12 jul. 2019.

GÜNTER, H. **Como elaborar um questionário.** Brasília, DF: UnB; Laboratório de Psicologia Ambiental, 2003. Disponível em: <https://www.ic.unicamp.br/~wainer/cursos/2s2006/epistemico/01Questionario.pdf>. Acesso em: 29 jun. 2019.

ICE. **Manual Operacional: Modelo de Gestão – Tecnologia Empresarial Socioeducacional (TESE).** Recife: ICE, [2008]. Disponível em: https://educacaoprofissional.seduc.ce.gov.br/images/tese/manual_modelo_gestao.pdf. Acesso em: 18 jun. 2019.

INEP. **Microdados do Censo Escolar.** Brasília, DF: Todos pela educação, 2017.

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Diálogos Socioemocionais: apostila do professor.** 2017. Disponível em: <https://docero.com.br/doc/vcv88n>. Acesso em: 26 fev. 2020.

INSTITUTO UNIBANCO. O que fazer para aproximar família e escola? **Aprendizagem em foco**, [s.l.], n. 9, p. 1-4, abr. 2016. Disponível em: https://www.institutounibanco.org.br/wp-content/uploads/2016/04/Aprendizagem_em_foco-n.09.pdf. Acesso em: 20 nov. 2019.

LEITE, A. M. R.; REZENDE, M. V. O.; GADELHA, F. R. L. Grupo de Apoio Pedagógico ao ensino de matemática – GAPEM. In: CEARÁ. **Boas práticas de gestão educacional e escolar no Ceará.** São Paulo: Instituto Unibanco; Fortaleza: Seduc, 2018. p. 47-48.

LEITE, H. E. G. F.; CHAVES, M. L. B. O Projeto Diretor de Turma No Ceará, Dois Anos Depois. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 24. CONGRESSO INTERAMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 3. Vitória. **Anais [...].** Vitória: ANPAE, 2009. p. 1-11. Disponível em: <https://www.anpae.org.br/simposio2009/133b.pdf>. Acesso em 10 out. 2019.

LEITE, M. C. S. R. **A formação contínua do Professor Diretor de Turma no contexto das reformas do ensino médio.** 2015. 215 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2015. Disponível em: http://www.uece.br/ppge/wp-content/uploads/sites/29/2019/06/Disserta%C3%A7%C3%A3o_MARIA-CLEIDE-DA-SILVA-RIBEIRO-LEITE.pdf. Acesso em: 15 mar. 2019.

LIMA, A. L. B. **Escolas estaduais de educação profissional: a experiência de ensino médio integrado à educação profissional no Ceará a partir de 2008.** 2014. 156 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Faculdade de Educação/CAEd, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2014. Disponível em: <http://mestrado.caedufjf.net/escolas-estaduais-de-educacao-profissional-a-experiencia-de-ensino-medio-integrado-a-educacao-profissional-no-ceara-a-partir-de-2008/>. Acesso em: 15 jul. 2019.

LIMA, M. C. C.; FREITAS, M. I. G. As Conquistas do Projeto de Diretor de Turma de Eusébio, Ceará. *In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO*, 26. 2013, Recife. **Anais [...]**. Recife: ANPAE, 2013. p. 1-4. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/simposio26/2poster/MariadaConceicao-poster-int.pdf>. Acesso em 19 mai. 2019.

LONGO, F. V.; VIEIRA, J. M. Educação de mãe para filho: fatores associados à mobilidade educacional no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 141, p. 1051-1071, out. /dez. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v38n141/1678-4626-es-es0101-73302017162420.pdf>. Acesso em: 29 dez. 2019.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. Contribuições de Stephen Ball para o estudo de políticas de currículo. *In: BALL, S. J.; MAINARDES, J. (org.). Políticas educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011. p. 248-282.

MACHADO, E. K. S. **Constituintes de uma práxis de mediação pedagógica do Professor Diretor de Turma**. 2017. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2017.

MAGALHÃES, M. **A juventude brasileira ganha uma nova escola de Ensino Médio: Pernambuco cria, experimenta e aprova**. São Paulo: Albatroz: Loqüi, 2008.

MAINARDES, J. A abordagem do ciclo de políticas e suas contribuições para a análise da trajetória de políticas educacionais. **Atos de pesquisa em educação**, Blumenau, v. 1, n. 2, p. 94-105, maio/ago. 2006a.. Disponível em: <https://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/34>. Acesso em: 28 jun. 2019.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan. /abr. 2006b. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2019.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: explorando alguns desafios da sua utilização no campo da Política Educacional. **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, v. 12, n. 16, p. 01-19, ago. 2018. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/59217/36164>. Acesso em: 24 out. 2019.

MAINARDES, J.; FERREIRA, M. S.; TELLO, C. Análise de políticas: fundamentos e principais debates teóricos-metodológicos. *In: BALL, S. J.; MAINARDES, J. (org.). Políticas educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011. p. 143-172.

MAINARDES, J.; MARCONDES, M. I. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação & Sociedade**, Campinas. v. 30, n. 106, p. 303-318, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a15.pdf>. Acesso em: 10 out. 2019.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARTINS, E. S. **Formação contínua e práticas de leitura: o olhar do professor dos anos finais do ensino fundamental.** 2014. 192 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014. Disponível em: http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/8596/1/2014_tese_esmartins.pdf. Acesso em: 22 out. 2019.

MELO, M. A. **A proposta pedagógica das escolas estaduais de educação profissional do estado do Ceará.** 2015. 126 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Faculdade de Educação/CAEd, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2015. Disponível em: <http://mestrado.caedufjf.net/a-proposta-pedagogica-das-escolas-estaduais-de-educacao-profissional-do-estado-do-ceara/>. Acesso em: 15 ago. 2019.

MORATO, E. A. **Massificação do ensino escolar relacionada às singularidades dos educandos.** 2016. 76 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: <https://tede.pucsp.br/bitstream/handle/19623/2/Edir%20Aparecido%20Morato.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2019.

MULLER, M. J. S. **Protagonismo Juvenil no Ensino Médio e Gestão Democrática da Escola Pública: possibilidades e implicações para a prática escolar.** Curitiba: Secretaria de Educação, 2014. (Caderno PDE, v. 2). Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_unespar-uniaodavitoria_gestao_pdp_maria_juscelia_sabai.pdf. Acesso em: 15 mar. 2019.

NASPOLINI, A. A reforma da educação básica no Ceará. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 15, n. 42, p. 169-186, ago. 2001. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/eav/article/view/9798/11370>. Acesso em: 03 fev. 2019.

NEUBAUER, R.; SILVEIRA, G. T. **Impasses e alternativas de política educacional para a América Latina: Gestão dos Sistemas Escolares – Quais caminhos perseguir?** São Paulo: IFHC; Santiago de Chile: CIEPLAN, 2008.

NOGUEIRA, M. A. Família e Escola na contemporaneidade: os meandros de uma relação. **Educação e Realidade**, São Paulo, n. 31, v. 2, p. 155-170, jul. 2006. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rer/v31n02/v31n02a10.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2019.

NUNES, C. A. **1º Produto: Documento técnico contendo plano de ação com vistas ao aperfeiçoamento metodológico do Projeto Professor Diretor de Turma.** Projeto: 914BRAZ3005 – “Geração da Paz” – SEDUC / UNESCO. Fortaleza-CE, 2013.

OECD. **Low-Performing Students: why they fall behind and how to help them succeed.** Paris: OECD Publishing, 2016. Disponível em: <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/9789264250246-en.pdf?expires=1598103203&id=id&accname=guest&checksum=D9B1B72B9B65E410A050EAB6BA66494D>. Acesso em: 20 nov. 2019.

OLIVEIRA, F. Políticas públicas educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática. In: OLIVEIRA, A. F (org.). **Fronteiras da educação: tecnologias e políticas.** Goiânia: PUC Goiás, 2010. p. 93-99.

OLIVEIRA, M. F. **Metodologia científica**: um manual para a realização de pesquisas em Administração. Catalão: UFG, 2011.

OLIVEIRA, R. R. A. Políticas Públicas Educacionais: diálogos iniciais sobre as proposições mineiras. In: QUIOSSA, A. S. *et al.* (org.). **Diálogos e Proposições**: planos de ação para a Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais. Juiz de Fora: Projeto CAEd-FADEPE, 2017. p. 190-203. Disponível em: <http://www.mestrado.caedufjf.net/wpcontent/uploads/2018/01/DI%C3%81LOGOS-E-PROPOSI%C3%87%C3%95ES-vol-IIWEB.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2020.

PAULA, G. B. (2015). O que é 5W2H: reduza incertezas, ganhe produtividade e aprenda como fazer um plano de ação. [S.l.], 8 de novembro de 2015. Disponível em: <https://www.treasy.com.br/blog/5w2h/>. Acessado em 10 de jun. 2020.

PEREZ, M. C. A. Encontros e desencontros da educação escolar: implicações para a democratização do ensino. **Educação em Revista**, Marília, v. 8, n. 1, p. 61-74, 2007. Disponível em: <http://revistas.marilia.unesp.br/index.php/educacaoemrevista/article/view/619/502>. Acesso em: 04 dez. 2010.

PORTUGAL. Ministério da Educação Nacional. Gabinete do Ministro. Decreto-Lei nº 47480. Institui o Ciclo Preparatório do Ensino Secundário. **Diário do Governo**, Lisboa, série 1, n. 1, p. 1-4, 2 jan. 1967. Disponível em: <https://dre.pt/web/guest/pesquisa/-/search/239452/details/maximized>. Acesso em: 27 abr. 2019.

PORTUGAL. Ministério da Educação. Decreto Regulamentar nº 10, de 21 de Julho de 1999. **Diário da República**, Lisboa, série 1, parte B, n. 168, p. 4490, 21 jul. 1999. Disponível em: http://www.sprc.pt/upload/File/PDF/Legislacao/Legislacao_Util/Ens_Nao_Superior/Gestao/Dir_Gestao_Estab_Ensino/Dec%20Regulamentar%2010-99,%20de%2021%20de%2007.pdf?phpMyAdmin=27673a7d4e3620daa5f377d6decde3d1. Acesso em: 27 mar. 2019.

PORTUGAL. Ministério da Educação. Despacho Normativo nº 30, de 19 jul. 2001. Enquadramento da avaliação. Dossier individual do aluno. **Diário da República**, Lisboa, série 1, parte B, n. 166, p. 4438, 19 jul. 2001. Disponível em: <https://dre.pt/application/conteudo/393272>. Acesso em: 27 mar. 2019.

PORTUGAL. Ministério da Educação. Portaria nº 921, de 23 de setembro de 1992. Competências e atribuições dos Diretores de Turma. **Diário da República**, Lisboa, série 1, parte B, n. 220, p. 4506, 23 set. 1992. Disponível em: <https://dre.pt/application/file/a/234062>. Acesso em: 22 fev. 2019.

PRODANOV, C. C; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RAEDER, S. Ciclo de políticas: uma abordagem integradora dos modelos para análise de políticas públicas. **Perspectivas em Políticas Públicas**, Belo Horizonte, v. 7, n. 13, p. 121-146, jan. /jun. 2014. Disponível em: <http://revista.uemg.br/index.php/revistappp/article/view/856/550> Acesso em: 08 mar. 2019.

RIANI, F. A. A. Constituições Programáticas, Funções Estatais, Políticas Públicas e a (In)competência do Judiciário. **Sequência**, Florianópolis, n. 66, p. 137-160, jul. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/seq/n66/06.pdf>. Acesso em: 01 set. 2019.

SÁ, V. **Racionalidades e Práticas na Gestão Pedagógica**. O Caso do Director de Turma. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1997.

SANTOS, N. F. **Projeto Professor diretor de turma**: uma análise da implementação em uma escola pública da rede estadual do Ceará. 2014. 116 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Faculdade de Educação/CAEd, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2014.

SANTOS, F. N.; FREITAS, D. J. S; OLIVEIRA JUNIOR L. B. O Projeto Professor Diretor de Turma no Ceará: os desafios à sua implementação em uma escola pública da rede estadual. *In: QUIOSSA, A. S. et al. Diálogos e Proposições: planos de ação para a Rede Estadual de Ensino do Ceará*. Juiz de Fora: Projeto CAEd – FADEPE/JF, 2018. p. 171-183. Disponível em: http://mestrado.caedufjf.net/wp-content/uploads/2019/01/BOOK- a DI% C3% 81LOGOS- E-PROPOSI% C3% 87% C3% 95ES-V03.indb_.pdf. Acesso em: 22 set. 2019.

SECCHI, L. **Políticas públicas**: conceitos, esquemas de análise, casos práticos. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

SILVA, M. S. A. F. **O Papel do Director**: Entre as Funções de Delegado do Estado e de Representante da Comunidade Escolar As Decisões dos Directores de duas Escolas do Ensino Básico dos 2º e 3º Ciclos. 2010, 204 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) - Instituto de Educação, Universidade do Minho, Lisboa, 2010. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/13710/1/Disserta% c3% a7% c3% a3o.pdf>. Acesso em: 19 ago. 2019.

SOTTANI, N. B. B. *et al.* Ciclo de Políticas Públicas como método de análise de políticas educacionais: uma pesquisa bibliométrica acerca do tema. *In: CONGRESSO DE ADMINISTRAÇÃO, SOCIEDADE E INOVAÇÃO (CASI)*, 10., 2017, Petrópolis. **Anais [...]**. Petrópolis, RJ: FMP-FASE, 2018. Disponível em: <https://even3.blob.core.windows.net/anais/61560.pdf> Acesso em 30 out. 2019.

SOUZA, C. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, n. 16, p. 20-45, jul. /dez 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/soc/n16/a03n16>. Acesso em 31 out. 2019.

SOUZA, E. G. **Educomunicação e Protagonismo Juvenil**: Contribuições de uma Rádio Escolar. 2016. 246f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas e Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2016. Disponível em: <http://tede.udesc.br/bitstream/tede/2492/1/125260.pdf>. Acesso em 30 out. 2019.

TORRES, M. D. M. G. **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. Disponível em: <http://repositorio.uportu.pt/jspui/bitstream/11328/20/2/TME%20338.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2019.

UFSC. **Dados do IBGE:** Queda substancial no tamanho das famílias brasileiras. 2016. Disponível em: <https://labsfac.ufsc.br/2016/05/23/dados-do-ibge-queda-substancial-no-tamanho-das-familias-brasileiras/2016/> Acesso em: 05 mai. 2020.

VERGARA, S. C. Métodos de coleta de dados no campo. São Paulo: Atlas, 2008

YIN, R. K. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. Trad. Daniel Grassi 2.ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

APÊNDICE A - Questionário aos estudantes

CICLO DE POLÍTICAS DE STEPHEN BALL NO CONTEXTO DO PROJETO PROFESSOR DIRETOR DE TURMA: ESTUDO EM UMA ESCOLA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO CEARÁ

Prezado (a) estudante;

Este questionário é 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 André dos Santos Bandeira. Este estudo versa sobre a implementação do Projeto Professor Diretor de Turma na EEEP Professora Maria Célia Pinheiro Falcão, localizada no município de Pereiro-CE. Sua participação é voluntária. As informações serão coletadas de forma confidencial e tratadas com absoluto sigilo. Os dados serão utilizados para a fundamentação da pesquisa, de modo que se possa compreender a percepção dos estudantes sobre alguns aspectos do PPDT desenvolvidos na escola pesquisada.

INSTRUÇÕES:

- ✓ Você levará no máximo 15 minutos para responder.
- ✓ Não existem respostas certas ou erradas.
- ✓ Selecione as alternativas que mais se aproximam de sua realidade.

PERFIL DOS ESTUDANTES

Qual é o seu sexo?

- A. Masculino.
- B. Feminino.
- C. Outro.

1. Como você se considera?

- A. Branco(a).
- B. Pardo(a).
- C. Preto(a).
- D. Amarelo(a).
- E. Indígena.

2. Qual a sua idade?

- A. 15 anos ou menos.
- B. 16 anos.
- C. 17 anos.
- D. 18 anos ou mais.

3. Qual a renda mensal de sua família, atualmente?

- A. Até 01 salário mínimo (R\$ 1.045,00).

- B. De 01 até 03 salários mínimos (R\$ 1.045,00 a R\$ 3.135,00).
- C. De 03 até 05 salários mínimos (R\$ 3.135,00 a R\$ 5.225,00).
- D. De 05 até 07 salários mínimos (R\$ 5.225,00 a R\$ 7.315,00).
- E. De 07 até 09 salários mínimos (R\$ 7.315,00 a R\$ 9.405,00).
- F. Acima de 09 salários mínimos (acima de R\$ 9.405,00).
- G. Não sei informar.

4. Quantas pessoas, em sua casa, vivem dessa renda mensal familiar?

- A. Duas ou menos.
- B. Três.
- C. Quatro.
- D. Cinco.
- E. Seis ou mais pessoas.

5. Até que série/ano sua mãe, seu pai ou responsável por você estudou?	Mãe	Pai	Responsável
A. Nunca estudou ou não completou a 4ª série/5º ano (antigo primário).			
B. Completou a 4ª série/5º ano, mas não completou o ensino fundamental (antigo ginásio).			
C. Completou a 8ª série/9º ano, mas não completou o ensino médio (antigo 2º grau).			
D. Completou o ensino médio, mas não completou a faculdade.			
E. Completou a faculdade, mas não completou a pós-graduação.			
F. Completou a pós-graduação.			
G. Não sei.			

6. Em que sua mãe, seu pai e/ou responsável por você trabalha ou trabalhou, na maior parte da vida?	Mãe	Pai	Responsável
A. Na agricultura, no campo, em fazenda ou na pesca.			
B. Na indústria.			
C. Na construção civil.			
D. No comércio, banco, transporte, hotelaria ou outros serviços.			
E. Funcionário público do governo federal, estadual ou municipal.			
F. Profissional liberal, professor ou técnico de nível superior.			
G. Trabalha fora de casa em atividades informais, por conta própria (pintor, eletricista, encanador, feirante e outros).			
H. Trabalha em casa com serviços, por conta própria (cozinha, aulas particulares, artesanato, marcenaria e outros).			
I. Trabalhador doméstico em casa de outras pessoas (faxineiro, cozinheiro, vigia e outros).			
J. Microempresário (até nove empregados).			
K. Empresário de pequeno porte (de 10 a 49 empregados).			

L. Empresário de médio porte (de 50 a 99 empregados).			
M. Empresário de grande porte (mais de 100 empregados).			
N. No lar (sem remuneração).			
O. Não trabalha.			
P. Não sei informar.			
Q. Outro (a). Qual? _____			

PAPEL DO DIRETOR DE TURMA

LEIA COM ATENÇÃO, ANTES DE RESPONDER ÀS QUESTÕES.

Sobre o papel do PDT, qual o seu nível de concordância para cada uma das afirmativas abaixo?	Discordo totalmente	Discordo mais que concordo	Concordo mais que discordo	Concordo totalmente
7. Contribui para despertar meu interesse pelos estudos.	A	B	C	D
8. Contribui para o meu amadurecimento pessoal.	A	B	C	D
9. Contribui para o meu amadurecimento profissional.	A	B	C	D
10. Incentiva para que eu não falte às aulas.	A	B	C	D
11. Incentiva para que eu não abandone a escola.	A	B	C	D
12. Incentiva o desenvolvimento do meu protagonismo juvenil.	A	B	C	D
13. Me ajuda na superação das dificuldades de aprendizagem.	A	B	C	D
14. Tenta resolver os conflitos que acontecem na minha turma.	A	B	C	D
15. Promove a interação entre a escola e minha família.	A	B	C	D

CONTRIBUIÇÕES DO PPDT:

O desenvolvimento do Projeto Professor Diretor de Turma contribui para eu	Discordo totalmente	Discordo mais que concordo	Concordo mais que discordo	Concordo totalmente
16. melhorar o meu relacionamento com os meus colegas.	A	B	C	D
17. melhorar o meu relacionamento com os meus professores.	A	B	C	D
18. melhorar o meu relacionamento com minha família.	A	B	C	D

19. atuar na construção de soluções para os problemas encontrados no dia a dia da minha escola.	A	B	C	D
20. expor minhas opiniões durante as aulas.	A	B	C	D
21. falar com os professores sobre meu interesse em participar de projetos na escola.	A	B	C	D
22. participar das decisões escolares.	A	B	C	D
23. participar do grêmio estudantil.	A	B	C	D
24. superar as minhas dificuldades de aprendizagem.	A	B	C	D
25. ter iniciativa para resolver meus problemas.	A	B	C	D
26. ter uma formação cidadã que incentiva a minha reflexão sobre questões sociais.	A	B	C	D

FATORES PODEM INFLUENCIAR O DESENVOLVIMENTO DAS AÇÕES DO PPDT

Qual o seu nível de concordância com relação aos fatores listados abaixo que podem influenciar o surgimento ou a permanência de problemas encontrados no desenvolvimento do PPDT em sua escola?	Discordo totalmente	Discordo mais que concordo	Concordo mais que discordo	Concordo totalmente
27. Falta de reconhecimento da importância da função do diretor de turma na escola.	A	B	C	D
28. Mudança de diretor de turma ao longo dos três anos de ensino médio.	A	B	C	D
29. Falta de preparação/qualificação do PDT.	A	B	C	D
30. O tempo destinado ao professor para realizar as ações do projeto é insuficiente.	A	B	C	D
31. As aulas de formação para cidadania não abordam temáticas do cotidiano da turma.	A	B	C	D
32. A escola não promove ações que possam garantir a participação dos pais na escola.	A	B	C	D
33. Falta de acompanhamento dos pais à vida escolar dos filhos.	A	B	C	D
34. Outros? _____				

35. O que deveria ser aprimorado/melhorado no Projeto Professor Diretor de Turma da sua escola?

36. Você gostaria de receber um resumo com os resultados da pesquisa?

[] Sim. Escreva seu endereço de *e-mail* aqui: _____.

[] Não.

APÊNDICE B - Roteiro de entrevista: Professor Diretor de Turma**CICLO DE POLÍTICAS DE STEPHEN BALL NO CONTEXTO DO PROJETO PROFESSOR DIRETOR DE TURMA: ESTUDO EM UMA ESCOLA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO CEARÁ****PERFIL DOS PROFESSORES DIRETORES DE TURMA****01. Qual é o seu sexo?**

- A. Masculino.
- B. Feminino.
- C. Outro.

02. Como você se considera?

- A. Branco (a).
- B. Pardo (a).
- C. Preto (a).
- D. Amarelo (a).
- E. Indígena.

03. Qual sua faixa etária?

- A. Entre 18 e 21 anos.
- B. Entre 22 e 25 anos.
- C. Entre 26 e 30 anos.
- D. Entre 31 e 40 anos.
- E. Entre 41 e 50 anos.
- F. Entre 51 e 60 anos.
- G. Acima de 60 anos.

04. Qual seu estado civil?

- A. Solteiro (a).
- B. Casado (a).
- C. União estável.
- D. Separado (a) / divorciado (a)

E. Viúvo (a).

05. Possui filho (a) (s)?

- A. Não.
- B. Sim, 1 filho (a).
- C. Sim, 2 filhos (as)
- D. Sim, 3 filhos (as)
- E. Sim, mais de 3 filhos (as).

06. Quem é a pessoa que mais contribui na renda familiar atualmente?

- A. Você mesmo.
- B. Cônjuge /Companheiro (a).

08. Outro. Quem? _____

07. Responda os itens a seguir.

Onde você frequentou o	Todo em escola pública.	Todo em escola particular.	Maior parte em escola pública.	Maior parte em escola particular.	Todo ou a maior parte em escola particular COM BOLSA.
7.1 Ensino Fundamental?					
7.2 Ensino Médio?					
7.3 Ensino Superior?					

08. Formação inicial:

- A. Superior incompleto.
- B. Superior completo.

09. Formado em: _____

10. Pós-graduação:

- A. Especialização.
- B. Mestrado.
- C. Doutorado.
- D. Não possuo.

11. Tempo de magistério: _____ anos.

12. Há quantos anos você está lotado/contratado na escola/crede em que trabalha atualmente?
_____ anos.
13. Vínculo com a rede estadual de educação do Ceará: A. Efetivo. B. Temporário. C. Outros.
14. Você gostaria de receber um resumo com os resultados da pesquisa?
[] Sim. Escreva seu endereço de *e-mail* aqui: _____.
[] Não.

PERGUNTAS NORTEADORAS DA ENTREVISTA COM OS PROFESSORES DIRETORES DE TURMA

QUESTÕES INTRODUTÓRIAS

1. A quanto tempo você desempenha o papel de PDT - PDT? Você recebe alguma gratificação/bonificação para exercer essa função?
2. Para você, qual o perfil que deve ter um professor para desempenhar a função PDT?
3. O Professor Direto de Turma é por adesão? No presente momento, você tem algum suporte para desempenhar essa função? Qual? Como?

BLOCO A - CONTEXTO DA INFLUÊNCIA

4. De que forma ocorreu o processo de implantação/implementação do PPDT na sua escola?
5. Você participou de formações sobre o PPDT para atuar nesse projeto? Como foram? Quando ocorreram? Qual a sua avaliação das formações? (Pontos positivos e negativos)

BLOCO B - CONTEXTO DA PRODUÇÃO DO TEXTO

6. Qual a sua avaliação a respeito do conteúdo dos documentos oficiais do PPDT, elaborados pela Seduc?

BLOCO C - CONTEXTO DA PRÁTICA

7. Quais as principais funções a serem desempenhadas pelo PDT ao longo do ano letivo?
8. Quais as principais ações desenvolvidas pelo PPDT que contribuem para a melhoria do âmbito escolar?

BLOCO D - CONTEXTO DOS EFEITOS/RESULTADOS

9. A implementação do PPDT proporciona mudanças no âmbito escolar? Se sim, quais as principais contribuições do PPDT para escola?
10. Cite as principais dificuldades encontradas durante o processo de implementação desse projeto na escola? Como você lida com essas dificuldades?
11. Com base na questão anterior e na sua opinião, quais os principais fatores que influenciam o surgimento e a manutenção dos entraves encontrados no desenvolvimento do PPDT na escola?
12. Os professores envolvidos na implementação do PPDT têm autonomia, oportunidades de discutir e expressar dificuldades, opiniões, insatisfações? Em que momentos isso acontece?

BLOCO E - CONTEXTO DA ESTRATÉGIA POLÍTICA

13. Qual o impacto dessa política para os alunos em geral?
14. Há dados oficiais sobre o impacto dessa política no âmbito escolar? o que eles mostram?
15. Ao elaborar um plano de ação para melhoria do PPDT, quais ações/mudanças se deve contemplar para aperfeiçoamento da implementação do projeto?
16. Ao longo dos 10 anos do PPDT, você tem conhecimento da divulgação de algum documento oficial da Seduc-CE sobre a avaliação do PDDT, de modo que promova o redesenho dessa política educativa nas escolas estaduais? Se sim, quais?

APÊNDICE C - Roteiro de entrevista: Coordenador escolar e regional PPDT**PERFIL DO COORDENADOR (A) ESCOLAR DO PPDT****01. Qual é o seu sexo?**

- A. Masculino.
- B. Feminino.
- C. Outro.

2. Como você se considera?

- A. Branco (a).
- B. Pardo (a).
- C. Preto (a).
- D. Amarelo (a).
- E. Indígena.

03. Qual sua faixa etária?

- A. Entre 18 e 21 anos.
- B. Entre 22 e 25 anos.
- C. Entre 26 e 30 anos.
- D. Entre 31 e 40 anos.
- E. Entre 41 e 50 anos.
- F. Entre 51 e 60 anos.
- G. Acima de 60 anos.

04. Qual seu estado civil?

- A. Solteiro (a).
- B. Casado (a).
- C. União estável.
- D. Separado (a) / divorciado (a)
- E. Viúvo (a).

05. Possui filho (a) (s)?

- A. Não.
- B. Sim, 1 filho (a).

- C. Sim, 2 filhos (as)
- D. Sim, 3 filhos (as)
- E. Sim, mais de 3 filhos (as).

06. Quem é a pessoa que mais contribui na renda familiar atualmente?

- A. Você mesmo.
- B. Cônjuge /Companheiro (a).
- C. Outro. Quem? _____

07. Responda os itens a seguir.

Onde você frequentou o	Todo em escola pública.	Todo em escola particular.	Maior parte em escola pública.	Maior parte em escola particular.	Todo ou a maior parte em escola particular COM BOLSA.
7.2 Ensino Fundamental?					
7.2 Ensino Médio?					
7.3 Ensino Superior?					

8. Formação inicial:

- C. Superior incompleto.
- D. Superior completo.

9. Formado em: _____

10. Pós-graduação:

- E. Especialização.
- F. Mestrado.
- G. Doutorado.
- H. Não possui.

11. Tempo de magistério: _____ anos.

12. Há quantos anos você está lotado/contratado na escola/crede em que trabalha atualmente?
_____ anos.

13. Vínculo com a rede estadual de educação (Ceará): A. Efetivo. B. Temporário. C. Outros.

14. Você gostaria de receber um resumo com os resultados da pesquisa?

- [] Sim. Escreva seu endereço de *e-mail* aqui: _____.
- [] Não.

PERGUNTAS NORTEADORAS DA ENTREVISTA COM O (A) COORDENADOR (A) ESCOLAR E COORDENADOR REGIONAL DO PPDT

QUESTÕES INTRODUTÓRIAS

1. Há quanto tempo você acompanha o Projeto Professor Diretor De Turma na escola/Crede 11? Como é feito esse acompanhamento ou monitoramento da política no âmbito da escola?
2. O Professor Direto de Turma recebe alguma gratificação/bonificação para exercer essa função? E você?

BLOCO A - CONTEXTO DA INFLUÊNCIA

3. De que forma ocorreu o processo de implantação/implementação do PPDT na EEEP Professora Maria Célia Pinheiro Falcão?
4. Você recebeu alguma formação para atuar como coordenador (a) escolar/regional do PPDT na escola/Crede em que trabalha? Se sim, como essas formações têm auxiliado no acompanhamento das ações demandadas pelo projeto? Como foram? Quando ocorreram? Qual a sua avaliação das formações? (Pontos positivos e negativos)

BLOCO B - CONTEXTO DA PRODUÇÃO DO TEXTO

5. Qual a sua avaliação a respeito do conteúdo dos documentos oficiais do PPDT, elaborados pela Seduc?

BLOCO C - CONTEXTO DA PRÁTICA

6. Quais são os critérios definidos pela escola, em que você acompanha, para selecionar os professores a desempenharem a função de DT?
7. A função do PPDT é por adesão, assim, há resistência individual ou coletiva dos professores em não quererem participar desse projeto como diretor de turma? Por quê?
8. Quais as principais funções a serem desempenhadas pelos DTs?
9. Quais as principais ações desenvolvidas pelo PPDT que contribuem para a melhoria do âmbito escolar?

BLOCO D - CONTEXTO DOS EFEITOS/RESULTADOS

10. Cite as principais dificuldades encontradas durante o processo de implementação desse projeto na (s) escola (a)? Como você lida com essas dificuldades?

11. Com base na questão anterior, quais os principais fatores que interferem na implementação do PPDT na EEEP Professora Maria Célia Pinheiro Falcão?
12. Os professores envolvidos na implementação do PPDT têm autonomia, oportunidades de discutir e expressar dificuldades, opiniões, insatisfações? Em que momentos isso acontece?

BLOCO E - CONTEXTO DA ESTRATÉGIA POLÍTICA

13. Quais seriam os aspectos mais comprometidos ao não se desenvolver o PPDT na escola?
14. Ao elaborar um plano de ação para melhoria da implementação do PPDT na escola em que atua/acompanha, quais ações/mudanças se devem contemplar para aperfeiçoamento do projeto?
15. Ao longo dos 10 anos do PPDT, você tem conhecimento da divulgação de algum documento oficial da Seduc-CE sobre a avaliação do PDDT de modo que promova o redesenho dessa política educativa nas escolas estaduais? Se sim, quais?

APÊNDICE D - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O (A) Sr. está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa intitulada “CICLO DE POLÍTICAS DE STEPHEN BALL NO CONTEXTO DO PROJETO PROFESSOR DIRETOR DE TURMA: ESTUDO EM UMA ESCOLA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO CEARÁ”, sob a responsabilidade do pesquisador André dos Santos Bandeira, mestrando do Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública - PPGP/CAEd/UFJF.

Nesta pesquisa, buscar-se-á analisar quais são os principais fatores que influenciam a incidência e a permanência dos entraves que comprometem a implementação do Projeto Professor Diretor de Turma - PPDT na EEEP Professora Maria Célia Pinheiro Falcão, localizada no município de Pereiro-CE, durante o período de 2011 a 2019. Assim, a razão que nos conduz a estudar essa temática deve-se a necessidade de realizar alguns ajustes no desenho e na implementação desse projeto.

Para o alcance dos objetivos traçados nesse estudo, foram adotados os seguintes instrumentos: pesquisa documental, pesquisa bibliográfica, entrevista e questionário. Essa pesquisa contribuirá para a construção de um conjunto de intervenções necessárias para o aperfeiçoamento da política PPDT na escola pesquisada e em nível de CREDE 11. Desse modo, podendo auxiliar os atores envolvidos na implementação da política do PPDT.

O respondente é livre para decidir se quer participar da pesquisa, assim como poderá desistir a qualquer momento, sem nenhum prejuízo, conforme item IV da Resolução CNS 466/12 ou Cap. III da Resolução 510/2016. A entrevista será realizada através de vídeo conferência utilizando as plataformas *on line* (*Google Meet* e/ou *WhatsApp*). Na sua participação, você será convidado (a) a responder algumas questões que versam sobre o perfil do sujeito pesquisado e sobre a política do PPDT. Em nenhum momento você será identificado. Os resultados da pesquisa serão publicados e, ainda assim, a sua identidade será preservada. Para participar da entrevista você levará aproximadamente 40 minutos, e não terá nenhum gasto financeiro. Os riscos consistem na identificação dos respondentes, pois, embora no início da entrevista não seja requerido nenhum nome, ao final, os respondentes podem escolher deixar ou não um e-mail para contato, a fim de receberem o resultado da pesquisa, quando esta estiver finalizada.

A entrevista será aplicada aos respondentes selecionados para a realização da pesquisa, e será evidenciada a importância da colaboração dos mesmos para o sucesso deste estudo. Além disso, o acesso às respostas coletadas é restrito ao pesquisador, a assistente de orientação Priscila Campos Cunha e ao orientador da dissertação de mestrado, o professor Dr. Eduardo Magrone. Todos os devidos procedimentos para não expor a identidade dos respondentes serão tomados no momento da análise e apresentação dos resultados. Os benefícios serão indiretos e estão relacionados à compreensão sobre como a política pública educacional do Projeto Professor Diretor de Turma contribuirá para a redução da infrequência

escolar, evasão, abandono, promover o estreitamento das relações entre escola e família, incentivar o protagonismo juvenil e apresentar melhoria no processo de ensino e aprendizagem.

Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação. Até o momento da divulgação dos resultados, você também é livre para solicitar a retirada dos seus dados da pesquisa. E em caso de qualquer dúvida ou reclamação a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com:

Prof. Dr. Eduardo Magrone – eduardo_magrone@yahoo.com.br

Profa. Ma. Priscila Campos Cunha – priscila.cunha@caed.ufjf.br

Prof. André dos Santos Bandeira – andrebandeira.mestrado@caed.ufjf.br

Sua participação nesta pesquisa é de extrema importância.

Este termo será assinado em duas vias, por você e pelo responsável pela pesquisa, ficando uma via em seu poder.

Acredito ter sido suficientemente informado a respeito do que li, sobre a pesquisa: “CICLO DE POLÍTICAS DE STEPHEN BALL NO CONTEXTO DO PROJETO PROFESSOR DIRETOR DE TURMA: ESTUDO EM UMA ESCOLA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO CEARÁ”. Discuti com o pesquisador, responsável pela pesquisa, sobre minha decisão em participar do estudo. Ficaram claros para mim os propósitos do estudo, os procedimentos, garantias de sigilo, de esclarecimentos permanentes e isenção de despesas. Concordeo voluntariamente em participar deste estudo.

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. Caso concorde em continuar a pesquisa, clique na opção 1, caso não concorde clique na opção 2.

[] 1 - Li e aceito participar da pesquisa.

[] 2 - Li e não aceito participar da pesquisa.

APÊNDICE E - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O (A) Sr. está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa intitulada “CICLO DE POLÍTICAS DE STEPHEN BALL NO CONTEXTO DO PROJETO PROFESSOR DIRETOR DE TURMA: ESTUDO EM UMA ESCOLA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO CEARÁ”, sob a responsabilidade do pesquisador André dos Santos Bandeira, mestrando do Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública - PPGP/CAEd/UFJF.

Nesta pesquisa, buscar-se-á analisar quais são os principais fatores que influenciam a incidência e a permanência dos entraves que comprometem a implementação do Projeto Professor Diretor de Turma - PPDT na EEEP Professora Maria Célia Pinheiro Falcão, localizada no município de Pereiro-CE, durante o período de 2011 a 2019. Assim, a razão que nos conduz a estudar essa temática deve-se a necessidade de realizar alguns ajustes no desenho e na implementação desse projeto.

Para o alcance dos objetivos traçados nesse estudo, foram adotados os seguintes instrumentos: pesquisa documental, pesquisa bibliográfica, entrevista e questionário. Essa pesquisa contribuirá para a construção de um conjunto de intervenções necessárias para o aperfeiçoamento da política PPDT na escola pesquisada e em nível de CREDE 11. Desse modo, podendo auxiliar os atores envolvidos na implementação da política do PPDT.

O respondente é livre para decidir se quer participar da pesquisa, assim como poderá desistir a qualquer momento, sem nenhum prejuízo, conforme item IV da Resolução CNS 466/12 ou Cap. III da Resolução 510/2016. O questionário será realizado de forma *online* mediante a utilização do *Formulários Google* (Ferramenta usada para coletar e organizar informações em pequena ou grande quantidade). Na sua participação, você será convidado (a) a responder o questionário a seguir.

Em nenhum momento você será identificado. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada. Para responder a pesquisa você levará aproximadamente 15 minutos, e não terá nenhum gasto financeiro. Os riscos consistem na identificação dos respondentes, pois, embora no início do questionário não seja requerido nenhum nome, ao final, os respondentes podem escolher deixar ou não um *e-mail* para contato, a fim de receberem o resultado da pesquisa, quando esta estiver finalizada. O questionário será aplicado aos respondentes selecionados para a realização da pesquisa, e será evidenciada a importância da colaboração destes para o sucesso deste estudo. Além disso, o acesso às respostas coletadas é restrito ao pesquisador, a assistente de orientação Priscila Campos Cunha e ao orientador da dissertação de mestrado, o professor Dr. Eduardo Magrone. Todos os devidos procedimentos para não expor a identidade dos respondentes serão tomados no momento da análise e apresentação dos resultados, pois os dados não serão analisados individualmente e sim em conjunto. Os benefícios serão indiretos e estão relacionados à compreensão sobre como a política pública educacional do Projeto Professor Diretor de turma contribuirá para a redução da infrequência escolar, evasão, abandono,

promover o estreitamento das relações entre escola e família, incentivar o protagonismo juvenil e apresentar melhoria no processo de ensino e aprendizagem.

Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação. Até o momento da divulgação dos resultados, você também é livre para solicitar a retirada dos seus dados da pesquisa. Em caso de qualquer dúvida ou reclamação a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com:

Prof. Dr. Eduardo Magrone – eduardo_magrone@yahoo.com.br

Profa. Ma. Priscila Campos Cunha – priscila.cunha@caed.ufjf.br

Prof. André dos Santos Bandeira – andrebandeira.mestrado@caed.ufjf.br

Sua participação nesta pesquisa é de extrema importância.

Este termo será assinado em duas vias, por você e pelo responsável pela pesquisa, ficando uma via em seu poder.

Acredito ter sido suficientemente informado a respeito do que li, sobre a pesquisa: “CICLO DE POLÍTICAS DE STEPHEN BALL NO CONTEXTO DO PROJETO PROFESSOR DIRETOR DE TURMA: ESTUDO EM UMA ESCOLA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO CEARÁ”. Discuti com o pesquisador, responsável pela pesquisa, sobre minha decisão em participar do estudo. Ficaram claros para mim os propósitos do estudo, os procedimentos, garantias de sigilo, de esclarecimentos permanentes e isenção de despesas. Concordo voluntariamente em participar deste estudo.

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. Caso concorde em continuar a pesquisa, clique na opção 1, caso não concorde clique na opção 2.

1 - Li e aceito participar da pesquisa.

2 - Li e não aceito participar da pesquisa.

APÊNDICE F - Autorização de uso do nome da instituição pesquisada

**Governo do Estado do Ceará – Secretaria de Educação
Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação – Crede 11/Jaguaribe
EEEP Professora Maria Célia Pinheiro Falcão**

AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

Eu, Evanilson Pereira Nunes, Diretor Escolar da Escola Estadual de Educação Profissional Professora Maria Célia Pinheiro Falcão, localizada no município de Pereiro-CE, autorizo o professor mestrando, André dos Santos Bandeira, a utilizar o nome da EEEP Professora Maria Célia Pinheiro Falcão em sua pesquisa de mestrado realizado pela Universidade Federal de Juiz de Fora, tendo por título “CICLO DE POLÍTICAS DE STEPHEN BALL NO CONTEXTO DO PROJETO PROFESSOR DIRETOR DE TURMA: ESTUDO EM UMA ESCOLA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO CEARÁ”. Ressalto que fui informado pelo responsável do estudo sobre as características e objetivos da pesquisa na instituição a qual represento.

_____, _____ de _____ de _____

Prof. Evanilson Pereira Nunes
Diretor Escolar da EEEP Professora Maria Célia Pinheiro Falcão
Pereiro-CE.

APÊNDICE G - Autorização de uso de nome do coordenador escolar PPDT

**Governo do Estado do Ceará – Secretaria de Educação
Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação – Crede 11/Jaguaribe
EEEP Professora Maria Célia Pinheiro Falcão**

AUTORIZAÇÃO DE USO DE NOME E PESQUISA

Eu, Norma Fernandes da Silva, Coordenadora Escolar da EEEP Professora Maria Célia Pinheiro Falcão, localizada no município de Pereiro-CE, autorizo expressamente e sem ônus a utilização da minha identificação mediante o termo “coordenador escolar responsável pelo PPDT” e/ou expressão similar na pesquisa do professor mestrando, André dos Santos Bandeira, realizado pela Universidade Federal de Juiz de Fora, tendo por título “CICLO DE POLÍTICAS DE STEPHEN BALL NO CONTEXTO DO PROJETO PROFESSOR DIRETOR DE TURMA: ESTUDO EM UMA ESCOLA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO CEARÁ”. Ressalto que fui informada pelo responsável do estudo sobre a dificuldade em garantir o meu anonimato na pesquisa, uma vez que exerço cargo exclusivo e de fácil reconhecimento pela comunidade escolar. Assim, autorizo minha identificação, conforme exposto acima, na divulgação dos resultados da pesquisa, comprometendo-se, o pesquisador, a utilizar as informações que prestarei somente para os propósitos da pesquisa.

_____, _____ de _____ de _____

Prof.^a Norma Fernandes da Silva

Coordenadora Escolar da EEEP Professora Maria Célia Pinheiro Falcão
Pereiro-CE.

APÊNDICE H - Autorização de uso do nome do coordenador regional PPDT



**Governo do Estado do Ceará – Secretaria de Educação
Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação – Crede 11/Jaguaribe**

AUTORIZAÇÃO DE USO DE NOME E PESQUISA

Eu, Maria Eliete da Silva Saldanha, Coordenadora Regional do Projeto Professor Diretor de Turma da Crede 11, localizada no município de Jaguaribe-CE, autorizo expressamente e sem ônus a utilização da minha identificação mediante o termo “coordenador regional responsável pelo PPDT” e/ou expressão similar na pesquisa do professor mestrando, André dos Santos Bandeira, realizado pela Universidade Federal de Juiz de Fora, tendo por título “CICLO DE POLÍTICAS DE STEPHEN BALL NO CONTEXTO DO PROJETO PROFESSOR DIRETOR DE TURMA: ESTUDO EM UMA ESCOLA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO CEARÁ”. Ressalto que fui informada pelo responsável do estudo sobre a dificuldade em garantir o meu anonimato na pesquisa, uma vez que exerço cargo exclusivo e de fácil reconhecimento no Vale do Jaguaribe. Assim, autorizo minha identificação, conforme exposto acima, na divulgação dos resultados da pesquisa, comprometendo-se, o pesquisador, a utilizar as informações que prestarei somente para os propósitos da pesquisa.

_____, _____ de _____ de _____

Prof.^a Maria Eliete da Silva Saldanha
Coordenadora Regional do PPDT – Crede 11
Jaguaribe-CE.

APÊNDICE I - Catálogo dos cursos técnicos das EEEPS

Eixos Tecnológicos	Cursos Técnico
Ambiente e Saúde	Enfermagem, Estética, Massoterapia, Meio Ambiente, Nutrição e Dietética e Saúde Bucal.
Controle e Processos Industriais	Automação Industrial, Eletromecânica, Eletrotécnica, Manutenção Automotiva e Mecânica.
Desenvolvimento educacional e Social	Instrução de Libras, Secretaria Escolar e Tradução e Interpretação de Libras.
Gestão e Negócios	Administração, Comércio, Contabilidade, Finanças, Logística, Secretariado, Transações Imobiliárias.
Informação e Comunicação	Informática, Rede de Computadores
Infraestrutura	Agrimensura, Desenho de Construção Civil, Edificações, Portos
Produção Alimentícia	Agroindústria
Produção Cultural e Design	Design de Interiores, Modelagem do Vestuário, Multimídia, Paisagismo, Produção de Áudio e Vídeo, Produção de Moda, Regência
Produção Industrial	Biotecnologia, Fabricação Mecânica, Móveis, Petróleo e Gás, Química, Têxtil e Vestuário.
Recursos Naturais	Agricultura (Floricultura), Agronegócio, Agropecuária, Aquicultura, Fruticultura, Mineração
Segurança	Segurança do Trabalho
Turismo, Hospitalidade e Lazer	Eventos, Guia de Turismo e Hospedagem

Fonte: SEDUC (208b) adaptado pelo autor.

ANEXO A - Termo de Adesão



GOVERNO DO
ESTADO DO CEARÁ

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO CEARÁ – SEDUC
COORDENADORIA DE GESTÃO PEDAGÓGICA DO ENSINO MÉDIO
PROJETO PROFESSOR DIRETOR DE TURMA

TERMO DE ADESÃO

Eu, _____, comprometo-me em atuar como Diretor de Turma na Escola _____, realizando, com empenho e responsabilidade, as atividades semanais abaixo especificadas:

- Organização e Análise do Dossiê da Turma (1 hora);
- Atendimento aos Pais ou Responsáveis pela Educação dos Alunos (1 hora);
- Atendimento aos alunos (1 hora);
- Trabalhar em sala a Área Curricular Não-Disciplinar Formação para a Cidadania e Desenvolvimento de Competências Socioemocionais (1 hora).


Afirmo ser consciente, ainda, de que deverei participar, quando convocado, de encontros de formação, promovidos pela escola na qual estou lotado (a), bem como pela CREDE/SEFOR, visando melhorar cada vez mais a qualidade na prestação de meus serviços como Professor Diretor de Turma.

Nada mais havendo a declarar, assinarei este Termo de Adesão como prova do comprometimento para com as minhas atribuições como Professor Diretor de Turma.

Assinatura do Professor Diretor de Turma

_____-CE, ____ de _____ de 2020

ANEXO B - Instrumentais do PPDT

 PROFESSOR DIRETOR DE TURMA	GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ <i>Secretaria da Educação</i>
<hr/> COORDENADORIA DE DESENVOLVIMENTO DA ESCOLA E DA APRENDIZAGEM – CODEA 11ª COORDENADORIA REGIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO - CREDE 11	
<hr/> ESCOLA <hr/>	
<hr/> DIRETOR(A) DE TURMA <hr/>	
ÍNDICE DO DOSSIÊ	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Lista dos estudantes / Pais ou responsáveis 2. Calendário Escolar 3. Registro Fotográfico da Turma 4. Mapeamento de Sala 5. Caracterização da Turma / Dados Estatísticos 6. Atas e relatórios de Assembleia de Representantes de turma e de pais / responsáveis 7. Atas de Reuniões de Conselho de Turma 8. Registros de Situações Diversas 9. Caracterização da Formação para a Cidadania e Desenvolvimento de Competências Socioemocionais (caracterização e outros materiais) 10. Mapa de Avaliação Quantitativa e Infrequência 11. Avaliação Qualitativa 12. Registro de recebimento de documentos / comprovantes de comunicação 13. Registro de presenças dos pais e/ou responsáveis 14. Registro de Intervenção Restaurativa 15. Modelos de formulários de contato com os pais e/ou responsáveis 16. Portfólio dos estudantes: <ul style="list-style-type: none"> - Registro de diálogos individuais com pais / responsáveis - Registro de diálogos individuais com os estudantes - Instrumental de Autoavaliação de Desenvolvimento de Competências Socioemocionais (Rubricas) - Outros (Atestados, produções individuais, etc) 	
ANEXO: Orientações relatório crítico do DT	



GOVERNO DO
ESTADO DO CEARÁ
Secretaria de Educação

PROFESSOR DIRETOR DE TURMA - PDT

ESCOLA: 23584245 - EEEP PROFESSORA MARIA CELIA PINHEIRO FALCÃO



ATA DA ___ ASSEMBLEIA DOS REPRESENTANTES DE PAIS E RESPONSÁVEIS DA TURMA

Ao(s) _____ dia(s) do mês de _____
de _____, às _____ horas, realizou-se uma reunião com os
pais/responsáveis da turma do(a) com a seguinte pauta de trabalho.
**Integrado 1ª Série | Ensino Médio | Profissional | Integral | TÉCNICO EM
AGRONEGÓCIO-B**

- 1 _____
- 2 _____
- 3 _____
- 4 _____
- 5 _____
- 6 _____

As principais considerações e deliberações foram:

Nada mais havendo a ser tratado, deu por encerrada a Assembleia de Pais/responsáveis dos estudantes desta turma e foi elaborada a presente ata que será assinada pelos organizadores da união e pelos pais/responsáveis.

Diretor(a) de turma: _____

Secretário(a): _____

Professor(a): _____

Núcleo Gestor : _____

Núcleo Gestor: _____



GOVERNO DO
ESTADO DO CEARÁ
Secretaria de Educação

PROFESSOR DIRETOR DE TURMA - PDT

ESCOLA: 23564245 - EEEP PROFESSORA MARIA CELIA PINHEIRO FALCÃO



SÉRIE/ANO: _____ TURMA: _____	ESCOLA _____ - CE	ANO LETIVO: _____
----------------------------------	-------------------	----------------------

ATA DE REUNIÃO CONSELHO DE TURMA - 1º PERÍODO (DIAGNÓSTICA/BIMESTRAL)

Aos ____ dias do mês de _____ do ano de _____, às ____ horas e ____ minutos, reuniu-se o Conselho da Turma acima indicada, sob a presidência do(a) professor(a) _____, em atendimento à convocação, previamente marcada para a presente data, para dar cumprimento à seguinte pauta de trabalho:

1. Acolhida/Informações do Núcleo Gestor;
2. Análise e reflexão do PDT sobre a dinâmica da turma;
3. Análise e reflexão dos representantes de pais/responsáveis e dos estudantes;
4. Apresentação e análise do PDT sobre a caracterização da turma;
5. Apreciação qualitativa e quantitativa por estudante (apreciação global nos aspectos cognitivos e socioemocionais);
6. Intervenções e encaminhamentos;
7. Outros assuntos.

MEMBROS DO CONSELHO DE TURMA / OUTROS PRESENTES

	DISCIPLINAS/OUTROS	NOME	RUBRICA
P R O F E S S O R E S	Língua Portuguesa		
	Língua Estrangeira - Inglês		
	Língua Estrangeira - Espanhol		
	História		
	Geografia		
	Matemática		
	Química		
	Física		
	Biologia		
	Arte		
	Educação Física		
	Sociologia		

	Filosofia		
	Formação para a Cidadania		
	Professor Técnico		
	Professor Técnico		
O U T R O S	Representante dos Pais		
	Representante dos Pais		
	Representante dos Alunos		
	Representante dos Alunos		
	Secretário de Turma		
	Coordenador Escolar		
	Coordenador Escolar		
	Diretor Escolar		
	Coordenador Regional do PPDT		
	Superintendente Escolar		



GOVERNO DO
ESTADO DO CEARÁ
Secretaria de Educação

PROFESSOR DIRETOR DE TURMA - PDT

ESCOLA: 23564245 - EEEP PROFESSORA MARIA CELIA PINHEIRO FALCÃO



SÉRIE/ANO: _____ TURMA: _____	ESCOLA _____ - CE	ANO LETIVO: _____
----------------------------------	-------------------	----------------------

1º CONSELHO DE TURMA – FICHA SÍNTESE

A reunião teve início com a palavra do(a) Professor (a) diretor(a) da turma supramencionada que, após cumprimentar os presentes, deu andamento à pauta de trabalho, dando cumprimento aos seguintes pontos:

1. Acolhida/Informações do Núcleo Gestor²⁴:

2. Análise e Reflexão do Diretor de Turma sobre a Dinâmica da Turma²⁵:

Nº Matrícula inicial: ___ Nº Matrículas canceladas: ___ Nº Transferidos: ___ Nº Desistentes: _____
Motivos das desistências/transferências: _____

Frequência da turma: _____

Comportamento da turma: _____

Meta IDMédio: ___ Meta de Aprovação da Escola: ___ Aprovação alcançada pela Turma: _____
Meta de crescimento para o próximo período: _____

Outros indicadores²⁶: _____

27 APROVEITAMENTO / RESULTADOS DO PERÍODO / Nº DE ALUNOS AVALIADOS: _____															
DISCIPLINAS	LP	LE	ART	EF	MT	QUI	FIS	BIO	HIS	GEO	FIL	SOC	%		
ACIMA DA MÉDIA															
MÉDIA															
ABAIXO DA MÉDIA															

Disciplinas críticas: _____

²⁴ A **Acolhida** deve ser breve, apresentando os presentes e justificando o momento. Mesmo que traga uma mensagem, não deve se estender. As informações do NG podem ser previamente encaminhadas ao PDT para que ele já insira na ata.

²⁵ Esta apresentação deverá ser preparada com antecedência e pode ser exposta no slide. Evitar citar nominalmente estudantes ou pais, com exceção dos transferidos e desistentes. Apresentar frequência e comportamento da turma, apenas de forma geral.

²⁶ Citar, por exemplo, resultados de SPAECE em Português e Matemática, bem como resultados de provas diagnósticas internas e externas.

²⁷ Estes resultados podem ser expostos na reunião por meio de gráfico ou somente projetando esta tabela no slide. Registrar o percentual ao final de cada indicador: % de alunos aprovados em todas as disciplinas acima da média, na média e abaixo da média.

²⁸Reflexões:

3. Análise e Reflexão dos Representantes sobre a Dinâmica da Turma²⁹:**3.1 Representantes dos Estudantes:**

3.2 Representantes dos pais/responsáveis:

4. Apresentação e análise do Professor Diretor de Turma sobre a Caracterização da Turma (Dados estatísticos em anexo)³⁰

5. Apreciação quantitativa e qualitativa por aluno (Análise das informações em slides)³¹:

INFREQUÊNCIA (Casos

individuais):

QUESTÕES COMPORTAMENTAIS (Casos individuais):

²⁸ O Secretário da reunião vai registrando as falas, conforme o PDT faz a apresentação.²⁹ Os relatórios das assembleias podem ser inseridas na atas antes da reunião. O secretário registra somente as falas proferidas na reunião.³⁰ O próprio PDT já pode inserir previamente as principais informações da caracterização da turma. O secretário registra os comentários.³¹ A análise individual poderá ser feita aluno por aluno, onde cada slide traria as informações individuais ou classificando-os de acordo com critérios estabelecidos pela escola. Por exemplo: Estudantes Acima da média, sem maiores dificuldades cognitivas ou socioemocionais; casos de infrequência; indisciplina; dificuldades de aprendizagem, etc.

QUESTÕES SOCIOEMOCIONAIS/SAÚDE (Casos individuais):

(Demais registros dos casos individuais):

³² SÍNTESE DA ANÁLISE DA FORMAÇÃO PARA A CIDADANIA / DCSE		
CRITÉRIOS	QUANT	NÚMEROS OU NOMES DOS ESTUDANTES
REVELA CLARAMENTE		
REVELA		
REVELA POUCO		
NÃO REVELA		

6. Intervenções e encaminhamentos:

³³ ESTUDANTES PARA APOIO/ Diálogo individual	DISCIPLINA(S) Conteúdo/Motivo	AÇÃO DE INTERVENÇÃO Pedagógica ou qualitativa	RESPONSÁVEL (IS) pela intervenção

7. Outros assuntos/ observações: _____

Presidente da Reunião

Secretário(a) da Reunião Visto em: ___ / ___ / _____

Diretor(a) Escolar

³² Preencher com base no critério gerado na avaliação qualitativa realizada pelos professores nas áreas de conhecimento. Podendo sofrer alterações durante as discussões no Conselho de Turma.

³³ Registro nominal e especificidades de cada intervenção necessária. O secretário pode ir colhendo essas informações ao longo da reunião ou o condutor da reunião já pode ter inserido previamente algumas informações.



GOVERNO DO
ESTADO DO CEARÁ
Secretaria da Educação

GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ - SECRETARIA DA EDUCAÇÃO COORDENADORIA
REGIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO Célula Regional de Desenvolvimento da
Escola e da Aprendizagem - Cedea



REGISTRO DE SITUAÇÕES DIVERSAS - ANO _____

Série _____ Turma: _____ Destor de Turma: _____

Nº ESTUDANTE	DATA	HORA	DISCIPLINA/ PROFESSOR	TIPO DE SITUAÇÃO (CÓDIGO)	DESCRIÇÃO DA SITUAÇÃO	RESPONSÁVEL PELO REGISTRO
	/ /	:				
	/ /	:				
	/ /	:				
	/ /	:				
	/ /	:				
	/ /	:				
	/ /	:				
	/ /	:				
	/ /	:				
	/ /	:				

Código para Tipo de Situações: 1 - Indisciplinas; 2 - Infrequência; 3 - Falta por transporte; 4 - Atrasos; 5 - Problemas de saúde; 6 - Saídas da escola/sala; 7 - Descumprimento às normas da escola; 8 - Realização/não-entrega de atividades; 9 - Outros. —

OBSERVAÇÃO: Após receber ou tomar conhecimento da situação, o DT poderá realizar atendimentos ou outras providências. Estas intervenções e/ou diálogos deverão ser registradas no Instrumental ATENDIMENTOS.

COORDENADORIA REGIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO
Célula Regional de Desenvolvimento da Escola e da Aprendizagem - CEDEA
ESCOLA: 23584245 - EEEP PROFESSORA MARIA CELIA PINHEIRO FALCÃO
REGISTRO DE DIÁLOGOS INDIVIDUALIZADOS COM PAIS E/OU RESPONSÁVEIS



ESTUDANTE: _____ TURMA: _____ TELEFONE: _____ DIRETOR(A) DE TURMA: _____

Nº	Responsável(is) pelo	MOTIVO*	DESCRIÇÃO DOS ASSUNTOS TRATADOS	ENCAMINHAMENTOS/COMBINADOS	DATA	ASSINATURA DO PAI/RESPONSÁVE
					_ / _ / _	
					_ / _ / _	
					_ / _ / _	
					_ / _ / _	
					_ / _ / _	
					_ / _ / _	

*SUGESTÃO MOTIVOS: 1. COMPORTAMENTO INADEQUADO; 2. CONFLITOS/RELAÇÃO INTERPESSOAL; 3. ATRASOS OU FALTAS NÃO JUSTIFICADOS; 4. APOIO PEDAGÓGICO; 5. INFREQUÊNCIA/RISCO DE ABANDONO; 6. RENDIMENTO (INTERVENÇÕES POR BAIXO RENDIMENTO/ELOGIOS/RECONHECIMENTO); 7. PROBLEMAS DE SAÚDE; 8. QUESTÕES SOCIOEMOCIONAIS; 9. DESENGAJAMENTO COM ATIVIDADES; 10. DESINTERESSE/DESMOTIVAÇÃO; 11. OUTROS...

ANEXO C - Folder de divulgação do PPDT (Frente)

Projeto Professor Diretor de Turma

O Projeto Professor Diretor de Turma visa a construção de uma escola que eduque a razão e a emoção. Uma escola que tem como premissa a desmassificação do ensino. Uma escola com plenos objetivos de acesso, permanência, sucesso e formação do cidadão.

O Projeto desenvolve-se numa atmosfera educativa favorável, tendo por princípios básicos os quatro pilares da educação de Jacques Delors: Aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser.

É um projeto de execução simples, em que um professor que ministre qualquer disciplina, assume o compromisso de responsabilizar-se pelos alunos de uma única turma. A exigência imprescindível é que tenha perfil adequado para assumir a função. Dentre outras qualidades, precisa ser: bom líder, incentivador, ativo, responsável, sensível, prudente e apaixonado pela educação. Esses professores são denominados Diretores de Turma.

A articulação que o Professor Diretor de Turma desenvolve permite-lhe chegar a um conhecimento pormenorizado de cada um dos alunos, fornecendo os elementos de que precisa para melhor orientá-lo em suas necessidades específicas. Possibilita-lhe, também, atuar como mediador entre os alunos, os demais professores da turma e todos os envolvidos no processo educativo, no intuito de minimizar conflitos e imprevistos comuns à dinâmica escolar.

Os efeitos positivos desse modelo de trabalho podem ser percebidos na postura e aprendizagem dos alunos onde o projeto vem sendo executado.



**GOVERNO DO
ESTADO DO CEARÁ**
Secretaria da Educação

Governador
Cid Ferreira Gomes

Vice Governador
Francisco José Pinheiro

Secretária da Educação
Maria Izolda Cela de Arruda Coelho

Secretário Adjunto
Maurício Holanda Maia

Secretário Executivo
Antônio Idilvan de Lima Alencar

Assessora Institucional do Gabinete da Seduc
Cristiane Carvalho Holanda

Coordenadora de Desenvolvimento da Escola
Maria da Conceição Ávila de Misquita Viñas



anpae

Presidente
Benno Sander

Seção do Ceará
Diretora
Maria Luíza Barbosa Chaves



**GOVERNO DO
ESTADO DO CEARÁ**
Secretaria da Educação



Projeto Professor



**Associação Nacional de Política
e Administração da Educação**

ANEXO D - Folder de divulgação do PPDT (Verso)

Gênese do Projeto

O Projeto Professor Diretor de Turma teve sua origem, aqui no Brasil, por ocasião do XVIII Encontro da ANPAE – Seção do Ceará, no ano de 2007, quando foi apresentada a experiência das escolas públicas portuguesas. Baseados nessa apresentação, gestores educacionais dos municípios de Eusebio, Madalena e Canindé iniciaram um projeto piloto em três escolas.

No início de 2008, através da ANPAE – Seção Ceará, o projeto foi apresentado à Secretaria da Educação do Estado. Convencida da importância deste, a SEDUC inicia sua implantação no 2º semestre de 2008, através de uma experiência piloto, nas 25 escolas estaduais de educação profissional que possuem uma jornada escolar de tempo integral. Em 2009, continua somente nas escolas profissionais que se ampliam neste ano para 51 unidades.

Considerando o acúmulo de conhecimento e a vivência oportunizada pela experiência piloto, em janeiro de 2010, a SEDUC promoveu a expansão do projeto. Nesta perspectiva, por processo de adesão, é garantida a oportunidade de implantação em todas as escolas de ensino regular da rede estadual, nas turmas de 1º ano do ensino médio e no 9º do ensino fundamental nas escolas que não ofertassem ensino médio, totalizando 444 escolas, 2.988 turmas e 2.118 professores diretores de turma.

Em 2011, a expansão acontece para as demais séries do ensino médio. Atualmente, temos o Projeto implantado em 530 escolas, com 4.821 turmas e 4.241 professores diretores de turma.

Resalte-se que, para a implantação do projeto na rede estadual de ensino, tem sido de grande importância a colaboração da ANPAE – Seção Ceará e, através desta, da Profª Haidê Eunice Gonçalves Ferreira Leite, uma portuguesa com larga experiência e conhecimento do projeto.

Objetivos do Projeto

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

“Os efeitos positivos desse modelo de trabalho podem ser percebidos na postura e aprendizagem dos alunos.”

Funções do Professor Diretor de Turmas

O Professor Diretor de Turma dedica ao Projeto quatro horas de sua carga horária semanal tendo como principais funções:

- Mediar o relacionamento entre os alunos de sua turma e os demais professores;
- Disponibilizar-se a atender aos alunos, pais ou responsáveis, professores e núcleo gestor da escola;
- Promover um ambiente facilitador do desenvolvimento pessoal, cognitivo e social dos alunos.
- Elaborar e organizar o Dossiê de sua turma;
- Lecionar a Formação Cidadã;
- Acompanhar o Estudo Orientado;
- Organizar e presidir as Reuniões do Conselho de Turma (intercalares e bimestrais) que fornecem aos educadores um diagnóstico pormenorizado da turma e tem um caráter avaliativo.

Dossiê de Turma (instrumentais)

- Relação de Alunos e Registro Fotográfico da Turma
- Ficha Biográfica
- Caracterização da Turma
- Informações para Acompanhamento da Turma
- Ata da Eleição de Líder e Vice-líder da Turma
- Ata da Eleição de Representante dos Pais ou Responsáveis
- Atas das Reuniões de Conselhos de Turma: Intercalares e Bimestrais
- Coleta de Dados dos Professores de cada disciplina
- Frequência Escolar
- Calendário Escolar
- Legislação Vigente