

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

Andeson Carlos Santos Morais

**Os efeitos da implementação do Projeto Professor Diretor de Turma - PPDT: um estudo
em uma escola de ensino médio regular no interior do Ceará**

Juiz de Fora

2022

Andeson Carlos Santos Moraes

Os efeitos da implementação do Projeto Professor Diretor de Turma - PPDT: um estudo em uma escola de ensino médio regular no interior do Ceará

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública.

Orientador: Prof. Dr. Marcel de Toledo Vieira

Juiz de Fora

2022

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

Morais, Andeson Carlos Santos .

Os efeitos da implementação do Projeto Professor Diretor de Turma - PPDT : um estudo em uma escola de ensino médio regular no interior do Ceará / Andeson Carlos Santos Moraes. -- 2022. 206 f.

Orientador: Marcel de Toledo Vieira

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2022.

1. Projeto Professor Diretor de Turma. 2. Políticas Públicas Educacionais. 3. Clima Escolar. 4. Desenvolvimento Socioemocional. I. Vieira, Marcel de Toledo, orient. II. Título.

Andeson Carlos Santos Morais

Os efeitos da implementação do Projeto Professor Diretor de Turma – PPDT: um estudo em uma escola de ensino médio regular no interior do Ceará

Dissertação
apresentada
ao Programa de Pós-
Graduação 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 03 de maio de 2022.

BANCA EXAMINADORA

Prof(a)Dr(a). Marcel de Toledo Vieira - Orientador
Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof(a)Dr(a). Eduardo Magrone
Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof(a)Dr(a). Sandra Machado de Souza Lima
Universidade Federal Fluminense

Juiz de Fora, 12/04/2022.



Documento assinado eletronicamente por **Marcel de Toledo Vieira, Professor(a)**, em

PROPP 01.5: Termo de Aprovação COORD-PPG-CAED 0741983 SEI 23071.911266/2022-82 / pg. 1



05/05/2022, às 08:43, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no Portal do SEI-Ufjf (www2.ufjf.br/SEI) através do ícone Conferência de Documentos, informando o código verificador **0741983** e o código CRC **C133BA22**.

Dedico esta vitória a todos os meus familiares, em especial à minha mãe, Iolanda, meu pai, Fernando, minha irmã, Yara, e a minha esposa, Iausa, por sempre estarem ao meu lado me apoiando e motivando a nunca me deixar desistir e a sempre buscar alcançar objetivos maiores.

AGRADECIMENTOS

O sucesso e a conquista neste trabalho é a soma de inúmeras contribuições.

Agradeço a Deus, por sempre me iluminar e me dar força e fé para nunca desistir, mesmo diante das dificuldades e da alta carga de trabalho, por me dar saúde, determinação e foco para alcançar os objetivos durante todo o curso e as disciplinas cursadas, até a conclusão deste estudo.

Agradeço imensamente ao meu pai, Fernando, e à minha mãe, Iolanda, pelos múltiplos ensinamentos diários, que auxiliam na construção de minha identidade e personalidade, tornando-me a pessoa que sou.

À minha irmã, Yara, por sempre estar ao meu lado, me incentivando e apoiando nos momentos difíceis e me motivando a sempre alcançar novas etapas em minha vida profissional e pessoal.

À minha esposa, Iausa, minha companheira e amiga, que sempre me motiva a não desistir diante dos obstáculos que se apresentaram durante esse percurso. Obrigado pela sua compreensão e apoio na realização deste sonho.

À gestão e à secretária da escola pesquisada, pela compreensão e incentivo no desenvolvimento deste estudo.

A todos os meus colegas professores da instituição, citados acima, em especial aos professores diretores de turma, pelas inúmeras contribuições na realização deste trabalho.

Aos alunos egressos da Escola São Miguel, que participaram da pesquisa e que foram importantes para o levantamento de dados na execução deste estudo.

À minha ASA, Priscila Cunha, por sempre estar presente nessa caminhada, auxiliando e ajudando-me sempre que necessário, com sugestões valiosas. Você foi fundamental nessa pesquisa, sem você o resultado não seria o mesmo.

À Diovana, que se tornou minha ASA no final desse percurso, mas foi fundamental para a conclusão deste trabalho, com seu auxílio e recomendações valiosas.

A todos os professores do PPGP/CAED/UFJF, por conduzirem as disciplinas com maestria, e, em especial, ao meu orientador, professor Dr. Marcel, pela escolha do meu projeto, entre tantos outros, e pela brilhante orientação e contribuição, com sugestões preciosas, para tornar este estudo um trabalho eficaz.

À banca de qualificação, constituída pelos professores Dra. Sandra Machado e Dr. Eduardo Magrone, pelas valiosas contribuições e sugestões de aperfeiçoamento deste trabalho.

Aos meus colegas de turma pelos momentos de interação e aprendizagem, em especial ao grupo 1: Edgleison Vasconcelos Diogo, Jarlenice Oliveira Lima e Paulo Roberto Ângelo da Silva; e ao grupo 6: Francisco Henes Ferreira Cunha, Geovana Braga Furtado, Jerffson Bruno Oliveira, Maria Íris Pinto e Ricardo Carneiro de Mesquita.

Aos demais amigos e familiares, por palavras de conforto e motivação. Enfim, a todos que contribuíram de alguma maneira para que eu alcançasse mais esse patamar de minha formação profissional e pessoal. Meu muito obrigado!

O conhecimento é uma ferramenta e, como todas as ferramentas, seu impacto está nas mãos do usuário (DAN BROWN, 2009, p. 167).

RESUMO

O trabalho objetivou analisar as contribuições do Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT) para o cumprimento da missão, da visão de futuro e do fortalecimento dos valores da Escola São Miguel, no interior do Ceará. O projeto visa auxiliar e estreitar as relações entre os alunos, suas famílias e a escola, além de ser uma proposta que busca a melhoria da qualidade e a equidade do ensino, com o intuito de amenizar as necessidades educacionais dos atores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Nesta pesquisa sobre o PPDT foram analisados outros trabalhos relevantes desenvolvidos sobre esta temática, como Santos (2014), Dias (2016), Bandeira (2020) e Moreira (2020), que deram centralidade ao PPDT em suas respectivas pesquisas, a partir de variados enfoques, perspectivas e objetivos. A discussão teórica da dissertação foi organizada a partir de três eixos, sendo eles: políticas públicas educacionais, clima escolar e desenvolvimento socioemocional. Revisando estudos e conceitos que se alinhem com o propósito da pesquisa e de acordo com os objetivos do PPDT. Na metodologia foram utilizadas as pesquisas documental e bibliográfica, além da realização de entrevistas com a diretora escolar, o coordenador do PPDT na escola e com os professores diretores de turma, e a aplicação de questionário com os alunos egressos da escola, dos anos de 2018, 2019 e 2020. Os resultados apontaram que alguns aspectos comprometem o desenvolvimento da política, principalmente no que concerne à reduzida carga horária do professor diretor de turma e o escasso apoio e participação das famílias nas ações da escola. Notou-se, também, uma aproximação entre os objetivos do PPDT, com a missão, a visão de futuro e os valores da escola pesquisada, porém, tal aproximação não é suficiente para integrar totalmente as ações do PPDT com a perspectiva de futuro, os valores e a missão da escola. Portanto, para amenizar esses aspectos, foi proposto um Plano de Ação Educacional, constituído por um conjunto de intervenções que visa aprimorar e aperfeiçoar a política do PPDT com ações que vão desde a articulação do Projeto Político Pedagógico (PPP), com os objetivos do PPDT, até a criação de um cronograma de conteúdos para a disciplina de Formação Cidadã e Desenvolvimento Socioemocional. Essas ações visam promover um ambiente favorável para a aprendizagem, mas acima de tudo favorecer o desenvolvimento integral e cidadão dos estudantes.

Palavras-chave: Projeto Professor Diretor de Turma. Políticas Públicas Educacionais. Clima Escolar. Desenvolvimento Socioemocional.

ABSTRACT

The piece of research aimed to analyze the contributions of the Project Professor Director of Class (from the Portuguese PPDT) to fulfill the mission, vision of the future, and strengthen the values of the School São Miguel, in the Ceará's State countryside. The project aims to help and strengthen relationships among students, their families, and the school, and being a proposition that seeks quality improvement and equity in teaching in order to soften the educational needs of the actors involved in the teaching and learning process. In this piece of research on PPDT, there were analyzed other relevant pieces developed in this theme as Santos (2014), Dias (2016), Bandeira (2020), and Moreira (2020) that centered PPDT in their research from different approaches, perspectives, and objectives. The theoretical discussion of this dissertation was organized into three axes: educational public policies, school climate, and socio-emotional development. There were revised studies and concepts that align with the purpose of this research and the PPDT goals. In the methodology, document and bibliographical research as well as interviews with the school principal, PPDT coordinator in the school, and the egress students of the years 2018, 2019, and 2020. The results point to some aspects that compromise the development of the policy, mostly with respect for shortened working hours to the professor director of the class and the scarce support and participation of families in the school. It was also noted that an approximation of the PPDT goals with the mission, vision of the future, and values of the researched school; however, such an approximation is not enough to completely integrate the PPDT actions with the perspective of the future, values, and mission of the school. Therefore, to soften these aspects, it was proposed a Plan of Educational Action, constituted by a set of interventions that aim to improve the PPDT policy with actions that from the articulation with the Political and Pedagogical Projected (PPP), Citizens Formation and Socioemotional Development. These actions need to promote a favorable environment for learning and, beyond that, to favor the integral and citizen development of the student.

Keywords: Project Professor Director of Class. Educational Public Policies. School Climate. Socioemotional Development.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Escala de avaliação dos níveis de proficiência média utilizada no Spaece.....	52
Tabela 2 - Número de sujeitos participantes da pesquisa.....	105

LISTA DE IMAGENS

Figura 1 - Competências e Macro Competências do Diálogo Socioemocional	144
Figura 2 - Modelo 5W2H	159

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Principais objetivos e ações do Projeto Professor Diretor de Turma.....	28
Quadro 2 -	Sugestão de Pauta da Reunião Intercalar apresentada na Chamada Pública de 2010.....	43
Quadro 3 -	Organograma da Escola São Miguel.....	48
Quadro 4 -	Quantidade de turmas e séries atendidas pelo PPDT, no período de 2010 a 2020, na Escola São Miguel.....	68
Quadro 5 -	Número de DT efetivos/contratados e quantidade de turmas que atendiam da Escola São Miguel	69
Quadro 6 -	Ações e temas transversais trabalhados na Escola São Miguel, no ano de 2010	72
Quadro 7 -	Ações e temas transversais na Escola São Miguel, no ano de 2019	73
Quadro 8 -	Objetivos e ações do PPDT na Escola São Miguel.....	74
Quadro 9 -	Quantidade de atendimentos a pais e alunos das turmas com DT, da Escola São Miguel.....	76
Quadro 10 -	Tempo de atuação dos docentes na escola e como PDT.....	107
Quadro 11 -	Grau de concordância dos egressos sobre o papel do PDT em sua vida escolar	110
Quadro 12 -	Análise dos entrevistados acerca da missão da Escola São Miguel.....	112
Quadro 13 -	Análise dos entrevistados acerca da visão de futuro da Escola São Miguel ...	114
Quadro 14 -	Contribuição do PPDT para ingressar em uma Universidade ou no Mercado de Trabalho após o ensino médio	118
Quadro 15 -	Análise dos entrevistados sobre como os objetivos do PPDT se alinham com os valores da escola	119
Quadro 16 -	Grau de concordância dos egressos sobre a contribuição do PPDT para o seu desenvolvimento escolar.....	140
Quadro 17 -	Nível de concordância dos egressos sobre a contribuição do PPDT no desenvolvimento escolar.....	148
Quadro 18 -	Grau de concordância dos egressos sobre a contribuição do PPDT, para a superação das dificuldades e problemáticas escolares e sociais	151
Quadro 19 -	Sugestões de aperfeiçoamento do PPDT dos egressos.....	154
Quadro 20 -	Síntese dos aspectos que comprometem a atuação do PPDT na escola, e as principais sugestões de melhoria	155

Quadro 21 - Proposta de articulação do PPP com os objetivos do PPDT	161
Quadro 22 - Proposta de cronograma para a definição de conteúdos para a disciplina de Formação Cidadã e Desenvolvimento Socioemocional	164
Quadro 23 - Proposta das competências socioemocionais para cada ano do Ensino Médio	165
Quadro 24 - Proposta de alinhamento do Projeto de Leitura com as competências socioemocionais	168
Quadro 25 - Sugestão de perguntas para o Projeto de Leitura, adaptando as competências socioemocionais	169

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Histórico de aprovação da Escola São Miguel.....	49
Gráfico 2 - Histórico de reprovação da Escola São Miguel	50
Gráfico 3 - Histórico da taxa de evasão da Escola São Miguel.....	51
Gráfico 4 - Proficiência em Língua Portuguesa, no Spaece, na Escola São Miguel	53
Gráfico 5 - Proficiência em Matemática, no Spaece, na Escola São Miguel	53
Gráfico 6 - Comparativo Escola-Crede-Ceará, no Spaece, em Língua Portuguesa	54
Gráfico 7 - Comparativo Escola-Crede-Ceará, no Spaece, em Matemática	55
Gráfico 8 - Resultado da média geral do Enem da Escola São Miguel.....	56
Gráfico 9 - Média de proficiência no Spaece, no 1º ano de 2013	57
Gráfico 10 - Média de proficiência no Spaece, no 2º ano de 2013	58
Gráfico 11 - Média de proficiência no Spaece, no 3º ano de 2013	59
Gráfico 12 - Média de proficiência no Spaece, no 1º ano de 2014	60
Gráfico 13 - Média de proficiência no Spaece, no 2º ano de 2014	61
Gráfico 14 - Média de proficiência no Spaece, no 3º ano de 2014	62
Gráfico 15 - Média de proficiência no Spaece, por turma, no ano de 2015.....	63
Gráfico 16 - Média de proficiência no Spaece, por turma, no ano de 2016.....	64
Gráfico 17 - Média de proficiência no Spaece, por turma, no ano de 2017.....	64
Gráfico 18 - Média de proficiência no Spaece, por turma, no ano de 2018.....	65
Gráfico 19 - Média de proficiência no Spaece, por turma, no ano de 2019.....	66
Gráfico 20 - Número de turmas com o PPDT na Escola São Miguel	68
Gráfico 21 - Faixa etária dos alunos egressos	108
Gráfico 22 - Ano de conclusão do Ensino Médio dos alunos egressos.....	108
Gráfico 23 - Nível de satisfação dos egressos sobre o PPDT em suas vidas escolares.....	117
Gráfico 24 - Aspectos do PPDT que os estudantes mais gostaram.....	147
Gráfico 25 - Opinião dos egressos sobre a permanência do PPDT na escola	157

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Anpae	Associação Nacional de política e Administração da Educação
Avaced	Ambiente Virtual de Aprendizagem da Coordenadoria Estadual de Formação Docente e Educação a Distância
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAEd	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CEC	Conselho de Educação do Ceará
CNS	Conselho Nacional de Saúde
Coded	Coordenadoria Estadual de Formação Docente e Educação a Distância
Crede	Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação
DT	Diretor de Turma
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LEC	Laboratório educacional de ciências
LEI	Laboratório educacional de informática
LP	Língua Portuguesa
MT	Matemática
PCA	Professor coordenador de área
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDT	Professores Diretores de Turma
PAE	Plano de Ação Educacional
PPDT	Projeto Professor Diretor de Turma
PPP	Projeto Político-Pedagógico
Seduc	Secretaria de Educação do Estado do Ceará
Spaeece	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Estado do Ceará
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TRI	Teoria de Resposta ao Item

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	17
2	A IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO PROFESSOR DIRETOR DE TURMA NA ESCOLA SÃO MIGUEL, NO INTERIOR DO CEARÁ	22
2.1	BREVE HISTÓRICO DO PROJETO PROFESSOR DIRETOR DE TURMA	22
2.2	IMPLEMENTAÇÃO DO PPDT NO CEARÁ	26
2.3	ASPECTOS PRINCIPAIS DO PPDT	27
2.3.1	Professor Diretor de Turma	30
2.3.2	Disciplina Formação para cidadania	33
2.3.3	Dossiê de Turma	36
2.3.4	Reunião Intercalar (Reunião diagnóstica e bimestral)	41
2.4	DESCRIÇÃO DA ESCOLA SÃO MIGUEL	45
2.5	ANÁLISE DOS RESULTADOS DE DESEMPENHO, POR TURMA E POR ANO (NO SPAECE) DA ESCOLA SÃO MIGUEL	57
2.6	A IMPLEMENTAÇÃO DO PPDT NA ESCOLA SÃO MIGUEL	67
3	ANÁLISE DA DINÂMICA DAS AÇÕES ESCOLARES PARA O DESENVOLVIMENTO DO PROJETO PROFESSOR DIRETOR DE TURMA - PPDT	78
3.1	REFERENCIAL TEÓRICO	79
3.1.1	Reflexões sobre Políticas Públicas Educacionais	79
3.1.2	Clima Escolar	87
3.1.3	Competências e habilidades socioemocionais	93
3.2	ASPECTOS METODOLÓGICOS E OS INSTRUMENTOS DE PESQUISA	99
3.2.1	Procedimentos de coleta de dados	104
3.3	ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA	106
3.3.1	Contribuição do PPDT para a missão, visão de futuro e valores da Escola São Miguel	109
3.3.2	A formação e o trabalho dos PDT na implantação da política na Escola São Miguel	121
3.3.3	Percepções sobre o clima escolar em relação ao PPDT	133
3.3.4	A relação do PPDT e as Competências Socioemocionais	141
3.3.5	Síntese e apontamentos para o PAE	153
4	PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL	158

4.1	PROPOSTA PARA ARTICULAÇÃO DO PPP DA ESCOLA SÃO MIGUEL COM OS OBJETIVOS DO PPDT	160
4.2	PROPOSTA DE CRONOGRAMA DE CONTEÚDOS PARA A DISCIPLINA DE FORMAÇÃO CIDADÃ E DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL	163
4.3	PROPOSTA DE ALINHAMENTO ENTRE O PROJETO DE LEITURA E O ESTUDO DAS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS	167
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	172
	REFERÊNCIAS.....	177
	APÊNDICE A - RESULTADOS DE RENDIMENTO DA ESCOLA SÃO MIGUEL.....	187
	APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA: DIRETOR(A) DA ESCOLA .	192
	APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA: COORDENADOR(A) DO PPDT NA ESCOLA	194
	APÊNDICE D - ROTEIRO DE ENTREVISTA: PROFESSORES(AS) DIRETORES DE TURMA	196
	APÊNDICE E - QUESTIONÁRIO AOS EX-ALUNOS(AS)	198
	APÊNDICE F - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA A REALIZAÇÃO DA ENTREVISTA.....	202
	APÊNDICE G - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA A REALIZAÇÃO DO QUESTIONÁRIO.....	204

1 INTRODUÇÃO

Esta dissertação aborda os efeitos da implementação do Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT) na Escola São Miguel¹, no interior do Ceará. Trabalho desde 2016 nessa escola como professor efetivo e regente de sala de aula, com a disciplina de Matemática, cumprindo uma carga horária de 40 horas semanais. Dentre os diversos programas e projetos trabalhados e adotados pela escola, destaco o PPDT, implementado desde 2010. Não atuo como professor diretor de turma por opção minha e da gestão escolar. Decidimos que minha lotação seria totalmente em sala de aula na disciplina de minha formação. Porém, mesmo não sendo diretor de turma, sou padrinho de uma das turmas para a qual leciono e atuo de acordo com as ações desenvolvidas no PPDT, aliando a disciplina de Matemática com assuntos relacionados à Formação Cidadã, não realizando algumas ações burocráticas que o projeto exige.

A Escola São Miguel é a única instituição de ensino médio do município, que se localiza na zona rural, e que ainda possui três anexos. A escola trabalha com um número de aproximadamente 560 alunos e está sob a jurisdição da Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (Crede) 2. Geograficamente, está localizada na região norte do estado do Ceará, pertence a rede pública estadual de ensino e oferece exclusivamente o ensino médio, na modalidade regular, nos turnos matutino, vespertino e noturno.

Acredito ser de grande importância analisar e estudar o processo de implementação do PPDT, além dos efeitos de sua execução na escola, na vida dos alunos e na comunidade escolar de um modo geral e, principalmente, no que diz respeito aos resultados obtidos, a partir das ações desenvolvidas. É importante verificar quais são os efeitos que as ações têm nos resultados internos da escola, se realmente esses resultados sofrem influências do PPDT no que diz respeito aos índices de evasão, reprovação e aprovação; e se o PPDT também influencia nos resultados das avaliações externas, especialmente, o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Estado do Ceará (Spaee). Isso pode ser feito por meio de um estudo comparativo das turmas que têm o acompanhamento do projeto com as que não são acompanhadas. Outro ponto de grande importância é o acompanhamento dos alunos e das turmas, o qual visa estreitar a relação entre a escola e as famílias.

O PPDT auxilia a gestão da escola e todos os professores, sejam eles professores diretores de turma (PDT) ou não, na definição e execução de seus planejamentos, pois esses

¹ Nome fictício, para manter em sigilo o nome da instituição.

professores, por meio do projeto, passam a conhecer melhor a realidade dos alunos, e, com isso, permitem adequar os conteúdos e ações de acordo com suas realidades.

Mesmo diante das potencialidades do Projeto Professor Diretor de Turma, ele precisa ser melhor compreendido para que possam ser feitas possíveis recomendações de adequações visando ao aumento da eficácia de suas ações de acordo com as realidades existentes. Por isso, esta pesquisa está diretamente relacionada ao trabalho que desempenho na escola, em apoio ao PPDT. Além disso, justifica-se devido à relação que esse projeto possui com os demais projetos desenvolvidos na escola e com os atores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

O PPDT é um projeto no qual um professor assume o compromisso de responsabilizar-se pelos alunos e, para isso, deve conhecer a realidade do aluno e utilizar essas informações para desenvolver as ações de aprendizagem. De acordo com o documento de Chamada Pública de 2010:

O afeto e o conhecimento sociobiográfico do aluno dá entrada na plenitude feliz do acesso à escola, concorrendo para uma permanência nesta e revelando o caminho para o sucesso em sala de aula com aprendizagens eficientes, significativas que redundam na eficácia do ensino (CEARÁ, 2010, p. 3).

A proposta dessa política é que o professor diretor de turma desenvolva uma articulação que lhe permita ter um conhecimento pormenorizado de cada um dos alunos da turma, fornecendo os elementos necessários para melhor orientá-los em suas necessidades educacionais. O professor diretor de turma atua também como mediador entre os alunos, os demais professores da turma, os pais ou responsáveis e o núcleo gestor da escola (CEARÁ, 2014a), no intuito de minimizar conflitos e imprevistos comuns à dinâmica escolar.

Com essa proximidade maior entre o professor diretor de turma e os alunos, acredita-se que o corpo docente pode aperfeiçoar também o seu fazer pedagógico à medida em que conhece mais seus discentes, suas necessidades afetivas, cognitivas, sociais e suas habilidades.

Seu trabalho é multifacetado, dinâmico e ultrapassa as questões puramente pedagógicas, uma vez que deve considerar o emocional como quesito essencial no desenvolvimento do cognitivo - dessa forma, intervém nas atitudes dos alunos, aproximando-se, conhecendo-se, rompendo barreiras relacionais, compreendendo o contexto vivencial de cada um e sugerindo soluções, estratégias e ações para dirimir ou minimizar conflitos a fim de que se sintam seguros para atingirem o objetivo inicial: obter sucesso e aprendizagem em diferentes competências (CEARÁ, 2014a, p. 10).

Um dos fatores que pode afetar a execução do projeto é a diversidade do público atendido pela escola, pois eles vivem em contextos diferentes. Alguns alunos dependem de transporte escolar, pois residem em região serrana; outros alunos precisam conciliar trabalho e estudo; outra parte dos alunos são pais/mães de família, o que dificulta sua permanência na escola; dentre outros fatores. Por isso, compreende-se a importância do projeto na escola, pois o professor diretor de turma e os demais professores têm a possibilidade de aproximar o estudo oferecido com a realidade dos discentes.

Com as ações desenvolvidas no projeto, pretende-se, conforme consta na Chamada Pública de 2010, que os alunos criem liberdade para desenvolver seu raciocínio e se tornarem sujeitos ativos, críticos, participativos e responsáveis. Espera-se que as ações previstas no PPDT permitam trabalhar suas habilidades e comportamentos, para que possam ser cidadãos protagonistas e apliquem os conceitos estudados na vida cotidiana (CEARÁ, 2010).

A grande maioria dos professores que se tornam PDT ao longo dos anos são professores contratados, que conciliam o projeto à disponibilidade de tempo para fechamento da carga horária. Há também uma resistência dos professores efetivos em assumirem a função de professor diretor de turma, o que é um dos pontos limitantes do projeto na escola. Nesse sentido, fazendo uma comparação com o contexto da produção de texto, abordado no ciclo de políticas, há uma falha nos textos normativos, pois não há uma definição clara de quais professores podem assumir a função de PDT. Esse ponto deve ser levado em consideração, principalmente porque há escolas com realidades diferentes, algumas com um número maior de professores efetivos e outras com um número maior de contratados.

De modo a ratificar os impactos que o projeto gera, ações são desenvolvidas adequando-se à realidade da escola, como, por exemplo, os fóruns de combate à evasão escolar. Eles têm como temática central a infrequência e a evasão e, normalmente, ocorrem no 1º semestre do ano, com a participação de representantes da comunidade local e autoridades locais e regionais ligados à educação.

São realizadas visitas domiciliares a alunos em situação de risco de abandono, aos que apresentam uma baixa frequência e aos discentes que têm dificuldades de aprendizagem, além de atendimento individual a pais e alunos, para tratar de aspectos do desenvolvimento e da aprendizagem dos alunos. O estudo da formação para a cidadania, no qual são trabalhadas temáticas de acordo com a realidade e a necessidade dos alunos, bem como os princípios para o convívio em sociedade, serão abordados no decorrer desta dissertação.

O objetivo geral da pesquisa é estudar as contribuições do Projeto Professor Diretor de Turma no cumprimento da missão, da visão de futuro e do fortalecimento dos valores da

Escola São Miguel, no interior do Ceará. Para se alcançar o objetivo geral, faz-se necessário estudar alguns elementos que permitem compreender os efeitos do projeto no contexto da sua implantação. Tais elementos estão desdobrados nos seguintes objetivos específicos:

- a) descrever o processo de implementação do PPDT na escola, como se deu a efetivação do projeto e qual era seu objetivo inicial;
- b) analisar as intervenções e ações adotadas a partir da implementação do PPDT na Escola São Miguel, observando o que mudou do início do projeto até os dias atuais, em relação a alguns indicadores educacionais;
- c) propor um Plano de Ação Educacional para aprimorar e fortalecer as ações adotadas do PPDT na escola.

Esses objetivos visam verificar o que foi feito ao longo dos anos, o que foi modificado para aprimorar essas ações e o que ainda pode ser feito para que a escola possa alcançar o seu propósito de formar cidadãos conscientes e capazes de transformar a sociedade em que vivem.

O PPDT é uma política pública educacional, mantida e estabelecida pela Secretaria de Educação do Estado do Ceará (Seduc-CE). A relevância deste tema para o desenvolvimento desta dissertação se deve ao fato de que o PPDT precisa ser melhor compreendido para verificar sua adequação às realidades e contextos existentes, para que possa ter uma eficácia maior nos resultados a serem obtidos.

A pesquisa está ancorada no trabalho que desempenho na escola, em apoio ao PPDT, e na relação que esse projeto possui com os demais projetos desenvolvidos na instituição. O projeto possibilita a interação dos atores envolvidos nas ações dentro da escola, ou seja, professores, alunos, pais ou responsáveis e núcleo gestor.

A dissertação está organizada em cinco capítulos. No primeiro capítulo, apresentamos a introdução, onde o caso de gestão estudado é descrito brevemente, além do vínculo do pesquisador com ele. Somado a isso, apresentamos a contextualização do caso, com um breve panorama do PPDT, bem como o problema de pesquisa, a questão norteadora, os objetivos da pesquisa e a justificativa para este estudo.

No segundo capítulo, fazmos a descrição do caso de gestão que serviu como base para esta pesquisa, apresentando um panorama do PPDT e os aspectos que o caracterizam como política pública na educação cearense, com destaque para a sua origem, implementação no estado e os aspectos principais do PPDT. Além disso, trazemos a descrição da Escola São Miguel e abordamos, especificamente, a implementação do PPDT na escola, apontando os desafios apresentados.

No terceiro capítulo, de caráter teórico, metodológico e analítico, baseado no referencial bibliográfico, abordamos, primeiramente, os contextos da implementação de uma política pública, dentro dos eixos do clima escolar e das competências e habilidades socioemocionais. A revisão de literatura considera as contribuições de Mainardes (2006a; 2006b), Mainardes (2018), Mainardes; Marcondes (2009), Condé (2012), Souza (2006), Sottani *et al.* (2018), Moro, Vinha e Morais (2019), Miranda, Bertagna e Freitas (2019), Vinha *et al.* (2016), Candian e Rezende (2013; 2020), Coelho e Dell’Aglío (2019), Melo e Morais (2019), Melo (2017), Vinha, Wrege e Moro (2017), Canguçu (2015), Santos e Bragato (2018), Pereira e Rebolo (2017), Soares (2007), Valentini *et al.* (2020), Abed (2014), Vital *et al.* (2019), Santos *et al.* (2018), Marin *et al.* (2017), Silva *et al.* (2019), Prado e Amoroso (2015), Fernandes *et al.* (2021), Gomide e Alves (2017), Corigliano (2020), Ramazotti, Galante e Simões (2020), Oliveira (2019), Plataforma Educacional (2018) e Brasil (2018). Em seguida, apresentamos os procedimentos metodológicos e os instrumentos de pesquisa propostos para a realização da pesquisa de campo, que se deu por meio de pesquisa e bibliográfica, bem como da realização de entrevistas e aplicação de questionários. Como fundamento teórico-metodológico, recorreremos aos autores Marconi e Lakatos (2003), Gatti (1999), Patias e Hohendorff (2019), Ventura (2007), André (2013), Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009) e Duarte (2004).

As entrevistas foram realizadas com a diretora escolar, o coordenador do PPDT na escola pesquisada e os PDT, via *Google Meet*. O questionário foi aplicado, via *Google Forms*, com os alunos egressos da escola pesquisada, dos anos de 2018, 2019 e 2020, com uma mostra de 84 respondentes, sendo 28 egressos de cada ano analisado. Este capítulo é finalizado com a apresentação e análise dos dados coletados, dando enfoque ao objetivo geral da pesquisa e aos eixos teóricos analisados, bem como sob a visão de estudiosos que versam sobre a temática abordada.

No quarto capítulo, de caráter propositivo, apresentamos o Plano de Ação Educacional (PAE), que é um conjunto de intervenções, com o intuito de aperfeiçoar e aprimorar a política do PPDT na escola pesquisada, com base na análise dos dados e resultados coletados na pesquisa. No quinto capítulo, apresentamos as considerações finais sobre o trabalho desenvolvido.

2 A IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO PROFESSOR DIRETOR DE TURMA NA ESCOLA SÃO MIGUEL, NO INTERIOR DO CEARÁ

Neste capítulo, temos como propósito analisar os efeitos da implementação do PPDT, desde 2010, na Escola São Miguel, no Ceará, apresentando a sua dinâmica e de que forma se deu sua adesão nas escolas públicas estaduais do Ceará e na escola objeto deste estudo. Para tal, apresentamos um breve histórico da implementação do projeto no Estado, desde os aspectos de sua origem, que se deram em Portugal.

Apresentamos a dinâmica de trabalho do PPDT com base nos documentos oficiais da Seduc-CE. Trazemos, também, uma descrição das atribuições e perfil do PDT; de aspectos das aulas de formação cidadã; dos documentos estruturantes do projeto, norteados pelo dossiê da turma; e de elementos da reunião intercalar.

Ainda neste capítulo, apresentamos a descrição da Escola São Miguel, com aspectos de sua estrutura física, material e de funcionários, além da apresentação dos resultados de rendimento e desempenho da escola, uma descrição do processo de implementação do PPDT na escola e as ações desenvolvidas com as adequações realizadas durante esse período.

Com isso, o leitor se familiarizará com o objetivo do projeto e como se deu essa proposta no desenvolvimento das ações da escola, com o intuito de verificar os efeitos da implementação do PPDT na instituição.

2.1 BREVE HISTÓRICO DO PROJETO PROFESSOR DIRETOR DE TURMA

O Projeto Professor Diretor de Turma tem um destaque especial pelas suas ações e atividades que promovem uma formação cidadã para os discentes. O PPDT teve sua origem no Estado do Ceará a partir do XVIII Encontro da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae), realizado no Ceará no ano de 2007, onde foram apresentadas as experiências das escolas públicas portuguesas que adotavam esse projeto. Com base nessa apresentação, gestores municipais das cidades de Eusébio, Madalena e Canindé, iniciaram um projeto piloto em três escolas.

Esse encontro foi ministrado pela professora Haidé Eunice Ferreira Leite (professora e diretora de turma em Braga-Portugal), que apresentou uma mesa redonda com o tema: “As funções do diretor de turma na escola portuguesa e o seu papel no incremento da

convivência”. O encontro apresentou, ainda, experiências do projeto nas escolas portuguesas, o que, possivelmente, chamou a atenção dos dirigentes da educação da Seduc-CE.

No cenário português, as escolas enfrentaram inúmeras dificuldades que afetaram o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, dos quais Leite (2008) destaca:

As dificuldades de comunicação, de relacionamento e sobretudo de desenvolvimento de estratégias de cooperação entre a escola e a família são hoje amplamente discutidas. A relação entre pais e professores tem sido, diversas vezes, pautadas por conflitos de interesse, causando constrangimentos a nível relacional, o que prejudica a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno (LEITE, 2008, p. 1).

Esses fatores também são vivenciados na realidade cearense. O projeto busca estreitar a relação entre escola e família, mas vários aspectos influenciam o desenvolvimento dessa relação, dificultando o desenvolvimento das ações e o conhecimento das realidades vivenciadas pelas famílias, limitando a definição de ações mais direcionadas.

Leite ainda considera que a responsabilidade em aproximar e estreitar a relação com as famílias é da escola, e ressalta:

Essa aproximação poderá ser feita por um dos professores da turma que, para além de lecionar a sua área específica, terá também o cargo de Diretor de Turma promovendo um clima favorável à aprendizagem e um conhecimento aprofundado e sistematizado das famílias dos alunos. Funcionará também como elo de ligação entre os professores do Conselho de Turma (LEITE, 2008, p. 1).

A autora aborda que essa responsabilidade tem que partir da escola, na Figura do PDT, pois esta teria mais subsídios para desenvolver as ações propostas e/ou novas ações que fossem definidas, como é o propósito da política. Porém, é preciso demonstrar às famílias a importância da escola e dos projetos que são desenvolvidos, com o intuito de auxiliar e preparar os alunos para a vida em sociedade. As responsabilidades devem ser divididas em todos os setores do processo educacional para que todos se sintam incluídos e com responsabilidades.

Leite (2008) destaca de que forma o PDT pode auxiliar nessa tarefa de envolver a família na escolarização dos filhos.

[...] o Diretor de Turma se mostra também como mediador fundamental no sentido de orientar os pais no acompanhamento da vida escolar dos seus filhos e, envolvendo-os na realização de atividades educativas com os alunos

e os professores da turma no âmbito escolar ou de outros contextos de aprendizagem (LEITE, 2008, p. 4).

A relação entre escola e família é um aspecto crucial para o bom desenvolvimento das ações do PPDT. Porém, para tal propósito, o mediador desse processo deve ser uma pessoa bem orientada e com boa relação com as famílias para que possa intermediar as demandas da escola e das famílias a fim de alinhar as ações a essas necessidades. Porém, o PDT não deve ser o único responsável - o projeto deve contar com o apoio dos demais docentes e do núcleo gestor, e ter subsídios para gerir bem essa relação, como, por exemplo, ter acesso a informações de como está o desenvolvimento da aprendizagem de cada discente em cada uma das disciplinas para melhor definir as ações, além do apoio do núcleo gestor para desenvolver ações motivacionais e com apoio das famílias, dentre outros aspectos.

Como vem sendo destacado, nas premissas da política em estudo, o professor diretor de turma é uma peça fundamental para intermediar a relação entre os atores do processo educacional. Segundo Leite (2008), compete a ele:

Favorecer a articulação entre os professores, alunos, pais e encarregados de educação, buscando promover o trabalho cooperativo, especificamente entre professores e alunos no sentido de adequar estratégias e métodos de trabalho, com caráter curricular e avaliativo, além de compreender as especificidades de cada aluno (LEITE, 2008, p. 1).

O professor diretor de turma é quem deve conduzir essa articulação, contando com o apoio dos demais professores das turmas e com o auxílio efetivo do núcleo gestor, além do apoio da representação de pais e alunos, para intermediar a comunicação com esses segmentos. Dessa forma, as ações podem ser desenvolvidas com mais efetividade.

Diante das diferentes realidades vivenciadas em Portugal, existe uma composição organizativa dos agrupamentos escolares formada por um Conselho Executivo, uma Assembleia, um Conselho Pedagógico e um Conselho Administrativo. Cada órgão possui funções específicas, desde as administrativas às pedagógicas, visando atender às necessidades e suprir as demandas existentes.

Esse aspecto apresentado sobre o PPDT fornece indícios positivos sobre o projeto, pois demonstra a articulação e a atuação de todos os envolvidos no processo educacional, alinhando as metodologias adotadas com o currículo e adequando-as às particularidades vivenciadas pelos alunos.

Leite (2008) destaca que o projeto é uma modalidade administrativa e pedagógica. Diante da realidade das escolas portuguesas, Leite (2008) estabelece os possíveis critérios que tornam o Diretor de Turma o agente ideal para mediar as situações no cenário escolar, do qual ela destaca: “docência e gestão; escola e família; professor e aluno. ”

Com relação ao aspecto docência e gestão, Leite (2008) fala:

Com relação às atribuições do diretor de turma no sentido de mediar os aspectos relativos à docência e a gestão é preciso destacar a importância desse cargo no trato das problemáticas relativas aos alunos e aspectos curriculares com seus pares, além do trato coletivo com a participação de todos os segmentos nas decisões e encaminhamentos, oportunizando alternâncias no exercício da representatividade (LEITE, 2008, p. 4).

Nesse aspecto, o professor diretor de turma é um ator essencial, porém ele deve ter uma boa relação com a turma e com os demais professores para que as limitações possam ser bem compreendidas. Desse modo, as ações a serem desenvolvidas precisam ser bem pensadas e definidas a fim de minimizar as limitações existentes, levando sempre em consideração a opinião e as sugestões de todos os envolvidos no processo educacional, até porque a escola é um ambiente democrático.

No que diz respeito à relação entre aluno e professor, Leite (2008) diz: “[...] o Diretor de Turma contribui quando esclarece para seus colegas professores as principais dificuldades identificadas nos alunos por conta do seu diagnóstico e conversa com a família, além de anunciar as capacidades, aptidões e vocações dos discentes” (LEITE, 2008, p. 5).

A relação entre o diretor de turma e os alunos deve ser a mais próxima possível para que o professor conheça bem as realidades vivenciadas dos discentes e para que estes sintam-se tranquilos em apresentar suas dificuldades. Esse aspecto permite ao professor conhecer seu aluno, realizar um diagnóstico mais eficaz e, junto ao colegiado de professores, traçar ações direcionadas para minimizar as limitações. Um fator que dificulta essa relação é o fato de alguns discentes não se sentirem à vontade em apresentar suas dificuldades, por medo, vergonha, ou por não quererem se expor. Isso limita o conhecimento mais aprofundado dos alunos e de suas realidades.

Esses três critérios apresentam os aspectos fundamentais do professor diretor de turma, no que diz respeito às suas atribuições e, também, no sentido de mediar as relações entre os atores do processo educacional. Além disso, são fatores que podem ter chamado a atenção das autoridades educacionais cearenses para a implantação desse projeto no estado, pois são

elementos que norteiam os objetivos das instituições escolares, para o desenvolvimento de um ensino de qualidade.

2.2 IMPLEMENTAÇÃO DO PPDT NO CEARÁ

A partir de 2008, o projeto ganhou um destaque maior e começou a ser implantado em 25 escolas de Educação Profissional existentes na época e, a cada ano, o projeto foi se expandindo para outras escolas da rede estadual. Em 2009, o projeto foi ampliado para mais 26 escolas de educação profissional.

Como o projeto teve efeitos positivos na sua implantação, em 2010, a Seduc-CE promoveu a expansão para as escolas de ensino regular da rede pública estadual, realizando uma Chamada Pública para adesão das escolas públicas estaduais, sendo estabelecidas algumas regras, tal como a adesão de escolas públicas estaduais que ofertassem o 1º ano do ensino médio. Caso a escola não ofertasse o ensino médio, poderia ser efetivada em uma turma de 9º ano do ensino fundamental. Outro ponto estabelecido é que não ficou obrigatória a adesão ao projeto em todas as turmas de 1º ou 9º ano, podendo a escola agir em caráter de experiência. Também ficou facultado às escolas a adesão a partir do 1º semestre letivo ou somente no 2º semestre letivo de 2010.

Para a estrutura de organização e operacionalização do projeto, Leite destaca que o PPDT conta com “o apoio de uma célula de coordenação geral na Seduc-CE, das Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação - Credes e dos profissionais nas unidades de ensino” (LEITE, 2015, p. 55).

O PPDT, no Estado do Ceará, tem o intuito de ser um aliado da escola, valorizando o aluno, não apenas como um ser social, mas também como um ser individual, que necessita de atenção específica, estabelecendo uma relação afetiva e construindo um histórico sócio biográfico do discente. O projeto auxilia as escolas a promoverem a garantia do acesso e da permanência dos alunos nas instituições.

Esse projeto tem em suas premissas uma aproximação com um dos critérios adotados na experiência portuguesa, que é a de estreitar as relações entre os atores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, pois trata-se de acompanhar o aluno de uma maneira próxima e efetiva, procurando estabelecer relações de cooperatividade e de convívio social. Com base na política, essa aproximação deve ser realizada por meio de atendimentos individuais que o PDT deve realizar com os alunos e com os pais. Porém, esse aspecto fica

limitado devido ao pouco tempo que o PDT tem para realizar esses atendimentos, já que a política prevê apenas uma hora semanal para tal atendimento, o que pode ser considerado muito pouco devido às demandas de trabalho do PDT.

De acordo com Leite (2015):

O referido projeto está em diálogo com três dimensões complexas. A direção recebe forte pressão social para dar resultados positivos e imediatos. A gestão pedagógica requer formação contínua, bom acompanhamento dos processos de ensino e aprendizagem, bem como o constante desafio das inovações midiáticas e tecnológicas. A família no contexto atual vive as consequências das desigualdades sociais, em um mundo competitivo e de incertezas (LEITE, 2015, p. 58).

Percebe-se que a tríade: sociedade, escola e família está diretamente ligada a aspectos do PPDT, pois a gestão escolar deve alinhar as ações do projeto com as informações obtidas acerca da realidade dos alunos, a fim de adequar as estratégias e metodologias de ensino, com o intuito de desenvolver competências para o convívio social. Consequentemente, o desenvolvimento desses aspectos poderá minimizar as desigualdades sociais enfrentadas pelas famílias e gerar resultados positivos para a sociedade.

A implementação do PPDT no Ceará levou em consideração a realidade vivida pelo estado na época, o que é válido para se adotar uma política educacional visando minimizar as problemáticas existentes. Foi implementada, inicialmente, em escolas profissionais, e só depois ampliada para as escolas regulares, porém caberia um estudo mais aprofundado e detalhado das escolas e de suas modalidades de ensino para que se pudesse conhecer as diferentes realidades das instituições. Dessa forma, o projeto poderia ter sido elaborado considerando essas situações, de modo a contemplar e atender as necessidades específicas para cada modalidade de ensino.

Para o cenário educacional estadual, o PPDT tem o foco no estudante e visa auxiliá-lo na construção de um pensamento crítico e de torná-lo participativo em aspectos cotidianos, por meio do estudo de temáticas relacionadas à vida em sociedade. Contudo, é necessário verificar os impactos das ações, de acordo com os objetivos propostos no PPDT, para evidenciar esses aspectos e dar mais subsídios técnicos e pedagógicos para se ter um trabalho mais eficaz e obter resultados mais efetivos.

2.3 ASPECTOS PRINCIPAIS DO PPDT

O PPDT é uma política que pretende estreitar a relação entre família e escola, conhecer de forma mais próxima cada aluno da turma que é acompanhada e, a partir da relação mais estreita com o PDT e os demais professores, visa também promover a cidadania e o desenvolvimento de competências socioemocionais. Em suas premissas, o PPDT pretende garantir aos alunos o acesso, a permanência, a formação cidadã e o sucesso acadêmico. No Quadro 1 estão apresentados os principais objetivos e ações do PPDT.

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

Objetivos	Ações
Favorecer a articulação entre professores, alunos, pais e responsáveis, buscando promover um trabalho cooperativo, especificamente, entre professores e alunos, no sentido de adequar estratégias e métodos de trabalho.	Reuniões bimestrais Atendimento individual a pais e alunos
Manter a assiduidade dos alunos, estimulando sua permanência na escola e elevando o grau de sucesso na aprendizagem.	Estudo e análise do dossiê da turma Visitas domiciliares
Motivar os alunos para aprendizagens significativas e encorajá-los a ter perspectivas otimistas quanto ao seu futuro pessoal e profissional.	Aulas de Formação Cidadã Desenvolvimento socioemocional

Fonte: Adaptado de Ceará (2010).

Nota-se que cada objetivo do PPDT está relacionado a ações direcionadas, que visam estreitar a relação entre escola e família, com ações individuais e coletivas, que promovem o desenvolvimento cidadão, por meio do trabalho de aspectos socioemocionais. Para o alcance de tais objetivos e o sucesso das ações, é necessário ter um conhecimento mais aprofundado dos discentes e de suas realidades, esbarrando muitas vezes na falta de compromisso e cooperatividade de alguns estudantes e de algumas famílias que não querem expor suas vivências.

Portanto, de acordo com o documento de Chamada Pública de 2010, é necessário compreender que:

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

A fim de conhecer melhor os alunos e suas realidades, o PDT realiza um diagnóstico dos alunos nos primeiros dias de aula, com as informações iniciais sobre a vida do estudante,

tais como o histórico familiar e o estudantil, além das condições financeiras. Essas informações são repassadas na primeira reunião, intitulada Diagnóstica, para a definição de ações.

No decorrer do ano, são realizados atendimentos aos pais e alunos, além de intervenções de acordo com as necessidades que surgem, seja de cada estudante individualmente ou da turma. Porém, essa prática, muitas vezes, é limitada pelo curto tempo que o PDT tem para desenvolver as ações, travando o andamento das propostas idealizadas na política.

Tais aspectos podem ser alcançados se “o Projeto Diretor de Turma potencializa uma escola que vê os alunos em constante transformação, valorizando suas especificidades. Uma escola que tem a perspectiva de formar cidadãos livres, críticos, responsáveis” (CEARÁ, 2010, p. 3).

Esses aspectos de aproximação que o projeto propõe, se bem executados, favorece um ambiente escolar dinâmico e tranquilo, o que pode gerar também um convívio positivo no âmbito familiar. Para tal aproximação, o PDT utiliza os instrumentais do dossiê da turma, o qual será posteriormente detalhado, onde as informações dos alunos são registradas, a fim de serem utilizadas para a definição das ações, além dos atendimentos individualizados aos alunos e pais, quando necessário. Outro ponto essencial para trabalhar essa aproximação são as aulas de Formação Cidadã. Nelas são trabalhados temas relacionados ao convívio social e familiar. Esses aspectos não são suficientes para que a comunidade escolar possa ter um conhecimento mais aprofundado da política, mas são informações importantes para que eles conheçam o seu propósito e, assim, possam sugerir e propor melhorias de acordo com seu entendimento e com o que julgue necessário para os alunos.

Com os temas trabalhados dentro do PPDT pretende-se tornar essa aproximação mais evidente, possibilitando gerar não somente um aprendizado cognitivo, mas um aprendizado emocional, para que os aspectos assimilados nos estudos possam ser aplicados no cotidiano dos alunos. Porém, essa aproximação só será efetiva se o PDT tiver um conhecimento prévio da realidade dos alunos e adequar as temáticas abordadas com essas diferentes realidades vividas diariamente (CEARÁ, 2010). As didáticas empregadas e estimuladas pelo projeto têm o intuito de chamar a atenção do aluno para a escola, para que ele se sinta à vontade para frequentar e estar no ambiente escolar, de modo que, em consequência disso, sua assiduidade possa ser maior, na tentativa de diminuir a evasão escolar.

O PDT não consegue conhecer todos os alunos, devido a vários fatores, como o curto tempo para trabalhar com eles, o fato de alguns alunos não se sentirem à vontade em socializar suas realidades, dentre outros fatores. Por isso, o professor procura trabalhar temáticas mais próximas da realidade dos alunos, sempre as adaptando de acordo com o que julgar necessário, trabalhando situações específicas, podendo utilizar materiais próprios, já que a política não dispõe de um material único que fundamente o trabalho nessa disciplina, apenas propõe os temas e o professor elabora suas ações e materiais de acordo com as temáticas.

A seguir, são apresentados aspectos do PPDT e sua atuação com os discentes e demais segmentos da escola para alcançar os objetivos estabelecidos para o projeto.

2.3.1 Professor Diretor de Turma

Os professores selecionados para atuar como PDT precisam adequar suas áreas específicas às realidades dos alunos e às características e dinâmica do projeto, o que pode levar certo tempo. Em vista disso, os professores precisam de formações específicas para se apropriarem dessa nova dinâmica, o que, muitas vezes, se apresenta como um problema.

Na escola pesquisada, o PDT é escolhido pelo conhecimento da gestão sobre os professores. São considerados como critério de escolha aqueles que têm mais familiaridade com o programa e que a gestão avalia ter o perfil adequado ao projeto, ou que já tiveram alguma experiência em trabalhar com o PPDT, tendo como maior motivação o complemento da carga horária, já que os professores não recebem nenhum adicional para serem PDT.

Sobre as atribuições dos professores diretores de turmas, o Manual de Orientações das ações do PDT (CEARÁ, 2014a) diz que:

Acompanhar cada aluno, individualmente, orientando-o em seus estudos e em seu comportamento integrando com os demais, dentro e fora da sala de aula; intervir em comportamentos e atitudes que venham a contribuir positivamente para o crescimento dos alunos e para o bom relacionamento com o grupo; mediar interesses e conflitos entre alunos, professores, família e núcleo gestor; observar e registrar, dentre outros itens, assiduidade, pontualidade e rendimento acadêmico, buscando medidas que possam favorecer o aluno em seu efetivo desempenho; atender aos pais, quando necessário e/ou solicitado, informando os registros; cooperar na elaboração de propostas de apoio pedagógico e definir estratégias de ensino-aprendizagem; e coordenar e presidir as Reuniões de Pais (CEARÁ, 2014a, p. 11).

O que está apresentado no Manual de Orientações do PDT vai ao encontro do que se propõe a Chamada Pública de 2010, pois postula que o PDT acompanhe os estudantes, procurando quebrar as barreiras e limitações existentes entre ambos, para estreitar as relações entre eles, com o propósito de auxiliar no desenvolvimento educacional e pessoal dos discentes.

Ainda nesse contexto, o PDT tem a função de realizar atendimento aos pais ou responsáveis, como apresenta o documento de Chamada Pública de 2010:

Todos os atendimentos aos pais devem ser registrados explicando a razão da visita e seu encaminhamento. O responsável pelo educando deve assinar no final a sua visita. Existe instrumental próprio para esse fim. No caso dos alunos, procede-se exatamente com o mesmo princípio (CEARÁ, 2010, p. 9).

A realização dos atendimentos aos pais é um elemento que tem o propósito de aproximar as famílias e a escola, além de contribuir para que o PDT possa colher informações da realidade das famílias e dos discentes e verificar como é o comportamento desses junto àquelas. Isso é feito no intuito de ter um diagnóstico das características emocionais do estudante. Essas informações contribuem para definir as ações a serem adotadas pela escola e pelos professores em sala de aula, tais como: os aspectos que devem ser tratados no atendimento a pais e alunos; as temáticas mais apropriadas para serem trabalhadas; a definição da divisão da carga horária dos PDT para o cumprimento de suas atribuições, dentre outras ações.

Em relação à carga horária para o cumprimento de suas tarefas, o programa destina aos PDT quatro horas semanais distribuídas da seguinte maneira:

- a) duas horas para estudo e análise do dossiê da turma;
- b) uma hora para atendimento de pais e alunos;
- c) uma hora referente à aula de formação para a cidadania.

Ter uma carga horária destinada às ações do PPDT é essencial para o melhor desenvolvimento do projeto. Porém é um tempo muito curto para desempenhar todas as demandas necessárias para um desenvolvimento eficaz das ações. Uma turma tem, no mínimo, 30 alunos. Então, apenas uma hora semanal para atendimento a pais e alunos é muito limitado. O professor acaba tendo que priorizar alguns casos em detrimento de outros, o que pode causar um mal-estar entre os discentes, que podem se sentir preteridos. Destinar, também, apenas uma hora semanal para a aula de formação cidadã é pouco tempo para se

trabalhar as temáticas essenciais e necessárias das turmas, o que pode não atender às principais demandas dos discentes.

Para atender a essas demandas, a Chamada Pública de 2010 destaca o perfil e as principais tarefas do professor diretor de turma:

- i. Motivação para desempenhar a função;
- ii. Participar, articular e coordenar o trabalho desenvolvido pelos vários professores dos Conselhos de Classe;
- iii. Conhecimento da legislação em vigor, avaliação e estatuto dos alunos;
- iv. Estabelecer relacionamento com alunos, pais ou responsáveis;
- v. Promover e fomentar bom relacionamento entre alunos e comunidade educativa;
- vi. Gerir situações de conflitos;
- vii. Promover um ambiente facilitador do desenvolvimento pessoal, cognitivo e social dos alunos (CEARÁ, 2010, p. 5).

Em relação ao PDT, este deve ser uma pessoa organizada e que tenha controle da turma. Na escola pesquisada, os PDT buscam atender a essas características, mas isso é muito subjetivo, porque cada pessoa possui suas próprias características e algumas precisam se readaptar às situações. Porém, eles buscam seguir esses aspectos a fim de possibilitar um bom desenvolvimento do projeto na escola, pois facilita na execução das ações existentes e na definição de novas ações.

Diante do apresentado na Chamada Pública de 2010 (CEARÁ, 2010), nota-se que as funções do PDT visam à mediação das relações entre os atores do processo educacional, buscando um ambiente de atividades propício para o desenvolvimento cidadão do estudante. Para o desenvolvimento de tal aspecto, temas são trabalhados para compreender os fatores da vida em sociedade.

De acordo com Leite (2015):

Atualmente, professores com formações em áreas específicas atuam no projeto com a responsabilidade de dirigir as turmas, orientando-as sobre questões específicas de aprendizagem, evasão escolar, indisciplina, formação, acompanhamento e orientação junto à família, dentre outras atribuições, muitas vezes sem a devida formação pedagógica (LEITE, 2015, p. 15).

A inovação sugerida pela Seduc-CE e desenvolvida na escola pelos professores sugere dupla função ao docente, isto é, lecionar as disciplinas conforme sua lotação e dirigir as turmas. Além da função docente lhe é atribuída outra função mais abrangente, pois passa a desenvolver a função de dirigir turmas, tornando-se responsável pelos alunos, interagindo com seus pares, a coordenação pedagógica, a direção da unidade de ensino e os familiares dos estudantes (LEITE, 2015, p. 22).

Todas as atribuições e funções relacionadas ao PDT são de suma importância para o desenvolvimento efetivo e satisfatório das ações do PPDT. Contudo, é necessário que os professores selecionados para serem PDT tenham a consciência de seu papel junto aos discentes, às famílias e à escola, além de estarem dispostos a disponibilizar seu tempo, conhecer a dinâmica do projeto e readequar suas metodologias e didáticas para atender às necessidades apresentadas.

Outro aspecto que tornaria o papel do PDT mais evidente e eficaz dentro de suas atribuições seria o desenvolvimento de formações continuadas, tendo como foco a apresentação de experiências exitosas das escolas onde o projeto é desenvolvido, a fim de que todos possam conhecer como é realizado o trabalho e quais os resultados obtidos na vivência de outras realidades.

Isso permitiria uma readequação das ações já realizadas, além de uma apropriação maior do projeto por parte das instituições escolares envolvidas. Dentro dessas formações com esse formato, ainda há a possibilidade de apresentar novas propostas pedagógicas para o desenvolvimento das ações previstas no projeto, ou outras que forem incorporadas no decorrer do processo.

2.3.2 Disciplina Formação para cidadania

Os assuntos trabalhados no PPDT, principalmente no estudo da Formação Cidadã, têm o intuito de criar perspectivas futuras e otimistas nos alunos. Como já foi dito, é prevista uma hora de aula semanal para a disciplina de Formação para a Cidadania, que é ministrada pelo próprio PDT, conforme destacado no documento de Chamada Pública:

Esta disciplina é de suma importância pelo fato de colocar os alunos em presença com o DT² e assim existir um melhor conhecimento dos mesmos e conseqüentemente, um melhor relacionamento, aproximação e afetividade. Tem por filosofia de base o autoconhecimento, a auto avaliação, enfim, o jovem é protagonista da sua própria experiência, julgando-a e avaliando-a à luz dos verdadeiros valores (CEARÁ, 2010, p. 17).

Com base no texto, nota-se que, com essa disciplina, busca-se o desenvolvimento cidadão do indivíduo como um ser social, além de apresentar a importância da sua participação nos segmentos da sociedade. A partir das temáticas abordadas, que se realizam

² Diretor de Turma (DT).

de forma diversificada, a disciplina tende a tornar o processo educativo mais dinâmico e atraente.

A Formação Cidadã se configura como uma área curricular não disciplinar que deve ser trabalhada pelo viés da transversalidade. Ocupa o espaço de 1 (uma) hora/aula semanal dentro do currículo escolar. Sua operacionalidade ultrapassa o conceito de “aula”, uma vez que é, também, a oportunidade que o Diretor de Turma tem para trabalhar questões que a turma está, clara ou veladamente, solicitando debater ou refletir, os mais diversos temas que possam contribuir de maneira interventiva no processo de crescimento e amadurecimento dos alunos enquanto cidadãos socialmente responsáveis, críticos e participativos (CEARÁ, 2014a, p. 13).

Para o desenvolvimento dos aspectos socioemocionais, o PDT trabalha com a disciplina de Formação para a Cidadania, na qual é destinada uma hora da sua carga horária para trabalhar essa área curricular não disciplinar. A disciplina faz parte de uma área curricular transversal e, nela, são desenvolvidas atividades individuais e coletivas em sala de aula e com a comunidade. Para tal, podem ser utilizados vídeos e dinâmicas que levem os alunos a refletirem sobre si, sobre o outro e o sobre meio em que vivem. A disciplina tem metodologia flexível, podendo se ajustar à turma ou ao responsável pelo desenvolvimento da atividade, ou seja, o desenvolvimento das aulas adequa-se à realidade de cada sala, com temáticas previamente estabelecidas, que também estejam adaptadas à realidade das mesmas e de suas necessidades. O professor tem autonomia para desenvolver dinâmicas e/ou atividades específicas de acordo com as temáticas estudadas.

Ainda de acordo com a Chamada Pública de 2010, essa disciplina tem como finalidade:

- i. Desenvolver competências necessárias ao exercício da cidadania;
- ii. Promover o desenvolvimento da auto-estima, de regras de convivência e do respeito mútuo que contribuam para a formação de cidadãos autônomos, participativos, tolerantes e civicamente responsáveis;
- iii. Desenvolver valores da solidariedade e do respeito pela diferença;
- iv. Proporcionar momentos de reflexão sobre a vida da turma, da escola, e da comunidade, bem como os princípios democráticos que orientam o seu funcionamento;
- v. Fomentar situações de diálogo e reflexão sobre experiências vividas e preocupações sentidas pelos alunos;
- vi. Proporcionar situações de expressão de opinião, de tomada de decisão com respeito pelos valores da liberdade e da democracia;
- vii. Adquirir conhecimentos importantes para a compreensão do funcionamento da sociedade e das instituições (CEARÁ, 2010, p. 18).

Pela interpretação do texto da política, nota-se que a dinâmica da aula deve ser flexível para atender às necessidades das turmas de acordo com as suas realidades. Essa flexibilização está prevista na Chamada Pública de 2010 (CEARÁ, 2010). Para tal, é necessário ter um conhecimento prévio e bem fundamentado da turma e de suas necessidades para que as temáticas estudadas possam ter impactos na vida social e familiar dos discentes, o que pode ser alcançado por meio de uma pesquisa com os próprios discentes ou com as famílias, para se saber quais temáticas são relevantes e impactantes para o futuro dos alunos, pois isso levaria em consideração a realidade das famílias.

As aulas de Formação Cidadã são um ponto essencial do projeto e do desenvolvimento das ações do PDT, pois nessas aulas os alunos se sentem mais livres e à vontade para discutirem e debaterem determinadas temáticas, que por algum motivo não se sentem à vontade para abordar em casa. De acordo com o Manual de Orientações do PDT (CEARÁ, 2014a), deve-se, nessa disciplina, debater ou refletir os mais variados temas que contribuam no processo de crescimento ou amadurecimento dos alunos como cidadãos socialmente responsáveis, críticos e participativos. Contudo, um dos aspectos limitantes do projeto é o curto tempo para se trabalhar as temáticas, uma vez que apenas uma hora semanal não é o suficiente para se fazer um debate efetivo dos assuntos. Ampliar a carga horária da Formação Cidadã poderia ser um aspecto relevante, pois o PDT teria mais tempo para trabalhar as temáticas e desenvolver aspectos importantes com os discentes.

As aulas de Formação para a Cidadania possibilitam um espaço de discussão e formação, onde podem ser trabalhados variados temas que não estão contemplados no currículo escolar. Esses aspectos podem ser alcançados com base nos temas e dimensões sugeridos no texto da política apresentado na Chamada Pública de 2010, em que os professores devem se apropriar desses assuntos para serem trabalhados com os alunos (CEARÁ, 2010).

A disciplina de Formação para a Cidadania deve assumir um espaço de desenvolvimento educacional. É uma política flexível em suas ações para o alcance dos objetivos e cada escola conduz suas ações e dinâmicas de aulas de acordo com suas realidades e vivências diárias. É essencial conhecer o contexto em que a escola está inserida e adaptar o projeto a ele. Para alcançar tal objetivo, é proposto o trabalho de conteúdos que são flexíveis. Eles são definidos de acordo com a necessidade e a realidade de cada turma e de cada escola, onde os materiais elaborados e utilizados devem ser elaborados pelo PDT, em colaboração com todos os professores da turma e o Núcleo gestor, levando em consideração alguns

aspectos dos alunos, como: idade, nível de desenvolvimento, interesses dos alunos, dentre outros (CEARÁ, 2010). Os materiais a serem elaborados são feitos de acordo com formações que os PDT recebem das regionais e dos materiais disponibilizados nessas formações, subsidiados pelo Instituto Aliança. Entretanto, cada escola pode elaborar seus materiais, como apostilas com as temáticas estabelecidas de acordo com os materiais disponíveis, apenas como material complementar, e que são disponibilizados nas formações, desde que levada em consideração a realidade de cada instituição.

A disciplina de Formação Cidadã não tem o rigor de quantificar uma nota, de avaliar o desempenho acadêmico, o que torna o ambiente sem pressão e os alunos se sentem mais livres para expor suas ideias, além de auxiliar no desenvolvimento de aspectos emocionais e cognitivos, que podem auxiliar no desenvolvimento das demais disciplinas. Porém, deve ser apresentada de forma atrativa para os discentes, para que eles possam se tornar participativos e se sintam dispostos a contribuir com os debates.

2.3.3 Dossiê de Turma

Para o desenvolvimento das ações e o acompanhamento dos alunos, o professor diretor de turma conta com documentos e instrumentais que o auxiliam na construção das informações e geram subsídios para o desenvolvimento de estratégias. Dentre os documentos adotados, o de maior relevância é o dossiê da turma, que é utilizado para organização e registro de todas as ações desenvolvidas no projeto, como acompanhamento dos discentes e da turma. Esse documento fundamental, o dossiê da turma, com base na Chamada Pública de (CEARÁ, 2010, p. 7):

[...] é organizado numa pasta (az) para cada turma e respectivo ano escolar. Pode e deve também ser concomitantemente digitado em computador e inserido numa pasta para cada direção de turma. Depois é só imprimir e colocar os instrumentais na pasta az que ficará guardada em armário no espaço em que a escola reservar para a direção de turma. Este dossiê é para ser consultado pelo núcleo gestor, professores da turma, supervisor, superintendente ou outras pessoas superiormente hierárquicas e analisado pelo diretor de turma sempre que necessário e no atendimento aos pais de cada discente ou responsáveis pela educação. É nessa pasta que se colocam todos os instrumentais que nos vão levar ao conhecimento de cada aluno. A capa deve ser dividida por separadores elaborados em papel colorido 40 quilos por onde se distribuem os respectivos instrumentais.

O dossiê da turma é onde ficam registradas todas as informações da turma e dos discentes, e que podem ser utilizadas para tomar decisões acerca do desenvolvimento da turma. Dias (2016) ainda ressalta que:

O dossiê da turma é um registro documental decorrente da coleta de informações iniciais acerca do aluno e da sua família, além de todas as ações desenvolvidas no decorrer do projeto. Cada turma tem o próprio dossiê, organizado em uma pasta, contendo todos os instrumentais necessários ao detalhamento das informações e das ações do projeto e dos agentes envolvidos. O dossiê fica em local acessível, disponível para a consulta dos professores e dos gestores, sempre que necessário. Desde sua elaboração, o dossiê serve como base para as demais ações do PPDT ao longo do ano. É um documento de formulação contínua que norteia as ações pedagógicas (DIAS, 2016, p. 38).

A fala de Dias demonstra que o dossiê não é apenas uma ação burocrática, ele é construído coletivamente e serve como uma ferramenta de aprendizagem e de parâmetros para o bom funcionamento do PPDT. É composto de uma série de instrumentais, como:

ficha biográfica do aluno; autoavaliação global; comprovantes dos comunicados aos pais/responsáveis sobre horário de atendimento; registro de avaliação; registros de atendimento aos pais/responsáveis; registros de atendimento aos estudantes; comprovante de comunicados de reunião; informação sobre o apoio pedagógico; registro de intervenção indisciplinar e informação aos pais ou responsáveis pelo aluno sobre a aula de campo; horário do professor diretor de turma; horário da turma; calendário escolar; registro fotográfico da turma; mapeamento da sala; caracterização da turma; convocatórias de reuniões; atas de reuniões; registros de ocorrências diversas; registros de construção de dossiê; plano da disciplina Formação para a Cidadania; avaliação; coleta de informações para avaliação; projetos da turma; relatórios de aulas de campo e legislação educacional (DIAS, 2016, p. 38).

Cada um desses instrumentais auxilia na dinâmica de funcionamento do PPDT e visa amenizar as problemáticas existentes nas turmas e, conseqüentemente, da escola. É com as informações desses instrumentais que o PDT, juntamente aos demais envolvidos no processo, definem ações e estratégias para atender às necessidades dos discentes.

Nota-se, com a Chamada Pública, que há a apresentação dos instrumentais que compõem o dossiê e como eles devem ser preenchidos (CEARÁ, 2010). Porém, não são apresentadas explicações mais detalhadas dos instrumentais, qual a sua importância e como podem ser utilizados. O documento traz essa limitação, que pode deixar a entender que o dossiê é apenas um aspecto burocrático do projeto, mas esse não é seu objetivo. O dossiê tem

o intuito de ser um documento consultivo e informativo, como o próprio documento oficial apresenta.

Assim, Leite aborda a responsabilidade atribuída aos PDT:

O DT precisa aprofundar seus conhecimentos, dominar as políticas educacionais que chegam às escolas, no sentido de avaliar e perceber o que tais políticas exigem do seu trabalho, a fim de que o professor não seja o único a arcar com responsabilidades que muitas vezes não pertencem somente a ele (LEITE, 2015, p. 61).

A autora vem ratificar que o PDT precisa se apropriar da política, adequando suas metodologias e dividindo responsabilidades para que cada envolvido participe do processo educacional, com o intuito de melhorar o desenvolvimento das ações. Porém, em muitos casos a responsabilidade fica somente sobre o PDT, deixando-o sobrecarregado, o que dificulta a execução de suas tarefas e o acompanhamento da turma e dos discentes.

É importante que o dossiê de turma seja valorizado e estudado pelos PDT, pois todas as informações e acordos realizados com alunos, pais e professores ficam registrados, respaldando o trabalho do PDT junto ao desenvolvimento do processo educacional, colhendo provas de seu trabalho e de que foram realizadas ações para atender às necessidades dos discentes dentro do processo de ensino e aprendizagem.

O dossiê da turma, além de ser uma ação burocrática, é uma importante ação pedagógica, que permite conhecer os alunos e suas vivências diárias, fornecendo, dessa forma, informações sobre as perspectivas dos discentes, o que orienta o trabalho dos professores, da gestão escolar e, principalmente, do próprio PDT para adequar as temáticas abordadas com as particularidades dos alunos e da turma. O documento também favorece o desenvolvimento de estratégias para aproximar as famílias da escola, com o intuito de promover o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem.

Esse documento é uma ferramenta que auxilia os PDT em suas vivências pedagógicas diárias, pois, por meio de suas informações, permite verificar o progresso do aluno durante cada período letivo, possibilitando a definição de estratégias específicas para cada limitação e dificuldade apresentada pelos discentes, tornando o ensino com mais qualidade e, principalmente, com equidade.

O dossiê apresenta, em sua composição, inicialmente, a folha de rosto, com identificação da turma, o ano e o nome do diretor de turma. Em seguida, tem o calendário escolar com a previsão de todas as atividades escolares a serem realizadas no ano em curso

(CEARÁ, 2010). A próxima parte do dossiê é o registro fotográfico dos alunos ou Carômetro, que é o “registro fotográfico de todos os alunos da turma com identificação” (SANTOS, 2014).

Na sequência, o dossiê apresenta o mapa da turma, que o documento de Chamada Pública de 2010 destaca como

o mapeamento da turma deve ser feito em primeira instância com flexibilidade. Os alunos sentam onde querem responsabilizando-se pelo seu comportamento e regras que são negociadas entre todos e têm que contemplar a disciplina, concentração, atenção, interesse e respeito pelo outro. Têm prioridade em serem colocados na fila da frente os alunos que tenham dificuldades visuais, auditivas. A partir do momento em que desrespeitem as regras, automaticamente o mapeamento será refeito com o consenso de todos os professores da turma (CEARÁ, 2010, p. 8).

O mapeamento precisa ser cumprido por todos os professores da turma com rigor, para criar o espírito de responsabilidade nos alunos. Contudo, em atividades em grupo ou outras atividades realizadas, o professor pode flexibilizar esse mapeamento, deixando claros os motivos para tal ação.

O próximo item do dossiê é a caracterização da turma, que, de acordo com Santos (2014):

Esse instrumental é construído a partir das fichas biográficas dos alunos e o objetivo é colher dados sócio biográficos que trarão para o DT (e para a escola como um todo) informações tais como: nível de escolaridade dos pais; com quem vive o aluno; se o aluno foi reprovado em alguma etapa de sua escolarização etc. A ideia é que com os dados coletados possa ser construído um diagnóstico estatístico da turma, a ser apresentado na reunião intercalar (SANTOS, 2014, p. 26).

A caracterização da turma é relevante, pois fornece informações socioeconômicas dos discentes, gerando subsídios para trabalhar temáticas voltadas para a sua realidade, além de ter a possibilidade de definir ações que aproximem a escola das famílias, como o estudo das profissões e de sua relevância para a sociedade.

Na sequência, tem o horário e relação da turma, no qual se coloca a relação dos alunos, o horário da turma e o horário de todos os professores, bem como seu endereço, *e-mail* ou telefone. Em seguida, tem-se a ficha biográfica, que deve ser organizada de acordo com a relação nominal dos alunos e em ordem alfabética. A ficha deve ser preenchida

individualmente pelos alunos e é onde são arquivados os dados individuais dos alunos (CEARÁ, 2010).

Ainda no dossiê, tem-se o instrumental de registro de faltas, onde são registradas as faltas por discente, por disciplina e por mês. Tem também o instrumental de atendimento de pais e alunos, onde devem ser registrados todos os atendimentos, explicando a razão do atendimento e o seu encaminhamento. Outro instrumental importante é o de registro de ocorrências, que é feito quando há algum problema no âmbito educacional e/ou comportamental de um aluno e o diretor de turma registra e busca solucionar a questão, podendo até comunicar imediatamente à gestão, dependendo da gravidade do caso.

O próximo instrumento é destinado às convocatórias, que é o documento de organização da pauta das reuniões realizadas durante o ano e é organizado e definido pelo núcleo gestor, como: reunião de constituição do conselho de classe; reunião intercalar; reunião de conselho de turma; reunião de pais para diretores de turma - bimestral de pais e/ou responsáveis. Todos os convocados devem assinar a convocatória mostrando ciência do convite. E, “Posteriormente, as Convocatórias ‘originais’, que deverão ser arquivadas em pasta específica para esse fim na Direção da escola e as cópias arquivadas nos dossiês dos diretores das respectivas turmas” (CEARÁ, 2010, p. 10).

Na sequência, temos o arquivo das atas, que é o documento que descreve todas as decisões, opiniões, sugestões e críticas debatidas nas reuniões realizadas pelo PDT e que deve ser assinado por todos os participantes. Esse é o documento que auxilia o professor diretor de turma no desenvolvimento dos educandos.

Os instrumentos de avaliação devem ser construídos pelo PDT e apresentados para os alunos, com o intuito de demonstrar como eles serão avaliados. As atividades de Formação para Cidadania devem estar presentes nesse instrumental.

Por fim, temos o arquivo com todos os projetos que a turma desenvolve e os documentos legais que norteiam o desenvolvimento do projeto e as ações educacionais.

Nota-se que os instrumentais que compõem o dossiê de turma percorrem todos os aspectos organizacionais, burocráticos e pedagógicos de uma turma e dos discentes, realizando um acompanhamento bem próximo ao desenvolvimento educacional dos alunos, tornando o documento algo flexível, que possibilita estabelecer diferentes ações para diferentes problemas diagnosticados.

O dossiê da turma é um importante documento que resguarda as ações desenvolvidas e fornece informações para subsidiar estratégias e ações, com o intuito de aperfeiçoar as

práticas pedagógicas de acordo com as especificidades de cada aluno. Para efetivação de tais aspectos, é necessário que os PDT saibam utilizar essas informações a favor do desenvolvimento educacional e do desenvolvimento das ações pedagógicas, e é importante que as escolas, além dos dossiês por turmas, também possam ter um dossiê geral do projeto, com todas as ações e informações gerais definidas em assembleia com os professores e núcleo gestor.

2.3.4 Reunião Intercalar (Reunião diagnóstica e bimestral)

Para a definição das ações, há momentos específicos para discutir os aspectos pertinentes às turmas. Estes ocorrem durante todo o ano, normalmente, no final de cada período letivo, e são: a reunião diagnóstica e as reuniões bimestrais, que contam com o Conselho da Turma, órgão formado pelo PDT, professores da turma, representantes de pais e alunos e núcleo gestor.

De acordo com o Manual de Orientações das ações do professor diretor de turma (CEARÁ, 2014a, p. 18), a reunião diagnóstica “visa socializar diagnósticos da turma”, e é realizada sempre no início do ano letivo e antes da reunião bimestral, por volta de um mês após o início das aulas.

Para a Reunião diagnóstica, Dias destaca que:

[...] os demais agentes educacionais passam a conhecer de modo mais consistente o panorama de cada turma, o que serve como parâmetro para as reflexões e o planejamento de ações específicas que atendam às necessidades da turma. A reunião diagnóstica torna-se, portanto, uma ação do PPDT riquíssima em conhecimento, descobertas, análises e reflexões que orientam, inclusive, a revisão do PPP, provocando transformações na gestão da escola como um todo (DIAS, 2016, p. 41).

A reunião diagnóstica é o ponto de partida para que os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem conheçam a realidade e as especificidades de cada aluno que está matriculado na turma e possam iniciar o planejamento específico e as estratégias pedagógicas que serão utilizadas na turma. Além disso, esse momento é importante para traçar o desenvolvimento de aspectos cognitivos, afetivos e na relação interpessoal, o que deve ser registrado para comparar se houve evolução nas reuniões futuras.

A reunião bimestral, com base no Manual de Orientações das ações do PDT (CEARÁ, 2014a), serve para avaliação e replanejamento das ações e práticas em sala de aula, e é um

momento de reflexão sobre a situação dos alunos quanto aos aspectos cognitivos e socioemocionais. Essa reunião deve ocorrer sempre ao final de cada bimestre, após os professores das disciplinas emitirem a média da avaliação quantitativa, e devem totalizar quatro encontros durante o ano.

Sobre a Reunião Bimestral, Dias aponta que é:

[...] elaborado um plano de apoio com base nas dificuldades dos alunos no período avaliado e colocado em prática pelos professores sob a coordenação do DT, na busca de solucionar os problemas da turma. No término do ano letivo, é realizado ainda o Conselho de Turma Final, momento em que são discutidos os aspectos relacionados aos alunos que apresentam baixo desempenho acadêmico, decidindo sobre a sua promoção ou não para a série seguinte (DIAS, 2016, p. 42).

Nas reuniões bimestrais, devem ser discutidas e refletidas as práticas pedagógicas que foram executadas nas turmas no decorrer do período letivo. Para uma ampliação da participação das ações, é importante ouvir a representação de pais e dos alunos, deixando-os livres para sugestões, críticas e elogios que porventura pretendam realizar. Além disso, essas reuniões servem para avaliar aqueles alunos que avançaram e os que apresentam dificuldades de aprendizagem e de se relacionar com os demais, com o intuito de replanejar as ações e práticas pedagógicas para minimizar essas problemáticas.

Santos (2014) aponta que as reuniões bimestrais apresentam dois pontos importantes que merecem destaque:

O primeiro refere-se à avaliação dos professores, feita previamente pelo grupo de alunos da turma e apresentada pelo líder de sala perante o colegiado. Para cada um dos professores da turma são apresentadas impressões positivas e negativas elencadas pelo grupo de alunos, tendo como ponto de partida as interações que acontecem em sala de aula. A mesma avaliação é feita para o núcleo gestor da escola e demais funcionários. [...] O segundo ponto que destacamos é a participação do representante dos pais e/ou responsáveis que tem na reunião intercalar um espaço para apresentar as observações levantadas pelo grupo de pais. Essas observações também tem como objetivo apontar questões positivas e negativas da escola a partir da visão desses atores (SANTOS, 2014, p. 35).

A participação dos alunos, pais e dos professores nas reuniões é relevante para analisar a visão deles acerca do projeto, se realmente ele pode impactar na vida dos discentes, tanto cognitiva quanto socialmente. É relevante, também, para analisar quais os efeitos que esse projeto tem no desenvolvimento dos alunos e permitir, por meio desses pontos de vista, traçar

estratégias e metodologias com o intuito de atender às necessidades dos envolvidos e melhorar o desenvolvimento da aprendizagem.

Os professores diretores de turma devem considerar importante esse momento das reuniões diagnósticas e bimestrais, pois é o momento para socializar ações e estratégias, com o intuito de qualificar o ensino e proporcionar o desenvolvimento de aspectos emocionais e relacionados ao convívio social. Diante do papel do PDT de mediar a relação entre professores, alunos, famílias e núcleo gestor, uma das ferramentas essenciais para se desenvolver esses aspectos é a reunião intercalar, que acontece no meio do período escolar. Para tal, é definida uma pauta que deve seguir a seguinte estrutura apresentada no Quadro 2:

Quadro 2 - Sugestão de Pauta da Reunião Intercalar apresentada na Chamada Pública de 2010

Pontos	Descrição
Ponto 1: Informações do núcleo gestor	Na data, local e horário previamente combinados, contando com a presença de todos os convocados e, de posse da documentação necessária, o diretor da turma a ser avaliada passa a presidir a reunião. Após cumprimentar os presentes, inicia os trabalhos, socializando as informações previamente colhidas do núcleo gestor da escola. Terminadas as informações, dá sequência à pauta.
Ponto 2: Entrega de instrumentais aos professores da turma	Nesse momento, todos os presentes recebem o Carômetro (fotografia dos alunos) e, somente aos professores, são distribuídos os demais documentos: caracterização da turma e os horários da turma e do diretor de turma (dentro de uma pasta, para posterior utilização). É explicada a significação e a importância desses instrumentais para cada professor.
Ponto 3: Análise e reflexão com os representantes dos pais e dos alunos sobre a dinâmica da turma	O presidente da reunião agradece a presença do representante dos pais, em seguida, convida-o a dar um depoimento (em seu nome e em nome da comunidade que representa) sobre o desempenho geral da escola, sobre a atuação do diretor de turma e sobre as mudanças que o Projeto Diretor de Turma e a disciplina Formação Cidadã possam ter causado no comportamento de seu filho, em particular, e nos demais alunos da escola. É orientado a divulgar na comunidade o trabalho realizado pela escola e, principalmente, a propagar a importância da participação dos pais na educação dos filhos, uma vez que a presença da família na escola proporciona enormes benefícios à formação e desempenho cognitivo dos alunos.
Ponto 4: Caracterização da turma	O presidente da reunião solicita que, olhando para o Carômetro (fotografias da turma), relacionem um conjunto de informações sobre os alunos, obedecendo à sequência em que aparecem nas fotos. De posse das informações colhidas na reunião prévia com a turma, os alunos começam a expor informações relativas a atitudes de seus colegas. Todos os presentes acompanham, anotando nas fotos através de legendas (a serem definidas) com caneta de tinta vermelha, à medida em que os nomes e números dos alunos forem sendo mencionados
Ponto 5: Avaliação intercalar da turma	Prosseguindo com a avaliação da turma, o líder e vice-líder passam a relacionar os alunos que apresentam maiores dificuldades de aprendizagem, apontando possíveis intervenções para sanar as dificuldades (a indicação de fazer as anotações nas fotos, com caneta de tinta vermelha, continua). Os melhores alunos da turma, possíveis monitores, são citados. Em seguida, líder e vice-líder, são convidados a dar início à avaliação dos professores. “Avaliação dos professores”: O diretor de turma pede aos alunos que passem a apontar os pontos positivos e os pontos negativos de cada professor, seguidos das respectivas sugestões para melhorar a qualidade das aulas

Pontos	Descrição
	(nesse momento, é fundamental que o condutor da reunião aja com bastante diplomacia, para evitar clima de constrangimento e hostilidade entre professores e alunos). Para que o momento seja, verdadeiramente, ocasião de crescimento profissional e conscientização de mudança de postura, por parte dos alunos, cada ponto negativo mencionado deve ser esmiuçado. É fundamental que fique bem claro para os alunos e para os professores o que cabe a cada um deles para que as aulas atinjam sua finalidade. Os alunos prosseguem avaliando o desempenho do diretor de turma, do núcleo gestor e da escola, como um todo, sempre repassando as indispensáveis sugestões, quando o atendimento não for satisfatório. Também transmite informações sobre as aulas de Formação Cidadã, relatando se estão contribuindo de fato para a formação integral dos alunos.
Ponto 6: Outros assuntos	Finalmente, o presidente da reunião solicita ao representante dos pais e aos alunos que avaliem a importância de sua participação na reunião.

Fonte: Adaptado de Ceará (2010).

Essa reunião é relevante, pois ela trata de pontos importantes no desenvolvimento das ações a serem desenvolvidas nas turmas, como a avaliação dos professores, o que permite verificar quais docentes estão cumprindo com suas funções e contribuindo para o desenvolvimento do projeto. Outro aspecto relevante que essa reunião fornece é a participação dos pais, pois permite estreitar a relação entre família e escola, favorecendo o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. Além disso, essa reunião gera inúmeras informações que podem ser utilizadas pelo PDT e pelo núcleo gestor para definir estratégias e ações pedagógicas com o intuito de sanar as dificuldades que se apresentam na turma em determinadas situações.

Um aspecto que se percebe que parte dos professores não gostam é a avaliação realizada pelos alunos sobre os docentes. Muitos não concordam por acharem os estudantes sem critério e por expor as práticas dos docentes. Por outro lado, essa avaliação permite diagnosticar qual a visão dos discentes em relação aos professores, o que possibilita ao professor readequar suas metodologias para atender às necessidades da turma.

Todos esses aspectos das reuniões devem ser bem intermediados pelo PDT antes dos encontros para não expor de maneira desnecessária os envolvidos no processo educacional. O PDT deve incentivar os alunos a realizarem suas atribuições de maneira consciente, com o propósito de auxiliar no desenvolvimento das ações, além de mediar a reunião eliminando possíveis conflitos que possam existir, a fim de estabelecer as melhores estratégias para minimizar as problemáticas existentes.

Portanto, as reuniões previstas no PPDT para as turmas acompanhadas são importantes, desde que sejam bem intermediadas, para que possam atingir seu propósito de

diagnosticar, acompanhar e definir ações e estratégias, a fim de favorecer um ambiente de aprendizagem para os discentes.

2.4 DESCRIÇÃO DA ESCOLA SÃO MIGUEL

O Distrito de Iratinga, também conhecido como São Miguel, é o maior distrito do Município de Itapajé. Está localizado às margens da BR 222 e foi criado pela Lei nº 1.153 de 22/11/1951 (ESCOLA SÃO MIGUEL, 2020).

O Distrito possui algumas edificações históricas relevantes, como a capela e o solar de São Miguel. Este último é uma edificação que data do Império e foi construído por ordem de D. Pedro II para servir como base de apoio para guardar material e hospedar os operários que construiriam o açude de São Miguel no período de 1887 a 1888. Atualmente, existem construções de padrão médio ao longo da via principal, mas, nas localidades, ainda existem construções bem rudimentares e, por vezes, precárias (ESCOLA SÃO MIGUEL, 2020).

A população tem como principais fontes de rendas os pequenos comércios, a produção e a venda de bordados, além do serviço público municipal, em sua grande maioria, como professores.

Em 1º de Fevereiro de 1983, por meio do Decreto nº 15. 774, foi criada a Escola de 1º Grau X, ministrando os cursos de educação básica, ofertando as séries iniciais e finais do ensino fundamental. Escola São Miguel (nome fictício), que deu o nome da unidade escolar, foi um ilustre cidadão de Iratinga e trabalhava no único cartório da localidade (ESCOLA SÃO MIGUEL, 2020).

No ano de 1998, iniciou-se o processo para implantação do ensino médio e, no mesmo ano, obteve, por meio do Parecer nº 344/1998 do Conselho de Educação do Ceará (CEC), a permissão para funcionar as primeiras turmas do ensino médio (ESCOLA SÃO MIGUEL, 2020). Entretanto, essa etapa passou a funcionar efetivamente no ano 2000, com a primeira turma de ensino médio funcionando com 27 Alunos. Nos dias atuais, a escola funciona apenas com o ensino médio (ESCOLA SÃO MIGUEL, 2020).

A primeira gestora da escola foi a filha de Antônio. As gestões seguintes foram realizadas por indicação até o ano de 2000. Com a eleição do Governador Tasso Jereissati (1995-2002) o processo de escolha de diretores escolares tornou-se mais democrático. O diretor passava por uma prova de conhecimentos e títulos e, numa segunda fase, candidatava-se a uma eleição, disputando o voto e a aprovação de toda a comunidade escolar. Os antigos

gestores que já tivessem três gestões consecutivas não poderiam mais candidatar-se (ESCOLA SÃO MIGUEL, 2020).

A Escola São Miguel, onde atuo como professor titular da disciplina de Matemática, desde o ano de 2016, nas três séries do ensino médio, é composta pela sede e por mais três anexos, que ficam nos distritos de Pitombeira, Baixa Grande e Santa Cruz, sendo que a sede possui três turmas de 1º ano, três turmas de 2º ano e três turmas de 3º ano. Em cada anexo há uma turma de 1º ano, uma turma de 2º ano e uma turma de 3º ano, totalizando 18 turmas na escola, sendo seis de cada série do ensino médio (ano de 2020).

As escolas onde são ministradas as aulas dos anexos pertencem à rede municipal de ensino, que cede o espaço físico para a rede estadual, sendo que nos anexos de Baixa Grande e Santa Cruz as aulas ocorrem no período noturno, enquanto no anexo de Pitombeiras, ocorrem no turno da tarde.

Na sede da escola, as aulas ocorrem no período diurno, sendo quatro turmas no turno da manhã, com duas turmas do 1º ano, uma turma do 2º ano e uma turma do 3º ano. No turno da tarde, funcionam cinco turmas, sendo uma turma de 1º ano, duas turmas de 2º ano e duas turmas de 3º ano (ano de 2020).

A Escola São Miguel possui ambiente de ensino com seis salas de aula, uma diretoria, uma secretaria escolar, uma sala de professores, a qual serve também para planejamentos e espaço onde se reúnem os professores durante o intervalo. Possui o Centro de Multimeios (ou biblioteca), que contém cerca de 2 mil exemplares de livros. Os compêndios são usados como apoio e fonte de pesquisa para os professores e alunos, além das obras literárias, constituído por livros didáticos e paradidáticos. As salas estão em um bom estado de conservação.

A escola dispõe de dois Laboratórios, sendo um de Informática com 30 computadores e um de Ciências, que possui grande quantidade de instrumentos e de produtos para realizações de aulas práticas. Os professores dispõem de quatro *Datashow*, TV, pinceis, quadro, entre outros instrumentos disponíveis nos espaços de aprendizagem (Centro de multimeios, Laboratório de Informática e Laboratório de Ciências) para a realização de suas aulas (ESCOLA SÃO MIGUEL, 2020).

Há na escola uma cantina onde é preparada e servida a merenda escolar, bem como um reservatório que armazena água da chuva que é utilizada no dia a dia da escola, banheiros para os alunos e professores e um espaço que serve de pátio para os discentes, local onde se realizam os eventos estudantis. Ainda sobre a infraestrutura da escola, há uma quadra poliesportiva destinada aos eventos e práticas esportivas.

A escola dispõe, também, de uma sala destinada ao PPDT. Essa sala é de uso dos PDT e da gestão escolar e é nela que são realizados os atendimentos aos pais e alunos e a escuta ativa, momento em que se reúnem o PDT, professores e a gestão para tratar de comportamentos dos alunos e realizar acordos com eles. Nessa sala, também é guardado todo material que diz respeito ao PPDT, como o dossiê das turmas acompanhadas.

No que tange aos recursos humanos, a escola possui uma equipe de gestão formada pela diretora escolar, três coordenadores, uma assessora administrativo-financeira, um secretário escolar e um funcionário terceirizado que auxilia nos serviços burocráticos. Dois funcionários trabalham na área da limpeza e preparação da merenda escolar. Na portaria, para os demais serviços de manutenção do prédio, há um porteiro. A equipe docente é composta de 28 professores em regência de sala de aula, sendo três destes exercendo a função de professor coordenador de área (PCA)³ de modo simultâneo; nove deles também na função de PDT. Além dos docentes em regência de sala, há três professores lotados nas funções de apoio: um docente na função de professor regente do laboratório educacional de informática (LEI), um na função de professor regente do laboratório educacional de ciências (LEC) e um na função de professor regente do centro de multimeios.

Mostramos, a seguir, um quadro-síntese com o quantitativo, o cargo/função e a formação acadêmica dos profissionais que atuam na escola.

³ De acordo com as orientações gerais para a seleção do Professor Coordenador de Área no âmbito da rede Estadual do Ceará, o Professor Coordenador de Área: “1. 1 A função de Professor Coordenador de Área (PCA) foi criada na rede estadual do Ceará para subsidiar o trabalho de planejamento e formação contínua dos professores, tendo em vista potencializar o tempo de horatividade dos seus pares que acontece na própria escola; 1. 2 Entende-se que a escola é um lócus privilegiado para formação contínua dos professores. Neste sentido, o PCA deve contribuir para o processo de formação em serviço de seus pares; 1. 3 O PCA deve assessorar os coordenadores escolares no acompanhamento do trabalho docente, procurando colaborar com os professores no desenvolvimento de novas estratégias pedagógicas com o objetivo de qualificar o processo de aprendizagem dos alunos. Tendo como atribuições: a) Com a formação continuada dos professores por meio do Pacto Nacional pelo Fortalecimento Médio (Pacto), que acontecerá na própria escola, o PCA desempenhará, quando escolhido por seus pares para desempenhar as atividades de Orientador de Estudo, tendo sido observado às **diretrizes para seleção e indicação de orientadores de estudo no âmbito do pacto nacional pelo fortalecimento do ensino médio**, esta será uma das atribuições do PCA; b) Coordenar o Planejamento dos professores da sua Área do Conhecimento, sob orientação do Coordenador Escolar; c) Articular com os professores de sua área estratégias que favoreçam a aprendizagem dos alunos; d) Acompanhar a execução dos planos de aula dos professores de sua área do conhecimento e os resultados de aprendizagem; e) Subsidiar, orientar e sugerir práticas pedagógicas alternativas aos professores; f) Apoiar no processo de formação contínua dos professores de sua Área do Conhecimento; g) Participar das formações ofertadas pelas Crede e Sefor, quando solicitado; i) Auxiliar aos professores na elaboração e execução de projetos interdisciplinares” (CEARÁ, 2014b, p. 1, grifo nosso).

Quadro 3 - Organograma da Escola São Miguel

Quantidade	Função	Formação
01	Diretor escolar	Licenciatura em pedagogia com especialização em Língua Portuguesa e Gestão Escolar.
03	Coordenador escolar	01 com Licenciatura em Pedagogia com especialização Língua Portuguesa e Gestão Escolar
		01 com Licenciatura em Pedagogia e Matemática com especialização em Matemática e Gestão Escolar
		01 com Licenciatura em Letras Habilitação em Língua Portuguesa e Gestão Escolar.
01	Secretário escolar	Licenciatura em Pedagogia
01	Assessor(a) financeiro(a)	Licenciatura em Ciências Contábeis e Gestão Escolar
01	Serviços burocráticos	Ensino médio
01	Porteiro	Ensino médio
02	Merendeiro(a)	Ensino médio
03	Professor coordenador de área	01 com Licenciatura em Língua Portuguesa e com Habilitação Inglês
		01 com Licenciatura História e Geografia
		01 com Licenciatura em Biologia e Química
01	Professor regente do LEI	01 com Licenciatura em Estudos Sociais e História e Gestão Escolar
01	Professor regente do LEC	01 com Licenciatura em Biologia
01	Professor regente do centro de multimeios	01 com Habilitação em Biologia e Bacharel em Fonoaudiologia e Gestão Escolar
09	Professor diretor de turma	03 com Licenciatura em História
		01 com Licenciatura em Geografia
		01 com Licenciatura em Letras e Habilitação em Língua Portuguesa.
		01 com Licenciatura em Pedagogia e com Habilitação em Língua Portuguesa
		01 com Licenciatura em Educação Física
07	Professor lotado nas Ciências Humanas	01 com Licenciatura em Biologia com habilitação em Inglês - Espanhol - Língua Portuguesa
		01 com Licenciatura em Matemática
		02 com Licenciatura em Geografia
11	Professor lotado nas Ciências da Natureza	04 com Licenciatura em História
		01 com Licenciatura em Sociologia
		06 com Licenciatura Matemática
10	Professor lotado nas Linguagens e Códigos	03 com Licenciatura em Biologia
		02 com Licenciatura em Física
		07 com Licenciatura em Língua Portuguesa
		01 com Licenciatura em Inglês
		02 com Licenciatura em Educação Física

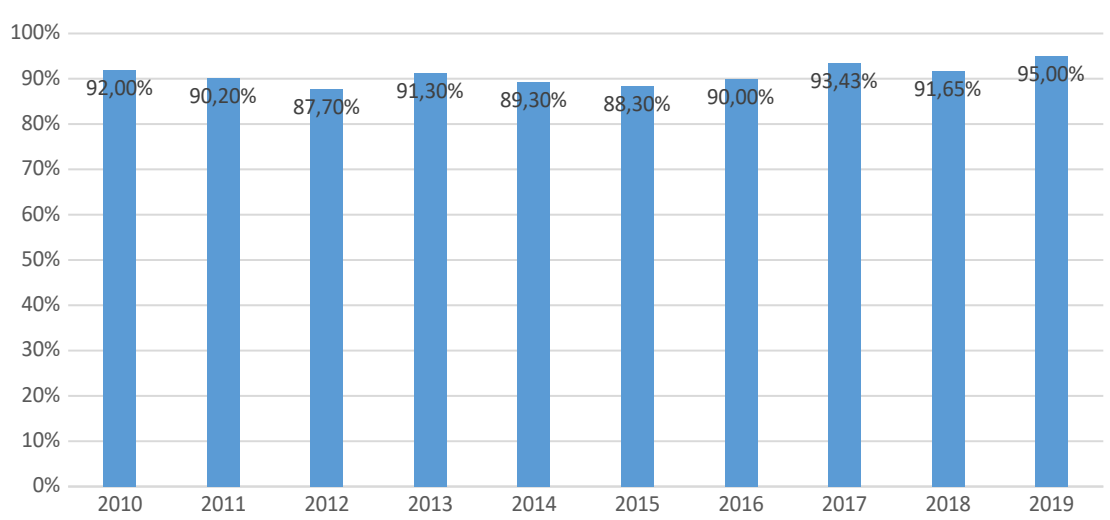
Fonte: Adaptado de Escola São Miguel (2020).

A Escola São Miguel tem a missão de “promover continuamente o ensino de qualidade garantindo uma efetiva aprendizagem despertando a consciência crítica e cidadã a igualdade social”. A visão de futuro da escola é a de que “seremos uma escola comprometida com o nível da qualidade de ensino, aplicando uma metodologia que contribua para elevar o índice de aprovação e reduzir a evasão”. Tem como valores, “o trabalho com o compromisso,

inovação e respeito, somando esforços no desenvolvimento de habilidades e competências que tornem possível ao aluno melhorias na qualidade de vida” (ESCOLA SÃO MIGUEL, 2020).

A escola recebe alunos de várias escolas municipais que chegam com diferentes níveis de aprendizagem, verificados por meio de uma avaliação diagnóstica que os alunos realizam ao chegar à escola e que serve de subsídio para o início dos trabalhos com os discentes. Nessa avaliação diagnóstica, são abordados conteúdos básicos do ensino fundamental que deveriam ter sido assimilados pelos alunos. A escola é composta por alunos que residem na sede do distrito e outros que vêm de diversas localidades adjacentes. A escola enfrenta muitos problemas de infrequência e evasão escolar. Os Gráficos 1, 2 e 3 permitem a visualização dos dados de aprovação, reprovação e evasão da Escola São Miguel no período de 2010 a 2019. O Gráfico 1, a seguir, apresenta as taxas de aprovação na série histórica de 2010 a 2019 da Escola São Miguel.

Gráfico 1 - Histórico de aprovação da Escola São Miguel

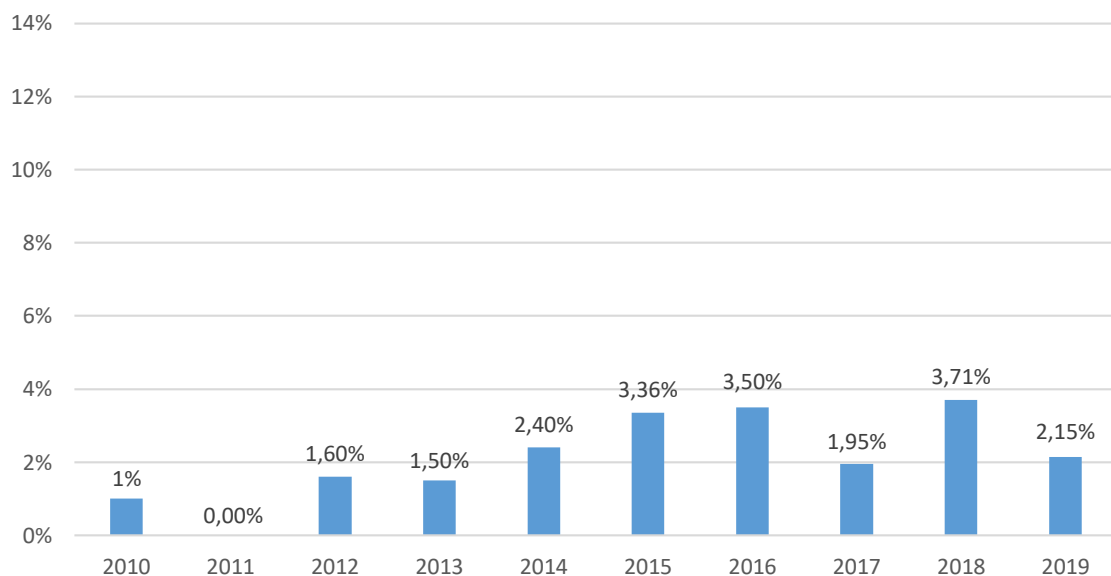


Fonte: Sige Escola ([2021]).

Verificamos que as taxas de aprovação se mantiveram, na maioria dos anos, superiores a 90% e somente em 2012 (87,70%), 2014 (89,30%) e 2015 (88,30%), estiveram abaixo de 90%. Nota-se, também, que há oscilações nesse índice. No período analisado, houve um acréscimo de 3%, o que representa um pequeno crescimento. No ano de 2017, a taxa de aprovação foi de 93,43%, tendo em seguida sofrido uma redução de 1,78%, chegando em 2018 a 91,65%. De 2018 para 2019, houve um crescimento de 3,35%, o que é um crescimento nos dois últimos anos avaliados superior à média da série histórica analisada.

A seguir, o Gráfico 2, apresenta as taxas de reprovação na série histórica de 2010 a 2019 da Escola São Miguel.

Gráfico 2 - Histórico de reprovação da Escola São Miguel

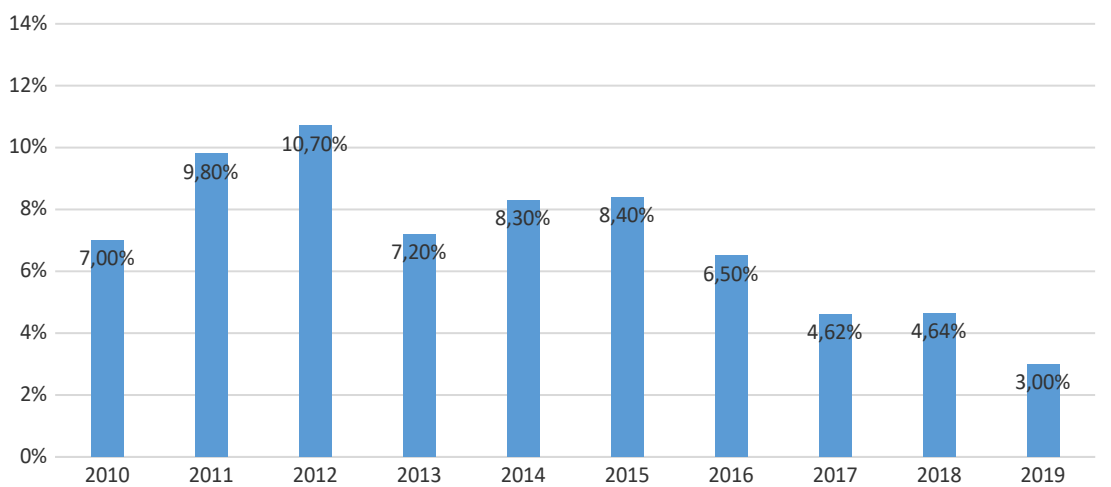


Fonte: Sige Escola ([2021]).

Para os índices de reprovação, nota-se uma oscilação nos anos analisados. Se analisarmos o período de um modo geral, houve um crescimento na taxa de reprovação de 1%, ao compararmos 2019 com 2010. Para um período de 10 anos, é um crescimento baixo, porém não deve ser desprezado. A análise da evolução das taxas de reprovação e aprovação pode nos ajudar a entender o quantitativo das evasões, além de nos permitirem trabalhar ações motivacionais, visando a permanência do aluno na escola. Uma dificuldade que se apresenta e que influencia esse índice é a visão de futuro dos alunos, pois os discentes não demonstram ter perspectivas futuras, o que acaba aumentando as chances de uma evasão. Isso pode ser explicado por dificuldades de aprendizagem ou, muitas vezes, pelos alunos não se sentirem pertencentes ao ambiente escolar. O menor índice de reprovação ocorreu em 2011, quando não houve reprovação na escola. Em todos os anos seguintes foi superior a 2010 e 2011. A maior taxa de reprovação se deu no ano de 2018, com 3,71%, e, em 2019, teve uma redução de 1,71%. Uma redução importante se considerarmos os últimos dois anos avaliados. Porém, esse índice ainda é superior a maioria dos anos analisados.

O Gráfico 3, a seguir, apresenta o histórico da taxa de evasão da escola no período de 2010 a 2019.

Gráfico 3 - Histórico da taxa de evasão da Escola São Miguel



Fonte: Sige Escola ([2021]).

Analisando a série histórica da taxa de evasão apresentada no Gráfico 3, percebe-se que, ao longo desses anos, a redução da taxa de evasão foi de 4 pontos percentuais ao compararmos 2019 com 2019, uma redução considerável. Porém, nota-se que, entre 2011 e 2015, o índice de evasão se manteve superior a 2010. Observa-se que, em 2012, alcançou o maior índice de evasão, chegando a 10,70%, e só a partir de 2016 esse índice foi reduzindo gradualmente até chegar ao índice atual de 3%, no ano de 2019.

Fazendo uma análise geral dos três índices, nota-se que em 2011 a escola não teve reprovação, porém não teve 100% dos alunos aprovados, pois teve uma evasão de 9,8%, que, somados aos 90,20% de aprovação, somam 100%. Já no ano seguinte, houve uma redução de 2,5 pontos percentuais na taxa de aprovação, enquanto a reprovação passou de 0% para 1,6% e a evasão aumentou 0,9 ponto percentual. Tais números mostram as oscilações ocorridas no período, o que pode ser explicado pelas dificuldades de aprendizagem dos discentes, podendo provocar desmotivação e, conseqüentemente, refletindo nos índices de reprovação e evasão.

Outro ponto analisado é que quando a taxa de aprovação diminui, os índices de reprovação e/ou evasão aumentam, fato que só não ocorreu em 2016, pois nesse ano a taxa de aprovação aumentou 1,7 ponto percentual em relação a 2015, e a taxa de reprovação também aumentou em relação a 2015, um total de 0,2 %. A taxa de evasão diminuiu 1,9% em relação ao ano anterior.

Diante do exposto nos Gráficos 1, 2 e 3 sobre os índices de rendimento da Escola São Miguel, percebe-se que a taxa de evasão teve uma redução importante no período analisado, atingindo o menor índice no último ano, o que é positivo. A taxa de aprovação se mantém com uma taxa superior a 90% ao longo dos anos. Já a taxa de reprovação oscila muito, e teve

um acréscimo no período analisado, o que sugere que ainda é necessário trabalhar ações de acordo com a realidade da escola e que as dificuldades que a escola enfrenta ainda precisam ser trabalhadas para o desenvolvimento da aprendizagem.

Depois de analisar os dados de rendimento, é importante analisar também os resultados relativos ao desempenho alcançados pelos alunos do ensino médio da escola por meio das proficiências médias⁴ nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, no Spaece e no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)⁵.

O Spaece trabalha com padrões de desempenho, que são categorias definidas a partir de cortes numéricos que agrupam os níveis da Escala de Proficiência, com base nas metas educacionais estabelecidas pelo Spaece. Esses cortes dão origem a quatro Padrões de Desempenho - Muito crítico, Crítico, Intermediário e Adequado -, os quais apresentam o perfil de desempenho dos alunos. Como mostra a Tabela abaixo.

Tabela 1 - Escala de avaliação dos níveis de proficiência média utilizada no Spaece

Disciplina	Nível de escolaridade	Níveis de Proficiência			
		Muito Crítico	Crítico	Intermediário	Adequado
Língua Portuguesa	5º Ano EF	até 125	125 a 175	175 a 225	acima de 225
	9º Ano EF	até 200	200 a 250	250 a 300	acima de 300
	3ª Série EM	até 225	225 a 275	275 a 325	acima de 325
	EJA EM 2º Período	até 225	225 a 275	275 a 325	acima de 325
Matemática	5º Ano EF	até 150	150 a 200	200 a 250	acima de 250
	9º Ano EF	até 225	225 a 275	275 a 325	acima de 325
	3ª Série EM	até 250	250 a 300	300 a 350	acima de 350
	EJA EM 2º Período	até 250	250 a 300	300 a 350	acima de 350

Fonte: Spaece ([2018]).

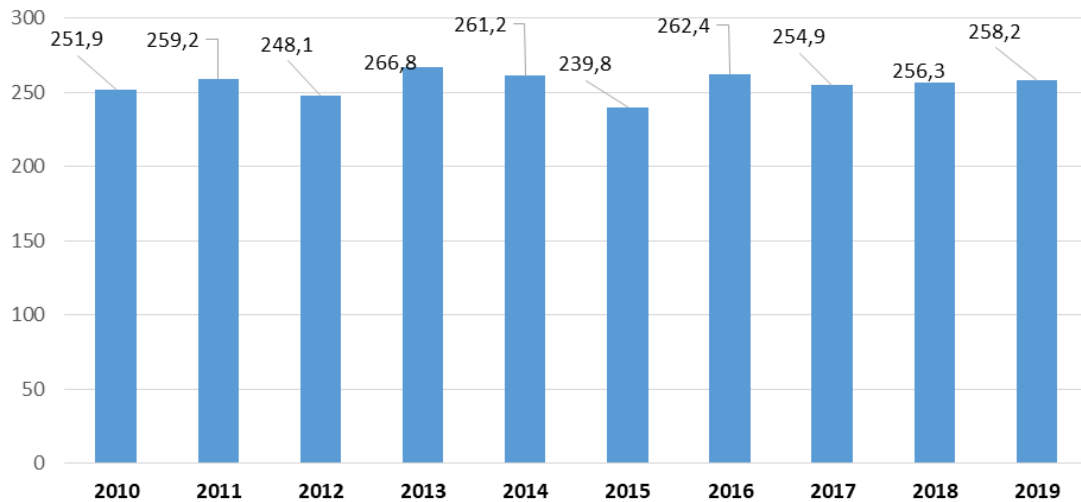
A seguir são apresentadas as proficiências em Língua Portuguesa e Matemática, no Spaece⁶, da Escola São Miguel, ao longo de uma série histórica.

⁴ A proficiência média é um importante indicador para verificar a evolução do desempenho dos alunos ao longo dos anos e corresponde à média aritmética das proficiências dos estudantes em cada disciplina e etapa avaliados, distribuído em uma escala de proficiência. A escala de proficiência tem uma variação de 0 a 500 pontos. Essa escala é dividida em intervalos de 25 pontos, chamados de níveis de desempenho. Como apresentado no Anexo I. (SPAECCE, [2018]).

⁵ O Enem avalia o desempenho obtido em provas das quatro áreas do conhecimento (Ciências Humanas, Ciências da Natureza, Linguagens, Códigos e suas Tecnologias e Matemática) e em uma redação. [...] Ao todo, os alunos respondem 180 questões objetivas, sendo 45 por prova, e produzem um texto dissertativo-argumentativo (TANCREDE, [2020]).

⁶ Segundo Santos *et al.* (2015, p. 99), “O caderno do teste contém 52 itens, distribuídos em 26 itens de Língua Portuguesa e 26 itens de Matemática, que deverão ser respondidos em três horas pelos alunos da 1ª, 2ª e 3ª séries. O resultado da correção desses testes gera um banco de dados com uma gama considerável de informações relacionadas à proficiência dos estudantes, o qual será analisado fazendo uso da Teoria de Resposta ao Item (TRI). A TRI viabiliza a comparabilidade entre anos de

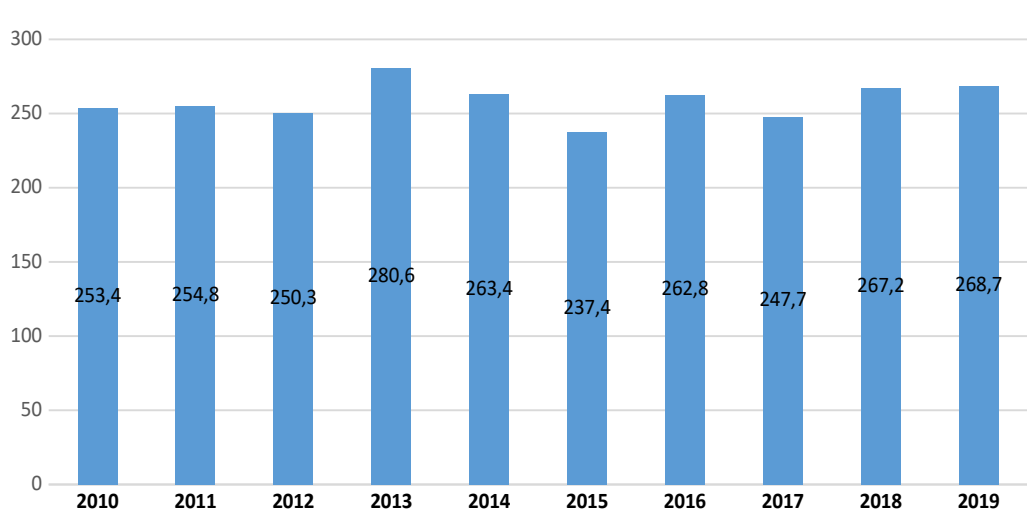
Gráfico 4 - Proficiência em Língua Portuguesa, no Spaece, na Escola São Miguel



Fonte: Elaborado pelo autor com base em dados cedidos pela secretaria escolar (2020).

Analisando o Gráfico 4, nota-se que a proficiência média de Língua Portuguesa teve um crescimento de 6,3 pontos quando comparado 2019 com 2010, a qual se encontrava no nível crítico e permaneceu no mesmo nível, tendo oscilações durante esses anos e alcançando a maior média em 2016, com 262,4 pontos. Verifica-se, também, que nesse período o pior resultado foi em 2015, com 239,8 pontos, pois, nesse ano, a série avaliada foi somente a 1ª série do ensino.

Gráfico 5 - Proficiência em Matemática, no Spaece, na Escola São Miguel

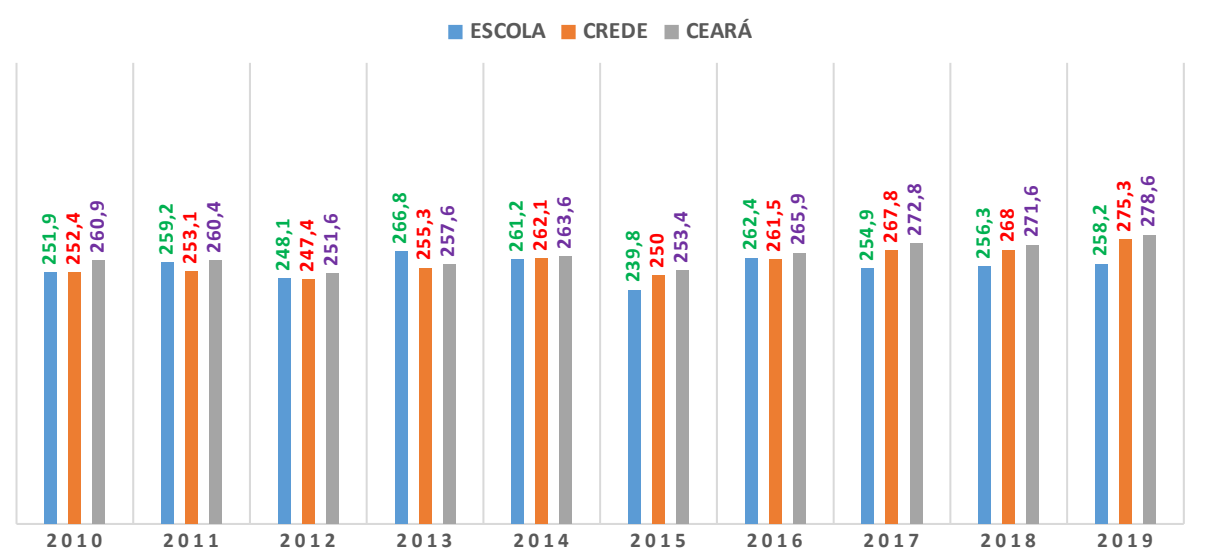


Fonte: Elaborado pelo autor com base em dados cedidos pela secretaria escolar (2020).

edições do SPAECE, além de utilizar os parâmetros: discriminação, item que discrimina os alunos que desenvolveram as habilidades dos que não desenvolveram; dificuldade do item, analisado a partir do percentual de acerto dos alunos ao item; e probabilidade de acerto ao acaso, que analisa a probabilidade de o aluno ter respondido o item através de chute (CEARÁ, 2009b; KLEIN, 2005)”.

No Gráfico 5, que trata da proficiência média em Matemática, percebe-se que no período analisado houve um crescimento de 15,3 pontos quando comparados 2019 e 2010, onde se encontrava no nível crítico e permaneceu no mesmo nível. Em Matemática, também houve muitas oscilações nas proficiências, tendo a maior proficiência foi em 2013, com 280,6 pontos, saindo do nível crítico e indo para o intermediário. Mesmo diante das oscilações e com os crescimentos, se analisarmos a série histórica, a escola ainda tem muito a desenvolver e melhorar diante desses resultados, visto que se encontra no nível crítico. Nesse sentido, a seguir, será apresentado o comparativo entre a escola e a Crede, e entre a escola e o estado, para analisar os resultados e verificar o quanto ainda precisa melhorar.

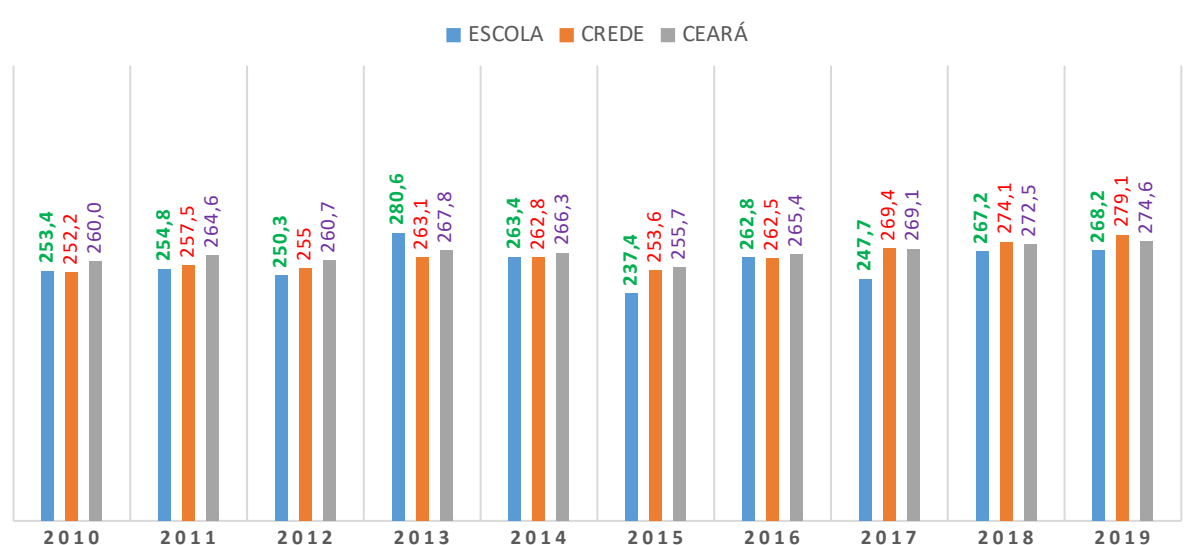
Gráfico 6 - Comparativo Escola-Crede-Ceará, no Spaece, em Língua Portuguesa



Fonte: Elaborado pelo autor com base em dados cedidos pela secretaria escolar (2020).

No Gráfico 6, temos o comparativo da proficiência de Língua Portuguesa entre a escola, a Crede e o Estado do Ceará. Nota-se que em 2011, 2012, 2013 e 2016, a escola apresentou proficiência maior que a da Crede e apenas em 2013 a proficiência da escola foi superior a do Ceará, sendo que a diferença de proficiência em Língua Portuguesa da escola em relação à Crede e ao estado nunca foi superior a 20 pontos.

Gráfico 7 - Comparativo Escola-Crede-Ceará, no Spaece, em Matemática



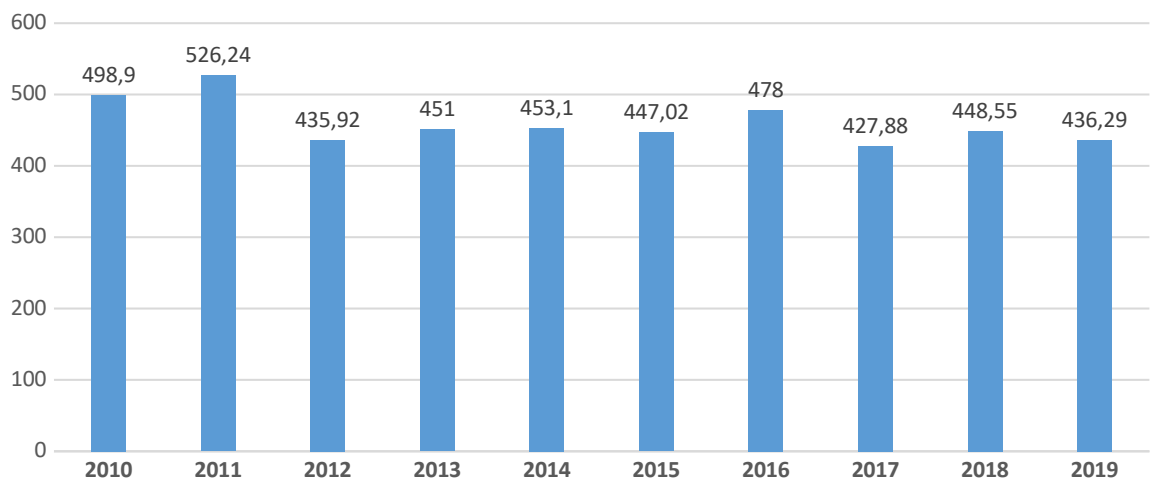
Fonte: Elaborado pelo autor com base em dados cedidos pela secretaria escolar (2020).

Já no Gráfico 7, temos o comparativo da proficiência de Matemática entre a escola, a Crede e o Estado do Ceará. Percebe-se que em 2010, 2013, 2014 e 2016 a escola obteve uma proficiência maior que a da Crede, apenas em 2013 teve a proficiência superior ao estado e a diferença de proficiência em Matemática em relação à Crede e ao estado foi superior a 20 pontos apenas em 2017.

Percebe-se, com esses dados em relação ao Estado do Ceará, que a escola não está distante dos resultados do estado. Porém ainda tem possibilidades de crescimento no que se refere ao desempenho, pois na maioria dos anos analisados a escola teve médias de proficiências inferiores à Crede e ao estado. Nossa interpretação é que as ações estão gerando impactos desejáveis, mas precisam ser mais efetivas, possibilitando que a escola alcance o padrão desejado de desempenho dos alunos.

Após uma análise dos resultados do Spaece, é importante analisar os resultados do Enem na escola, para se ter uma visão geral do desempenho da escola em uma avaliação nacional. Em relação ao Enem, temos os seguintes dados do Gráfico 8, apresentado a seguir.

Gráfico 8 - Resultado da média geral do Enem da Escola São Miguel



Fonte: Elaborado pelo autor com base em dados da coordenação pedagógica da escola (2019).

Em relação ao Enem, a Coordenação Pedagógica da escola realiza a média geral da escola, que é calculada por meio das médias dos resultados dos alunos na avaliação e em todas as áreas avaliadas, baseados nos dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), para medir o desempenho da escola nessa avaliação.

Quando comparados 2019 com 2010, a escola sofreu uma redução no período avaliado de 62,61 pontos. A escola atingiu o maior resultado em 2011, com 526,24 pontos e, nos demais anos, obteve a média sempre abaixo dos 500 pontos, ou seja, a escola apenas em 2011 apresentou um resultado superior a 50%, se considerarmos que a avaliação varia entre 0 e 1000 pontos⁷. Isso demonstra a dificuldade na realização desse exame em âmbito nacional, fator que pode explicar o fato de os alunos se encontrarem no nível crítico no Spacee.

Diante do apresentado sobre os indicadores de rendimento e desempenho, pode-se perceber o quanto a Escola tem a desenvolver seus aspectos educacionais, com novas metodologias, alinhando conteúdos abordados no Enem com práticas de ensino que favoreçam a aprendizagem, pois nos últimos anos ela já registrou avanços em alguns índices.

Este estudo tem o intuito de analisar os efeitos da implementação do PPDT na Escola São Miguel no Ceará, com a intenção de verificar se a instituição está cumprindo sua missão, sua visão de futuro e se está fortalecendo seus valores.

⁷ As notas somente podem ser calculadas pelo Inep. O que sabemos é que elas são mensuradas pelo sistema de avaliação de TRI, que é considerada a metodologia mais avançada para medir o conhecimento dos alunos e o comportamento deles na hora do exame. Por meio desse sistema, os participantes do Enem não são avaliados somente pela quantidade de acertos em todas as quatro provas, mas também pelos parâmetros (características) de cada um dos itens e pelo padrão de resposta de cada inscrito. Em relação às notas máximas e mínimas “não existe uma regra, pois os valores variam conforme as características dos itens de cada edição do exame”. Porém, as “[...] as médias gerais do exame costumam ser próximas a 500” (TANCREDE, [2020], recurso online).

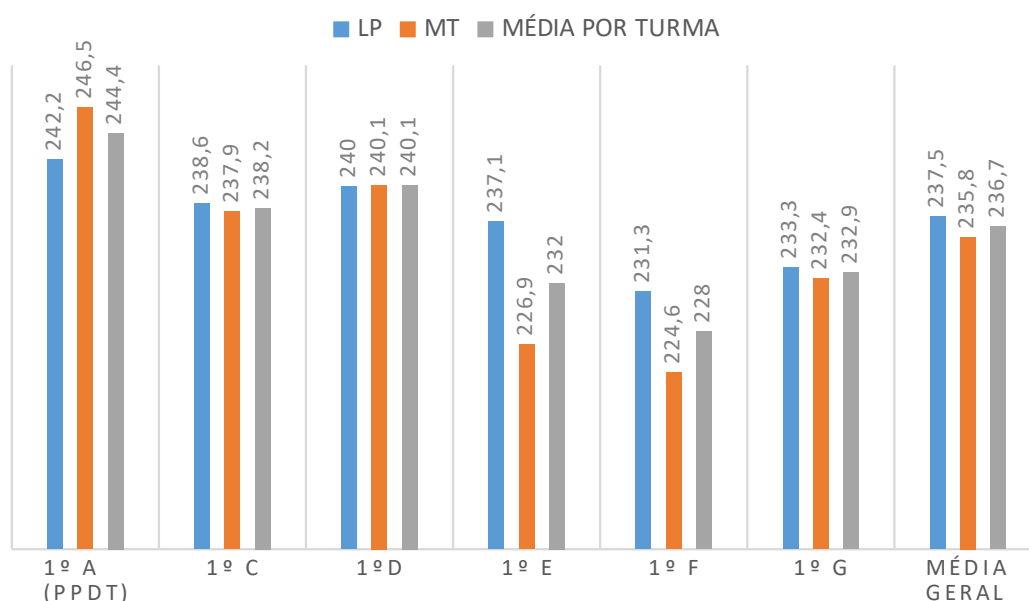
Na próxima seção, podemos destacar o desempenho no Spaece por turmas nos períodos de 2013 a 2019, buscando fazer um comparativo entre as turmas que eram acompanhadas por PDT e as que não tinham esse acompanhamento. Inicialmente, eram escolhidas as turmas de 1º ano, conforme as orientações da Chamada Pública e, com o passar dos anos, essa escolha ficou a critério das gestões escolares. Atualmente, opta-se por escolher, preferencialmente, turmas de 1º e 3º anos do ensino médio, por serem turmas que estão ingressando e saindo do ensino médio, respectivamente. Porém, nada impede que turmas de 2º ano possam ser contempladas com o acompanhamento do PDT.

2.5 ANÁLISE DOS RESULTADOS DE DESEMPENHO, POR TURMA E POR ANO (NO SPAECE) DA ESCOLA SÃO MIGUEL

Dando continuidade à análise dos dados de desempenho da Escola São Miguel, nesta seção é feita uma análise dos resultados de desempenho da escola, por turma e por ano, realizando um comparativo entre as turmas acompanhadas e não acompanhadas pelo PDT.

A seguir, são apresentados os resultados das médias de proficiência do Spaece em turmas acompanhadas por PDT e em turmas que não participavam do projeto no período de 2013 a 2019, nas disciplinas avaliadas: Língua Portuguesa (LP) e Matemática (MT).

Gráfico 9 - Média de proficiência no Spaece, no 1º ano de 2013⁸

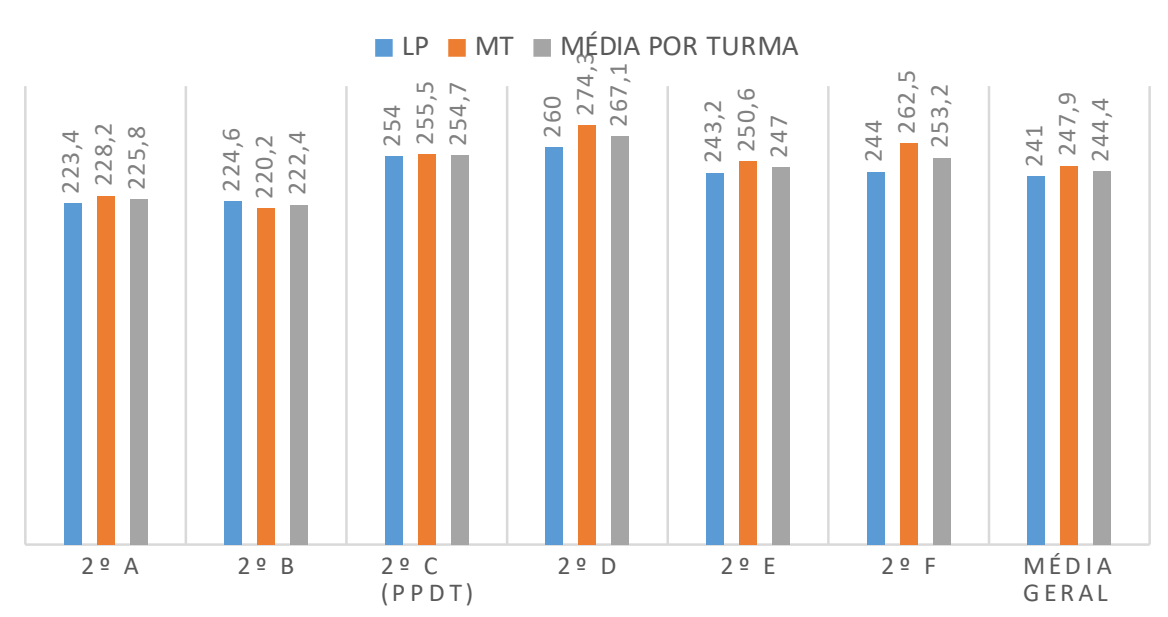


Fonte: Adaptado de Spaece ([2018]).

⁸ O indicativo “(PPDT)” indica as turmas que naquele ano foram acompanhadas por PDT. Nos anos de 2013 e 2014, a avaliação do SPAECE ocorreu de forma amostral.

De posse desses resultados, podemos observar que em 2013, das turmas de 1º ano, apenas o 1º A foi acompanhado por PDT. Nota-se que o 1º A, que era acompanhado por PDT, apresentou um melhor rendimento comparado com as demais turmas do 1º ano, em Língua Portuguesa, ficando mais de 2 pontos superiores ao 1º D, que foi o segundo melhor rendimento, e aproximadamente 5 pontos superiores à média geral de Língua Portuguesa. Em Matemática, ficou com mais de 6 pontos superiores ao 1º D, que também obteve o segundo melhor rendimento, e mais de 10 pontos superiores à média geral de Matemática. Nota-se, também, que a média geral da turma foi superior às médias das demais turmas, e aproximadamente 8 pontos superiores à média geral do 1º ano. Em 2013, observa-se, também, que todas as turmas do 1º ano se encontram no nível muito crítico.

Gráfico 10 - Média de proficiência no Spaace, no 2º ano de 2013

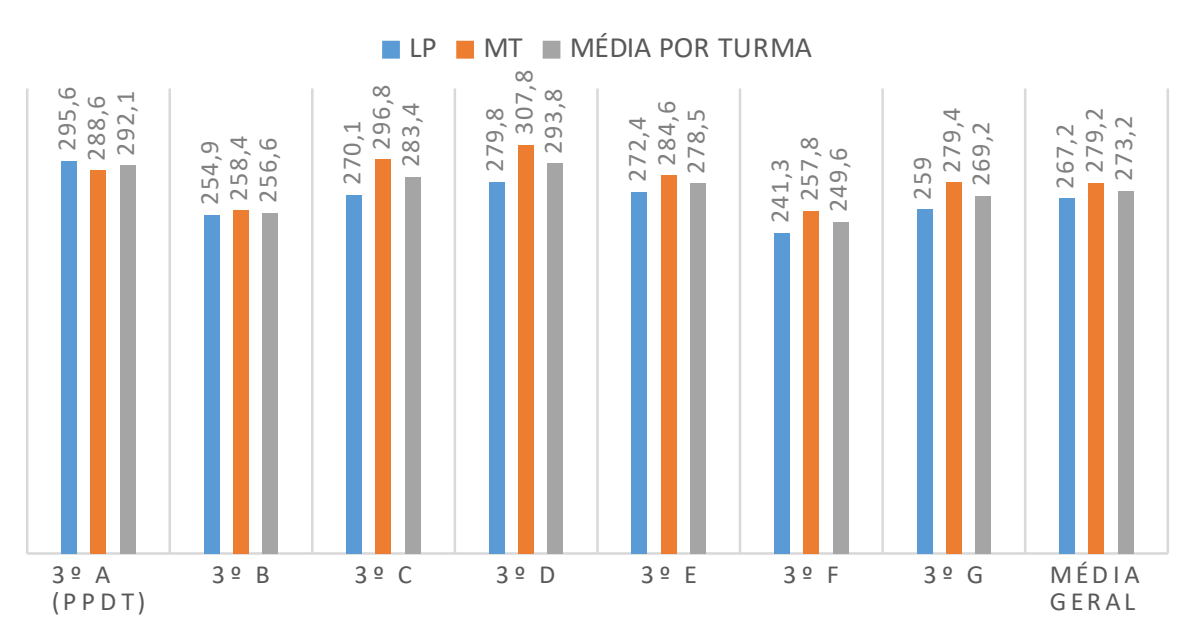


Fonte: Adaptado de Spaace ([2018]).

Em relação às turmas do 2º ano, o 2º C é a única turma acompanhada por PDT e apresenta em Língua Portuguesa resultado inferior em 6 pontos a apenas uma turma que não é acompanhada por PDT, a 2º D. Em relação à média de Língua Portuguesa a 2º C é superior 13 pontos à média geral de Língua Portuguesa. Em Matemática, apresenta resultado inferior a duas turmas não acompanhadas por PDT: em relação à 2º D é inferior aproximadamente 19 pontos e à 2º F é inferior 7 pontos. Já em relação à média geral de Matemática, o 2º C apresenta desempenho superior, em 7,6 pontos. Em comparação com a média geral das turmas, o 2º C apresenta resultado superior em 10,3 pontos, em relação à média geral do 2º ano. Nota-se, também, que as turmas 2º C, 2º D e 2º F, são as únicas turmas no nível crítico,

das quais apenas o 2º C era acompanhada por PDT, as demais turmas ficaram no nível muito crítico. Se analisarmos a média geral do 2º ano, o nível é o muito crítico.

Gráfico 11 - Média de proficiência no Spaace, no 3º ano de 2013



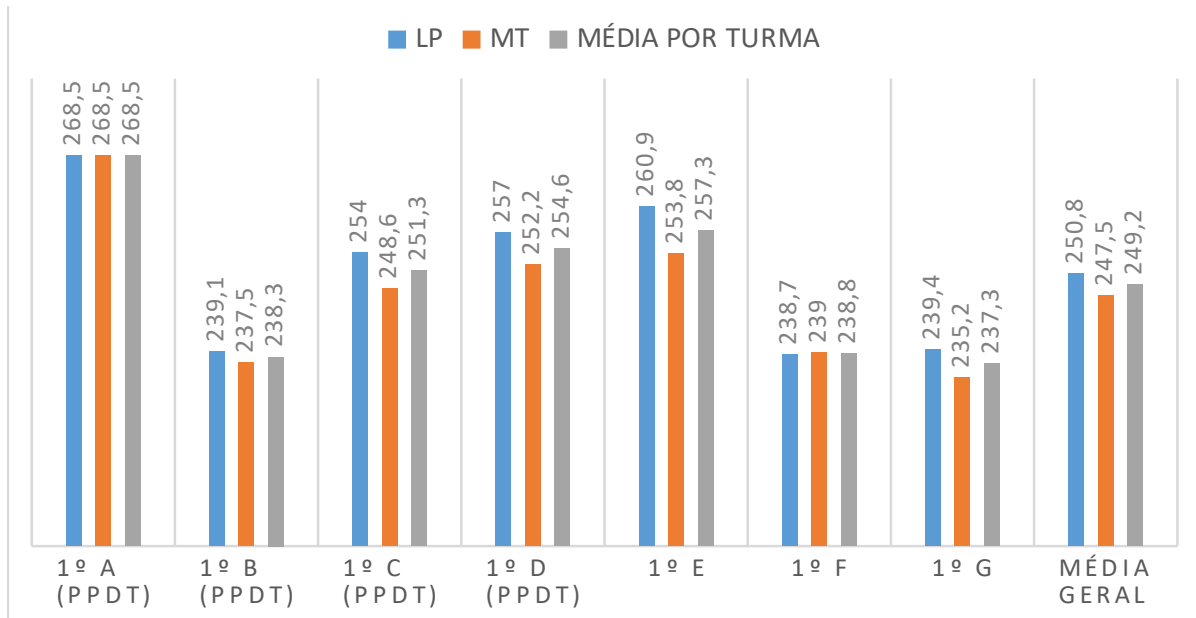
Fonte: Adaptado de Spaace ([2018]).

Já no 3º ano, somente a 3º A era acompanhado por PDT. Em Língua Portuguesa, apresentou o melhor desempenho, sendo aproximadamente 16 pontos superiores à 3º D, que foi o segundo melhor resultado, e pouco mais de 28 pontos superiores à média geral de Língua Portuguesa. Em Matemática, a 3º A, foi inferior à 3º D em 19,2 pontos, e à 3º C, 8,2 pontos, sendo superior 9,4 pontos em relação à média geral de Matemática. Se compararmos a média da turma, ela está 18,9 pontos superior à média geral dos 3º anos. É importante destacar que a 3º D foi a turma com melhor rendimento se compararmos à média geral, já que era uma turma não acompanhada por PDT. No 3º ano, observa-se que apenas o 3º F ficou no nível muito crítico, as demais turmas alcançaram o nível crítico, mesmo nível se analisarmos a média geral do 3º ano.

Cabe destacar que o PPDT privilegiava atender turmas da 1ª e 3ª série do ensino médio e as que mais necessitassem na 2ª série, levando em consideração seu desempenho ou outros critérios, como altos índices de infrequência, riscos de evasão, problemas comportamentais, dentre outros. Nesse ano, apenas uma turma da 2ª série foi acompanhada por PDT, e notou-se que seu desempenho não deixou a desejar comparado a outras turmas acompanhadas, porém essa turma foi escolhida pelo seu comportamento. Os discentes que

faziam parte da turma eram tidos como indisciplinados. Assim, essa turma foi escolhida para que o PDT trabalhasse os aspectos comportamentais com os discentes.

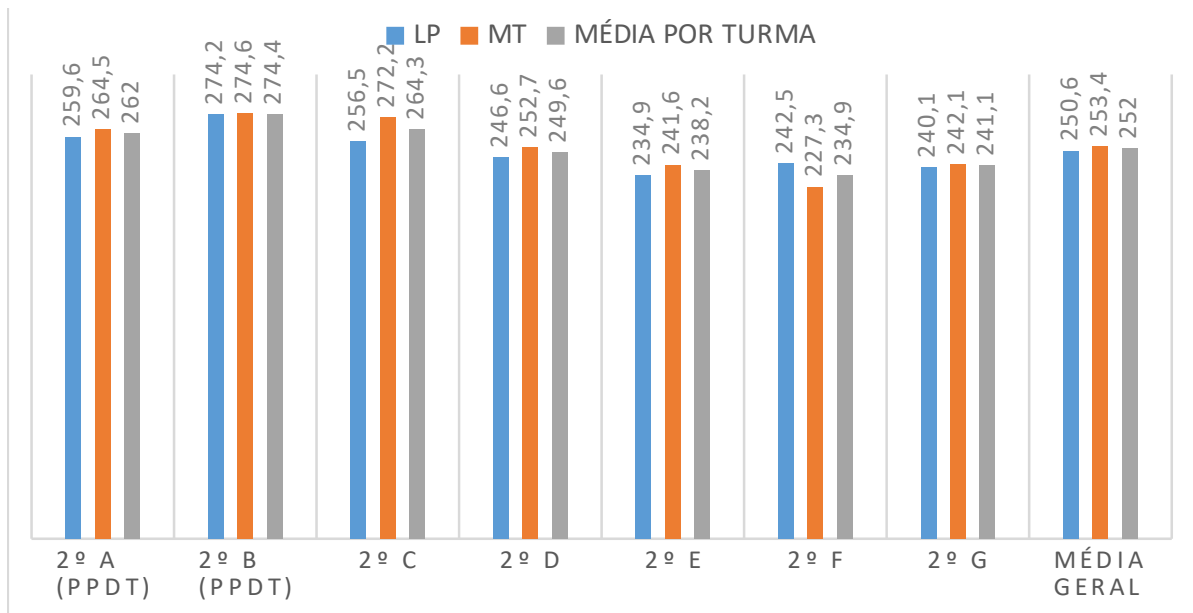
Gráfico 12 - Média de proficiência no Spaece, no 1º ano de 2014



Fonte: Adaptado de Spaece ([2018]).

Em 2014, quatro turmas do 1º ano eram acompanhadas por PDT: 1º A, 1º B, 1º C e 1º D. Percebe-se que nas turmas de 1º ano, o 1º A foi a turma que apresentou o melhor desempenho em Língua Portuguesa, com 7,6 pontos a mais que a 1º E, que teve o segundo melhor rendimento, e que não era uma turma acompanhada por PDT. Em Matemática, a 1º A também foi o melhor desempenho, ficando 14,7 pontos a mais que a 1º E. As demais turmas com acompanhamento de PDT oscilaram em seu desempenho em relação à média das turmas, sendo que a 1º D obteve o terceiro melhor desempenho ficando aproximadamente 3 pontos abaixo da 1º E, seguido da 1º C. Das turmas acompanhadas por PDT, a 1º B foi a que apresentou o menor desempenho. Das turmas de 1º ano, três ficaram no nível muito crítico: 1º B, 1º F e 1º G, das quais a 1º B era acompanhada por PDT. As demais turmas ficaram no nível crítico, porém, se analisarmos a média geral, o 1º ano ficou no nível muito crítico.

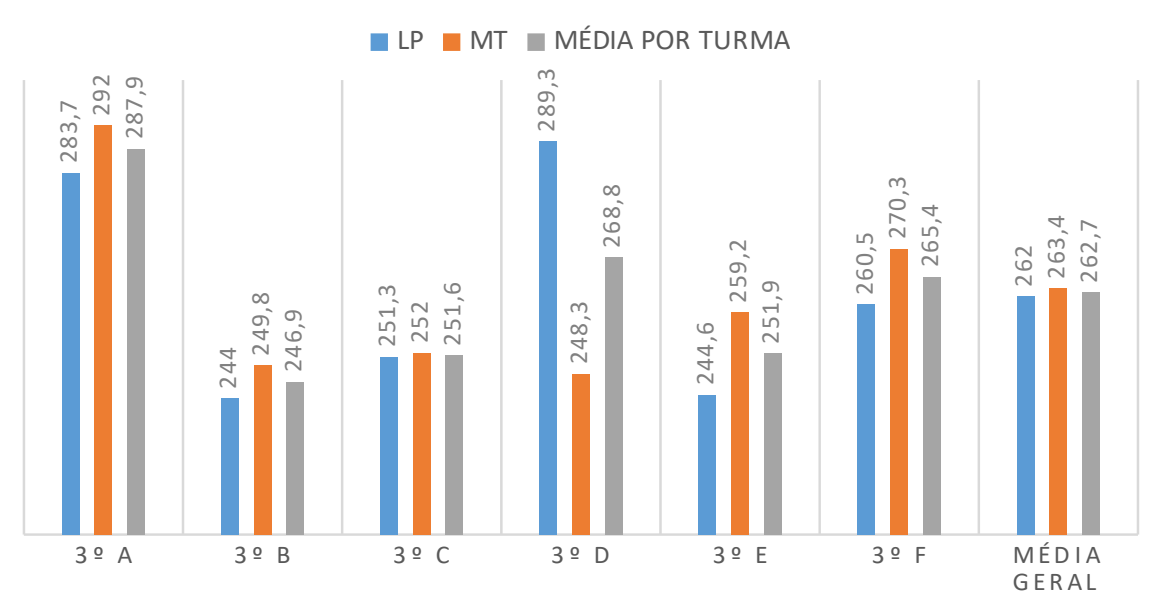
Gráfico 13 - Média de proficiência no Spaace, no 2º ano de 2014



Fonte: Adaptado de Spaace ([2018]).

Nos segundos anos, as turmas 2º A e 2º B eram acompanhadas por PDT. A 2º B foi a que apresentou o melhor desempenho em Língua Portuguesa, ficando 14,6 pontos superiores à 2º A, que teve o segundo melhor resultado. Em Matemática, a 2º B foi 2,4 pontos superiores à 2º C, que teve o segundo melhor resultado e não era acompanhada por PDT. A outra turma acompanhada por PDT, a 2º A, ficou em 3º lugar em relação ao seu desempenho em Matemática. Comparando as médias das turmas, é preciso dar destaque para a 2º C, que ficou com o segundo melhor desempenho, cerca de 10 pontos a menos que a 2º B e 2,3 pontos a mais que a 2º A. Nos 2º anos, observa-se que as turmas: 2º D, 2º E, 2º F e 2º G, ficaram no nível muito crítico, enquanto as demais turmas e na média geral do 2º ano, foi alcançado o nível crítico.

Gráfico 14 - Média de proficiência no Spaace, no 3º ano de 2014

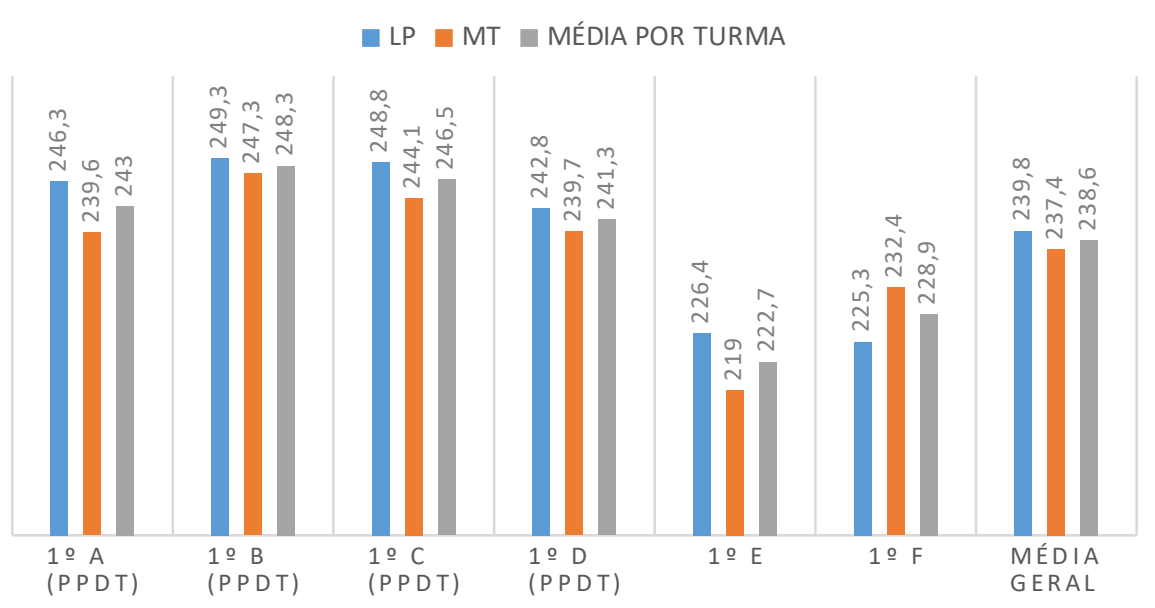


Fonte: Adaptado de Spaace ([2018]).

Nesse ano, a escola não tinha turmas do 3º ano acompanhadas por PDT. Mas, realizando uma comparação das médias gerais do 3º ano com os demais anos, pode-se notar que as médias de Língua Portuguesa, Matemática e a média geral são superiores aos demais anos de 2014. Nos 3º anos, apenas a 3º B ficou no nível muito crítico, enquanto que as demais alcançaram o nível crítico, com muitas oscilações, por exemplo, o 3º A, com 287,9 pontos, ficou próximo do nível intermediário, enquanto que a 3º C, com 251,6 pontos, ficou próximo do nível muito crítico, ou seja, mesmo dentro do próprio nível, há uma notória diferença nos resultados.

Novamente, no ano de 2014, as duas turmas da 2ª série escolhidas para serem acompanhadas por PDT foram as que apresentaram problemas com indisciplina e com riscos de evasão. Então, naquele ano, a pretensão era trabalhar o projeto para minimizar essas problemáticas.

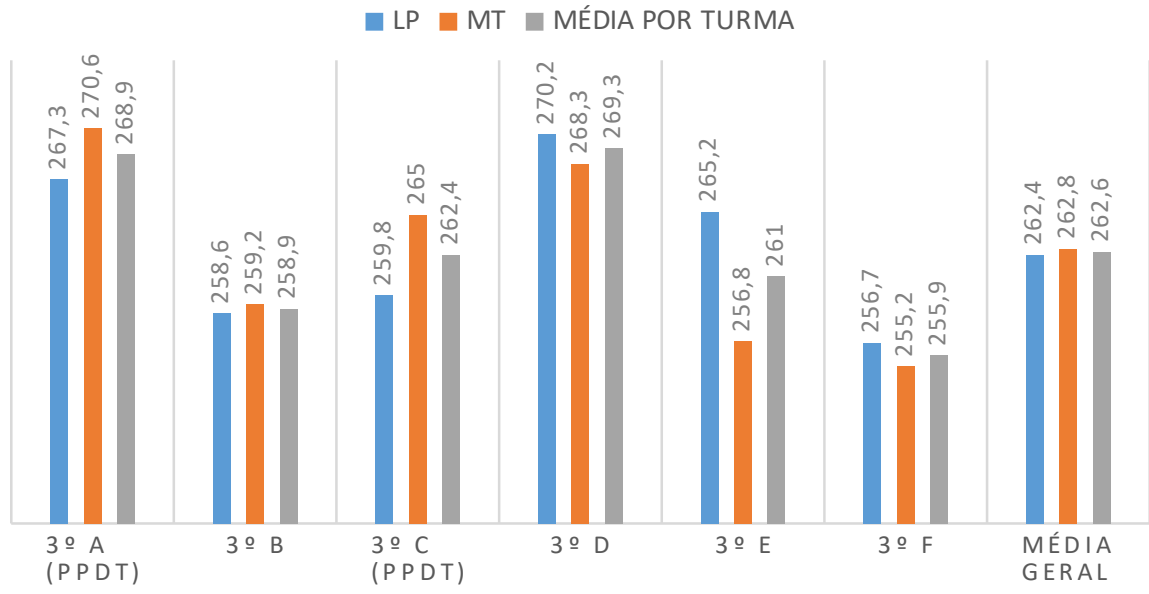
Gráfico 15 - Média de proficiência no Spaece, por turma, no ano de 2015



Fonte: Adaptado de Spaece ([2018]).

No ano de 2015, somente as turmas do 1º ano da escola foram avaliadas no Spaece, sendo quatro turmas (1º A, 1º B, 1º C e 1º D), e estas apresentaram os desempenhos em Língua Portuguesa e Matemática superiores às turmas não acompanhadas por PDT, sendo que a turma com o melhor resultado foi a 1º B, seguida, respectivamente, da 1º C, 1º A e 1º D. Destaca-se, ainda, que, em Língua Portuguesa a 1º F teve o menor desempenho, e em Matemática, a 1º E teve um resultado aquém do esperado, ficando mais de 13 pontos abaixo da 1º F, obtendo, também, com o menor desempenho na média por turma, com mais de 25 pontos a menos que a 1º B, turma com o melhor rendimento. Neste ano, todas as turmas ficaram no nível muito crítico.

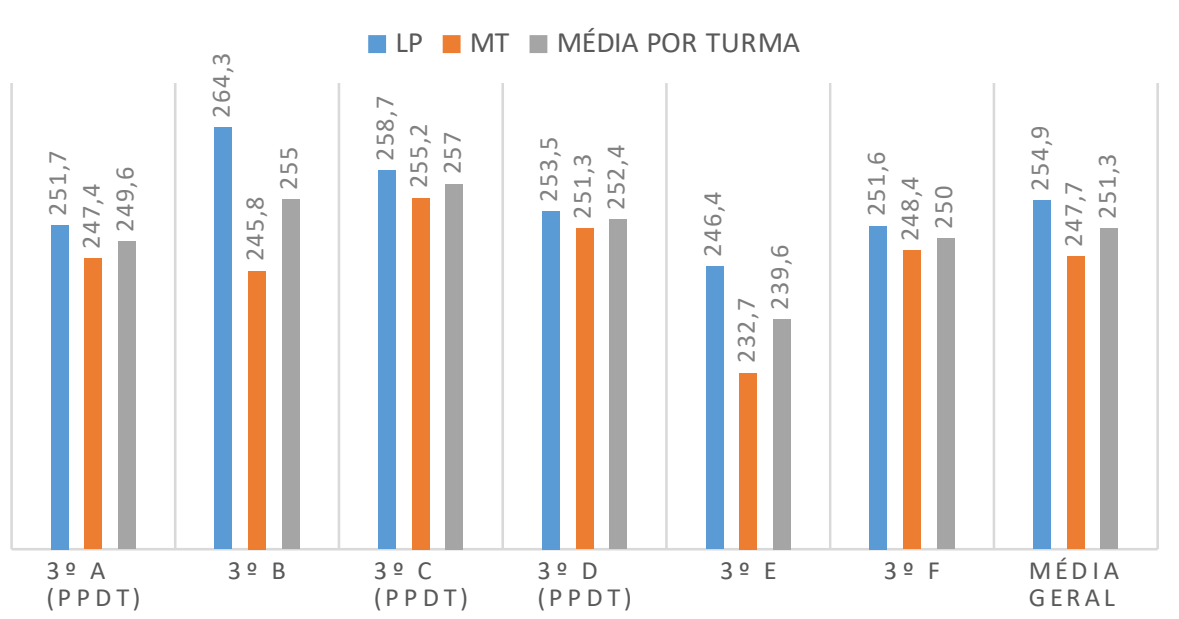
Gráfico 16 - Média de proficiência no Spaece, por turma, no ano de 2016



Fonte: Adaptado de Spaece ([2018]).

A partir de 2016, o Spaece passou a avaliar somente o 3º ano do ensino médio, por ser o último ano dos alunos na escola. Nesse ano, nas 3º séries, a escola teve duas turmas acompanhadas por PDT (3º A e 3º C) e os resultados apresentaram pequenas oscilações. Em Língua Portuguesa, todas as turmas ficaram no nível crítico, o mesmo nível se apresenta para a disciplina de Matemática. Sendo que as turmas com o melhor desempenho foram 3º A e 3º D. Em relação à média geral também se enquadram no nível crítico.

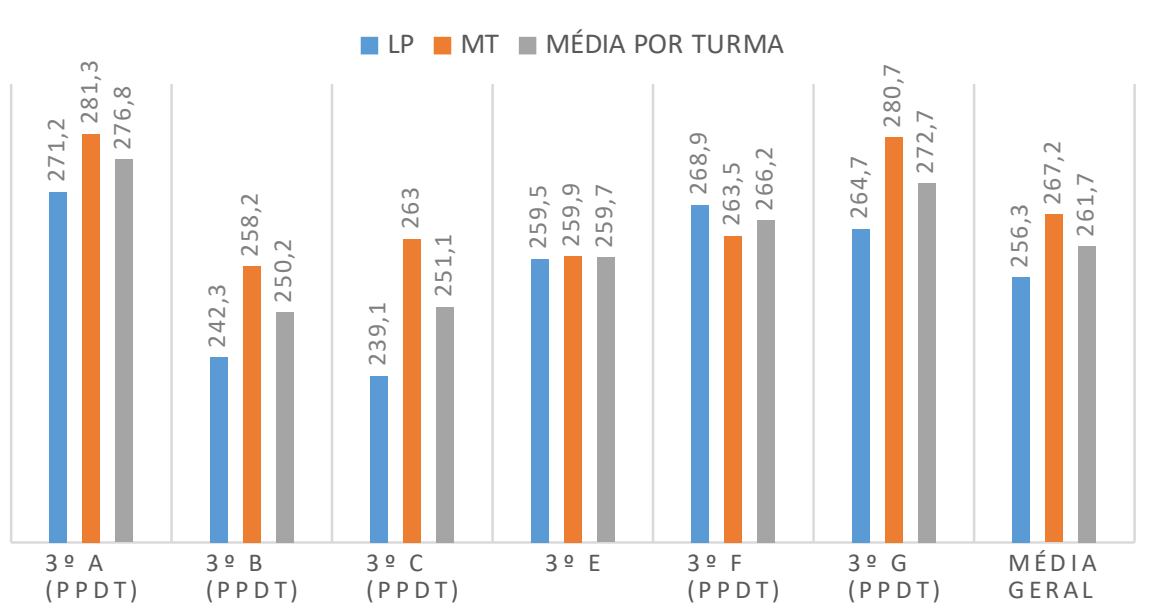
Gráfico 17 - Média de proficiência no Spaece, por turma, no ano de 2017



Fonte: Adaptado de Spaece ([2018]).

Em 2017, os 3º anos tinham três turmas acompanhadas por PDT (3º A, 3º C e 3º D), sendo que, em Língua Portuguesa, essas turmas ficaram com desempenho inferior à turma do 3º B (que não tinha PDT), e em Matemática, a 3º C teve o melhor desempenho, a 3º D o segundo melhor resultado e a 3º A o quarto melhor resultado. Se compararmos a média por turma, a 3º C foi a turma que obteve o melhor rendimento, enquanto a 3º D e a 3º A obtiveram o terceiro e quinto melhor resultado, respectivamente. Vale destacar que, em Língua Portuguesa todas as turmas ficaram no nível crítico, já em Matemática as turmas 3º A (acompanhada por PDT), 3º B, 3º E e 3º F ficaram no nível muito crítico, enquanto os demais ficaram no nível crítico. A média geral em Língua Portuguesa ficou no nível crítico, em Matemática no nível muito crítico e a média geral do 3º ano ficou no crítico. Outro ponto de destaque é que das turmas acompanhadas por PDT, a 3º A teve o menor desempenho por turma, ficando acima somente do 3º E, com uma diferença de 10 pontos.

Gráfico 18 - Média de proficiência no Spaace, por turma, no ano de 2018



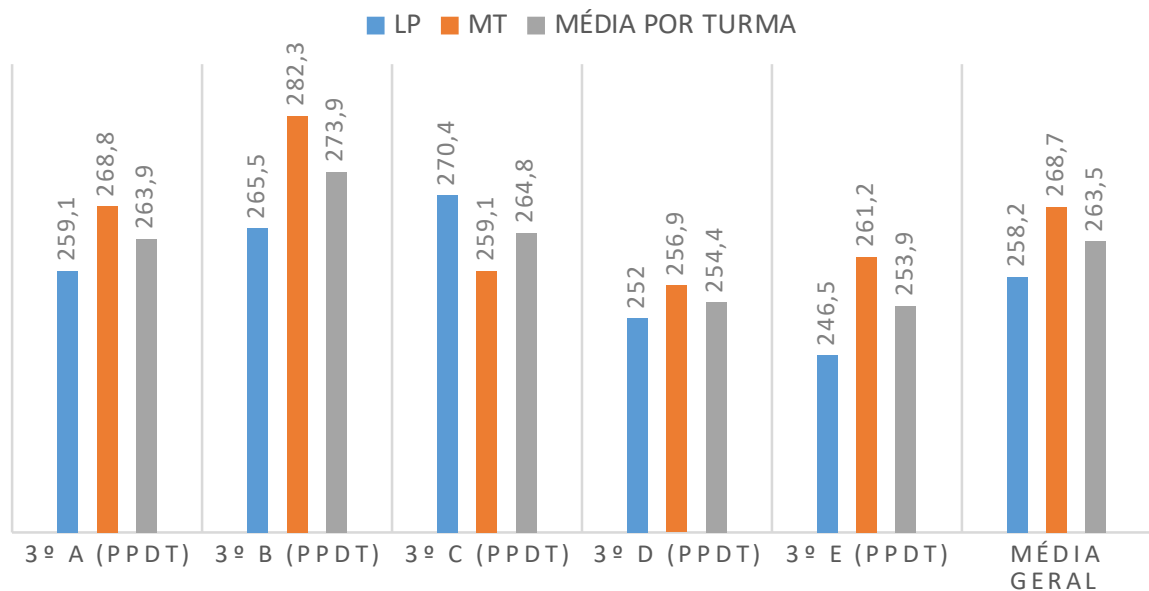
Fonte: Adaptado de Spaace ([2018]).

No ano de 2018, das seis turmas de 3º ano, só a 3º E não era acompanhada por PDT, isso por ser uma turma do anexo, que funcionava à noite e não tinha um professor com o perfil de PDT que pudesse acompanhar a turma. Em Língua Portuguesa, das turmas acompanhadas por PDT, a 3º B e a 3º C ficaram com desempenho inferior à 3º E, com uma diferença de aproximadamente 17 e 20 pontos, respectivamente. Já em Matemática, só a 3º B teve desempenho inferior à 3º E, com uma diferença de aproximadamente 2 pontos. Já na média por turma, a que apresentou melhor desempenho foi a 3º A, com aproximadamente 4

pontos de diferença para a 3º G, que teve o segundo melhor rendimento, enquanto a 3º B e a 3º C foram as turmas que ficaram com desempenho abaixo da 3º E, com uma diferença de 9,5 e 8,6 pontos, respectivamente. Nesse ano, todas as turmas, tanto em Língua Portuguesa quanto em Matemática, alcançaram o nível crítico.

Nesse ano, vale destacar que, das turmas da 3ª série, somente a 3º F teve um melhor desempenho em Língua Portuguesa do que em Matemática, e no 3º C houve uma grande diferença nas médias de proficiência entre Língua Portuguesa e Matemática, sendo o resultado em Matemática superior em, aproximadamente, 24 pontos.

Gráfico 19 - Média de proficiência no Spaece, por turma, no ano de 2019



Fonte: Adaptado de Spaece ([2018]).

Já em 2019, as cinco turmas do 3º ano da escola eram acompanhadas por PDT. Em Língua Portuguesa, o melhor resultado foi da 3º C, com uma diferença de aproximadamente 5 pontos para a 3º B, segundo melhor desempenho, e uma diferença de aproximadamente 24 pontos para a 3º E, que obteve o menor resultado. Já em Matemática, o melhor resultado foi da 3º B, com aproximadamente 13,5 pontos superiores à 3º A, que teve o segundo melhor desempenho e, aproximadamente, 25,4 pontos de diferença para a 3º D, que obteve o menor desempenho. No comparativo geral das médias das turmas, a melhor média foi da 3º B, com uma diferença de, aproximadamente, 9 pontos para a 3º C (segundo melhor resultado por turma) e de, aproximadamente, 20 pontos para a 3º E, que obteve o menor resultado. Nesse ano, todas as turmas, tanto em Língua Portuguesa quanto em Matemática, alcançaram o nível crítico.

Pode-se observar que há um padrão claro nas comparações das turmas acompanhadas por PDT em relação às demais, ou seja, não podemos chegar a uma conclusão precisa sobre os possíveis impactos do PPDT a partir dos resultados do Spaece nas turmas acompanhadas. Em alguns casos, as turmas com PDT apresentaram resultados melhores que as demais turmas, porém, em outros casos, as turmas com PDT apresentaram desempenho semelhante ou inferior às turmas não acompanhadas por PDT. Isso demonstra que não há um padrão nesses resultados e que o PPDT precisa ser mais bem compreendido para alcançar seus próprios objetivos na escola. Demonstra também de que forma o PPDT contribui para o alcance da missão, da visão de futuro e do fortalecimento dos valores da escola.

O *site* do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd) só fornece os dados detalhados por turma a partir do ano de 2013. Nesse sentido, nesta dissertação foram calculadas as médias das proficiências dos alunos por turma, a cada ano, nas disciplinas avaliadas e no geral da turma, destacando as turmas que eram acompanhadas por PDT para possível comparação das turmas no seguimento desse estudo, tendo a possibilidade de verificar se as turmas acompanhadas por PDT apresentam melhor desempenho em relação às turmas que não são acompanhadas.

Nos anos de 2013 e 2014, as três séries do ensino médio foram avaliadas de forma amostral e, a partir de 2015, apenas uma série passou a ser avaliada, sendo o 1º ano em 2015, e de 2016 em diante, o 3º ano é que passou a ser avaliado no Spaece.

2.6 A IMPLEMENTAÇÃO DO PPDT NA ESCOLA SÃO MIGUEL

O PPDT foi implementado na Escola São Miguel, de forma experimental, em janeiro de 2010. A Seduc-CE lançou uma Chamada Pública para adesão do projeto com os termos estabelecidos para tal adesão e a escola, por cumprir os requisitos básicos, decidiu aderir ao projeto no 1º semestre em uma turma do 1º ano da sede. Com o bom desenvolvimento das ações do projeto nesse mesmo ano, no 2º semestre, o projeto foi ampliado para as outras duas turmas de primeiro ano da sede, totalizando três turmas acompanhadas por PDT e, a cada ano, vem se expandindo e se reformulando devido às suas ações e práticas pedagógicas. O Quadro 4 apresenta a quantidade de turmas e séries atendidas pelo PPDT na Escola São Miguel.

Quadro 4 - Quantidade de turmas e séries atendidas pelo PPDT, no período de 2010 a 2020, na Escola São Miguel

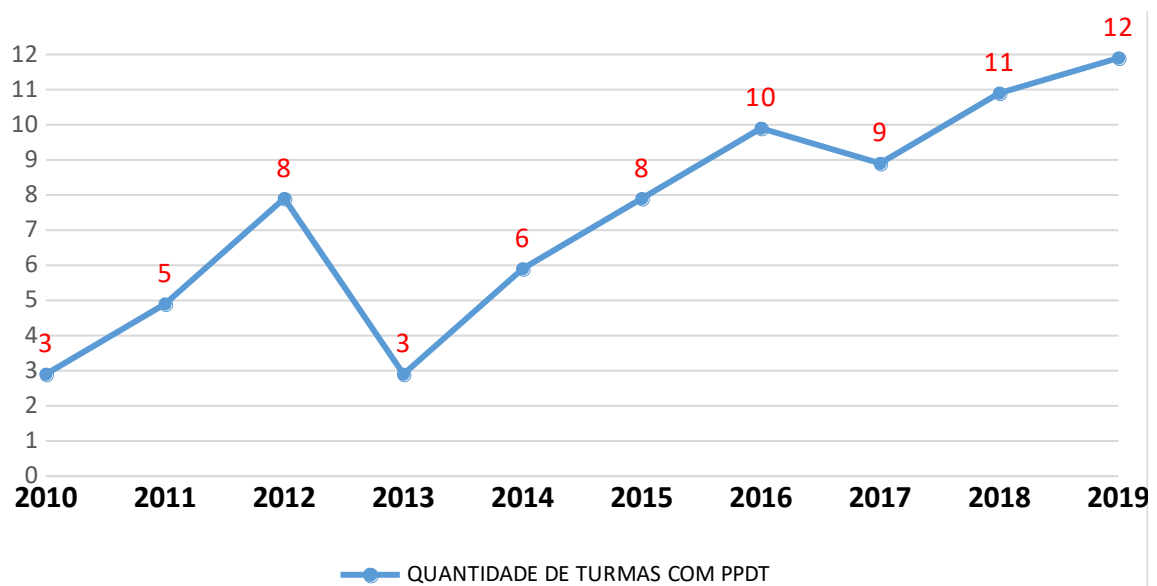
Ano	Nº de turmas atendidas	Séries atendidas	Sede/anexo
2010	3	1º anos	Sede
2011	5	1º e 2º anos	Sede
2012	8	1º, 2º e 3º anos	7 turmas na sede e 1 no anexo
2013	3	1º, 2º e 3º anos	Sede
2014	6	1º e 2º anos	Sede
2015	8	1º e 2º anos	7 turmas na sede e 1 no anexo
2016	10	1º, 2º e 3º anos	8 turmas na sede e 2 nos anexos
2017	9	1º, 2º e 3º anos	6 turmas na sede e 3 nos anexos
2018	11	1º, 2º e 3º anos	6 turmas na sede e 5 nos anexos
2019	12	1º, 2º e 3º anos	6 turmas na sede e 6 nos anexos
2020	12	1º, 2º e 3º anos	6 turmas na sede e 6 nos anexos

Fonte: Elaborado pelo autor com base em dados do dossiê do PPDT na Escola (2020).

Como apresentado no Quadro 4, o PPDT vem sendo ampliado. Inicialmente, apenas com turmas sendo atendidas na sede, e ampliando-se para os anexos em 2016. Outro ponto de destaque é que as turmas mais atendidas são turmas de 1º e 3º anos do ensino médio. A justificativa para essas escolhas é que, inicialmente, o projeto previa o atendimento a turmas do 1º ano, pois são turmas que iniciam o ensino médio e precisam se adequar à nova realidade de ensino. Já as turmas do 3º ano, foi uma adequação realizada com a consolidação do projeto e, como é o último ano do ensino médio, visa entregar para a sociedade cidadãos mais conscientes de suas ações e capazes de transformar o contexto em que estão inseridos.

No Gráfico 20, pode-se observar o aumento das turmas com atuação do PPDT.

Gráfico 20 - Número de turmas com o PPDT na Escola São Miguel



Fonte: Sige Escola ([2021]).

Alguns PDT assumiram duas turmas no mesmo ano de lotação, em turnos diferentes, como em 2011, 2012, 2017, 2018, 2019 e 2020. O Quadro 5, a seguir, apresenta o número de PDT por ano, quantos eram efetivos, e quantos eram contratados, e quantas turmas atendiam.

Quadro 5 - Número de DT efetivos/contratados e quantidade de turmas que atendiam da Escola São Miguel

Ano	Nº de DTS	Efetivos/contratados	Turmas que atendiam
2010	3	Todos contratados	Cada um atendeu uma turma
2011	4	Todos contratados	Um DT assumiu duas turmas
2012	6	Todos contratados	Dois DT assumiram duas turmas
2013	3	Todos contratados	Cada um atendeu uma turma
2014	6	5 contratados e 1 efetivo	Cada um atendeu uma turma
2015	8	5 contratados e 3 efetivos	Cada um atendeu uma turma
2016	10	8 contratados e 2 efetivos	Cada um atendeu uma turma
2017	8	7 contratados e 1 efetivo	Um DT assumiu duas turmas
2018	10	Todos contratados	Um DT assumiu duas turmas
2019	11	Todos contratados	Um DT assumiu duas turmas
2020	10	Todos contratados	Dois DT assumiram duas turmas

Fonte: Elaborado pelo autor com base em dados do dossiê do PPDT na Escola (2020).

Como exposto no Quadro 5, o projeto foi se consolidando ao longo dos anos com o acréscimo de turmas atendidas e com a maioria dos PDT sendo professores contratados, tendo como principal justificativa a disponibilidade de tempo a mais que estes possuem. Já os professores efetivos, são lotados com toda sua carga horária em regência de classe, mas assumem turmas como padrinhos/madrinhas, exercendo funções semelhantes às do PDT, porém sem algumas atribuições burocráticas que são exigidas pelo projeto.

Das funções exercidas pelos padrinhos/madrinhas das turmas, podemos destacar: o acompanhamento individual aos alunos, orientando-os nos estudos; a realização de atendimentos a pais e alunos quando necessário; a mediação de interesses e conflitos entre alunos, professores, pais e núcleo gestor; a coordenação da reunião de pais e mestres, destacando as particularidades da turma e de cada aluno; a responsabilidade pelos registros sobre o desempenho acadêmico e comportamental dos alunos.

É relevante destacar que, inicialmente, o PPDT só contemplava as turmas da sede da escola. Só em 2012 que o anexo de Baixa Grande recebeu uma turma acompanhada com PDT. Porém, a professora que assumiu essa função ficou aproximadamente por 2 meses e se desligou do programa alegando não ter se identificado com as ações a serem desenvolvidas, sendo que, depois disso, essa turma ficou sem outro acompanhamento e o anexo não teve outra experiência eficaz naquele ano.

Em 2013, houve eleição para direção da escola, sendo a mesma diretora para sede e anexo. A professora, que assumiu o cargo pela primeira vez, tinha como missão, em sua fala de campanha, expandir e dar maior visibilidade ao PPDT. Sua proposta era aumentar cada vez mais a quantidade de turmas atendidas e fazer com que cada vez mais o projeto fosse abraçado por todos os professores, pois a docente, antes de assumir a gestão, era professora da escola e tinha experiência como professora diretora de turma, enxergando potencial no projeto e expressando o desejo de expandi-lo na escola.

Com o início da nova gestão escolar em 2013, a ex-diretora de turma e recém-eleita diretora da Escola São Miguel, como uma admiradora do projeto, começou a estudar a possibilidade de implementá-lo nos anexos. No começo, houve grande resistência da regional, pois não se acreditava que ele funcionaria bem longe da escola sede, apesar de no ano anterior ter uma turma na extensão. Porém, posteriormente, foi possível implantar no anexo Pitombeira uma turma com PDT.

Admiradora do projeto e parceira do PPDT, a diretora solicitou e foi atendida pela Crede 2 para implementar, em 2016, no anexo Baixa Grande, o PPDT, no 1º ano F. Desde então, o PPDT na escola vem sendo expandido, não só na sede, mas também nos anexos. Com a premissa de que o PPDT trabalha com assiduidade do aluno, favorecendo sua permanência na escola, a diretora se valeu desse fator para solicitar a implementação do projeto nos anexos, pois é uma realidade diferente por funcionar à noite.

Dois desses anexos sofrem bastante com problemas de transporte escolar, conseqüentemente, gerando infrequência. Então, a diretora viu a possibilidade de aliar as ações desse projeto com as problemáticas sofridas por eles, possibilitando, ainda, uma aproximação e participação mais ativa das famílias nas ações desenvolvidas na escola por meio do projeto. As ações apresentadas também funcionavam como um meio de chamar a atenção dos alunos, fazendo com que eles permanecessem na escola e mostrando que os conhecimentos repassados não desenvolvem somente aspectos cognitivos, mas também fatores socioemocionais, que auxiliam na formação cidadã, beneficiando um desenvolvimento pessoal e profissional.

Com base nesses parâmetros e no papel da escola de formar cidadãos conscientes e capazes de transformar o meio em que vivem é que, atualmente, a escola é formada por 18 turmas, distribuídas na sede e em três anexos, das quais 9 turmas são na sede e 3 em cada anexo. Dentre as turmas, 12 delas são acompanhadas com PDT, sendo cinco turmas de primeiro ano, uma turma de segundo ano e seis turmas de terceiro de ano, já que a gestão da

escola prioriza contemplar turmas do primeiro e terceiro anos com PDT, sendo que são seis turmas na sede e seis turmas nos anexos contempladas com PDT.

Porém, as turmas que não são acompanhadas com PDT possuem padrinhos/madrinhas, que são professores regentes das turmas e que executam ações semelhantes ao PDT, deixando de realizar, apenas, algumas ações burocráticas. Ao todo, são nove diretores de turma, isso porque três professores são PDT de duas turmas. Todos são professores contratados e, desses, apenas um professor está iniciando como PDT este ano, enquanto os demais já têm experiência como diretores de turma e já atuam na escola por um tempo médio de seis anos (ano de 2020).

Desde o início do programa, a escola trabalha com a maioria dos professores contratados, mas já teve professores efetivos que também foram PDT. Porém, a maior parte são contratados, muito pelo fato de identificação com o programa, mas também são professores com mais disponibilidade para complementar a carga horária. No início do programa na escola, alguns professores tinham um certo receio de assumir uma turma como PDT, portanto os efetivos preferiam ser lotados somente em regência de suas respectivas áreas, ficando para os contratados complementarem suas cargas horárias com a adesão de uma turma como PDT.

Todos os professores diretores de turma participam de formações para aprimoramento das práticas metodológicas de suas funções. A escola dispõe de um coordenador específico para acompanhar as ações do projeto na escola. Esse coordenador participa de formações regionais e depois repassa as informações para os PDT da escola, onde os professores debatem e discutem quais ações serão mais eficazes para as turmas acompanhadas, sempre adequando as ações às especificidades das turmas e dos discentes.

Uma grande dificuldade que o PDT enfrenta para realizar as ações é a questão do tempo, pois o PDT só tem uma hora para atendimento de pais e alunos e, na maioria das vezes, não é suficiente para resolver as demandas exigidas. Outro aspecto é que as ações desenvolvidas são executadas na aula de Formação Cidadã, também no curto tempo de uma hora e, na maioria das vezes, não dá tempo executar o planejado, pois o professor deve agir de acordo com o desenvolvimento dos alunos, sem prejudicá-los e sem deixar ninguém de fora das ações.

O Projeto Professor Diretor de Turma foi implantado na escola em 2010, dois anos após a implantação experimental no estado. Desde então, o projeto vem crescendo a cada ano e ganhando mais visibilidade dentro da comunidade escolar por meio de suas ações de

inclusão e do estudo de temas transversais ao ensino. A escola, ancorada nos documentos oficiais, adequa as ações ao cotidiano dos discentes, promovendo a participação deles e desenvolvendo, de acordo com a realidade vivenciada, novas ações que pretendem cumprir os objetivos do projeto. Tais ações e temas trabalhados são divididos mês a mês e o DT, com o apoio dos demais professores, procuram executar o que foi traçado. Inicialmente, analisamos como era esse estudo no ano em que o projeto foi implantado na escola e, depois, tecemos uma comparação com os temas estudados no ano de 2019. O Quadro 6 apresenta as ações e temas trabalhados com os alunos no ano de 2010.

Quadro 6 - Ações e temas transversais trabalhados na Escola São Miguel, no ano de 2010

Mês	AÇÕES	TEMAS TRANSVERSAIS
Março	Apresentação do PPDT	Histórico de vida
Abril	Ficha biográfica	Histórico de Vida
Maio	Escolha das lideranças de classe	Perspectivas pessoais e profissionais
Junho	Reunião diagnóstica para detalhamento do projeto e caracterização da turma	Perspectivas pessoais e profissionais
Agosto	Apresentação do PPDT. * Reunião para detalhamento das ações do segundo semestre	Histórico de vida. * Família.
Setembro	Ficha biográfica. * Apoio a alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem.	Histórico de Vida. * Família.
Outubro	Escolha das lideranças de classe. * Apoio a alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem.	Perspectivas pessoais e profissionais. * Estudo de profissões.
Novembro	Reunião diagnóstica para detalhamento do projeto e caracterização da turma. * Apoio a alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem.	Perspectivas pessoais e profissionais. * Estudo de profissões.
Dezembro	Sugestões, Críticas e opiniões acerca do projeto	Avaliação do projeto

Fonte: Elaborado pelo autor com base em dados do dossiê do PPDT na Escola (2020).

* Essas ações também ocorreram no segundo período, nas turmas que aderiram ao projeto no segundo semestre.

No Quadro 6, observamos que as ações do projeto estavam mais focadas, inicialmente, em conhecer e detalhar o projeto para as turmas e o foco das temáticas era mais voltado para o desenvolvimento de aspectos pessoais e profissionais, como a convivência em família e estudo de profissões, para já ir delimitando as possíveis profissões que os alunos pretendiam seguir. O Quadro 7 apresenta as ações e temas trabalhados com os alunos no decorrer do ano de 2019.

Quadro 7 - Ações e temas transversais na Escola São Miguel, no ano de 2019

Mês	Ações	Temas transversais
Janeiro	Apresentação do PPDT	Histórico de vida
Fevereiro	Ficha biográfica	Histórico de Vida
Março	Mobilização dos professores da turma nas reuniões bimestrais para traçar estratégias pedagógicas diversificadas e diferenciadas atingindo a heterogeneidade da turma e permitindo o crescimento intelectual e emocional do aluno.	Ética
Abril	Trabalho afetivo com as lideranças de turma dando voz e vez nas reuniões e decisões da escola (a partir desse mês e segue nos demais meses); Análise constante para reconhecimento das necessidades do aluno e com isso traçarmos um plano de trabalho.	Trabalho
Maio	Apoio cognitivo e socioemocional a alunos com baixo índice de aprendizagem. Abordagem de temas transversais com base nos problemas apresentados nas turmas.	Competências socioemocionais
Junho	Ações de março, abril e maio	Competências socioemocionais
Agosto	Ações de março, abril e maio Valorização e motivação de alunos	Liderança
Setembro	Ações de março, abril, maio e agosto	Bullyng
Outubro	Ações de março, abril, maio e agosto	Solidariedade
Novembro	Ações de março, abril, maio e agosto	Preconceito
Dezembro	Suestões, Críticas e opiniões a cerca do projeto	Avaliação do projeto

Fonte: Elaborado pelo autor com base em dados do dossiê do PPDT na escola (2020).

O Quadro 7 apresenta as ações desenvolvidas e os temas estudados pelos alunos no decorrer do ano de 2019. Por serem ações contínuas e de acompanhamento dos alunos, elas se repetem no segundo semestre, principalmente, por se tratar das reuniões que devem ocorrer periodicamente e para ter uma constante análise do desenvolvimento cognitivo e emocional dos alunos. Não é algo fixo, pois pode ser adaptado no decorrer do processo, dependendo da necessidade de cada turma. Essas ações e esses temas são definidos na primeira reunião do PPDT, chamada reunião diagnóstica que, de acordo com o Manual de Orientação do PDT (CEARÁ, 2014a, p. 18), “é uma reunião que visa socializar diagnósticos sobre a turma. É realizada entre o início do ano letivo e a primeira Reunião de Avaliação Bimestral, por volta da 5ª semana após o início das aulas”.

Nessa reunião, o PDT tem a oportunidade de apresentar aos professores e ao núcleo gestor as particularidades e especificidades de cada discente, tornando possível compreender um pouco da realidade e vivências diárias do aluno, a fim de verificar seu progresso no decorrer do ano e ainda dar subsídios para traçar ações pedagógicas direcionadas para cada turma e/ou aluno diagnosticado.

Portanto, nessa reunião, o PDT procura traçar um perfil dos alunos e, a partir dessas informações, debate-se sobre as ações a serem desenvolvidas e os temas a serem trabalhados na turma no decorrer do ano.

Nota-se, nos Quadros 6 e 7, algumas semelhanças como a apresentação do projeto, o preenchimento da ficha biográfica e o histórico de vida dos discentes, o que faz parte da proposta inicial do projeto para o desenvolvimento das ações. No decorrer das ações e temas trabalhados, percebe-se que houve adequação desses aspectos, com o intuito de atender as necessidades das turmas e dos alunos diante das realidades vivenciadas, visto que no início do projeto era algo muito novo e deveria haver primeiro uma apropriação do projeto, de suas ações e dos objetivos que deveriam alcançar.

Para evidenciar essas ações desenvolvidas pelos PDT na escola e nas turmas, algumas práticas são executadas a fim de cumprir o que está proposto no programa, das quais podemos destacar algumas baseadas nos objetivos do programa.

Quadro 8 - Objetivos e ações do PPDT na Escola São Miguel

Objetivos	Ações
Favorecer a articulação entre professores, alunos, pais e responsáveis, buscando promover um trabalho cooperativo, especificamente, entre professores e alunos, no sentido de adequar estratégias e métodos de trabalho.	As reuniões bimestrais, com a participação de representantes dos pais, dos alunos, do núcleo gestor e dos professores da turma, para diagnosticar e analisar o desenvolvimento da turma e estabelecer estratégias para alcançar as metas estipuladas; O atendimento individual a pais e alunos, com o registro escrito, de acordos realizados entre eles.
Manter a assiduidade dos alunos, estimulando sua permanência na escola e elevando o grau de sucesso na aprendizagem.	O estudo e análise do dossiê da turma, realizado pelo DT; Escuta ativa, com os professores da turma e alunos com baixo nível de aprendizagem e/ou indisciplinados, com o intuito de firmar acordos, para o seu desenvolvimento escolar; Fórum de combate à evasão escolar, com a participação de autoridades como: coordenador da crede, representantes do conselho tutelar, representantes da secretaria de educação, dentre outros (acontece normalmente na última semana de março); Visitas domiciliares a alunos, com nível crítico de rendimento ou alta possibilidade de evasão. Nesse momento são feitos acordos com o aluno e com os responsáveis, para que o discente retorne para suas atividades escolares. Esse momento também é registrado por escrito, com os acordos firmados e com registros fotográficos;
Motivar os alunos para aprendizagens significativas e encorajá-los a ter perspectivas otimistas quanto ao seu futuro pessoal e profissional.	O estudo da formação cidadã que é fundamentado em quatro pilares: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a ser; e aprender a viver juntos; Mapeamento de sala, com o intuito de evitar conversas paralelas e focar no processo de ensino-aprendizagem; O estudo e desenvolvimento de competências socioemocionais.

Fonte: Elaborado pelo autor com base em dados do dossiê do PPDT na escola (2020).

De acordo com o Quadro 8, algumas ações são desenvolvidas com o intuito de qualificar o ensino e garantir a permanência do aluno na escola. As reuniões bimestrais acontecem no final de cada período letivo para verificar o desenvolvimento dos alunos nas disciplinas e, a partir dessa reunião, definir ações para o aperfeiçoamento e aprimoramento das tarefas a serem realizadas. Nas reuniões discute-se também o andamento das ações em sala de aula, definindo alguns pontos, como o mapeamento da turma e o que deve ser trabalhado mês a mês nas competências socioemocionais. Define-se, também, quais alunos precisam de atendimento mais específico, bem como quando realizar uma escuta ativa ou fazer visitas domiciliares.

Todos esses pontos trabalhados nas reuniões bimestrais são registrados em ata, assim como as ações realizadas pelos PDT durante todo o processo de desenvolvimento do projeto, com registros escritos e fotográficos, principalmente das visitas domiciliares e do Fórum de Combate à Evasão.

A gestão escolar propõe, desde 2016, o Fórum de Combate à Evasão Escolar que acontece sempre na última semana do mês de março, na qual representantes de vários setores da sociedade são convidados a participar, com o intuito de conscientizar os discentes da importância de permanecer na escola, para o pleno desenvolvimento da aprendizagem, visando o desenvolvimento da Formação para a Cidadania e para a Formação Profissional. Dentre os convidados, estão: prefeito, representantes dos vereadores, Conselho Tutelar, representantes do transporte escolar, coordenador da Crede, demais diretores escolares, representantes de pais e a comunidade escolar.

Cada representante tem um momento para falar, explicitando a função de seu órgão para o desenvolvimento da educação e para o combate à infrequência e à evasão escolar, que são os pontos centrais do fórum. Os representantes apresentam seus pontos de vista acerca desses dois pontos centrais, retratando os impactos negativos que esses aspectos refletem na aprendizagem dos discentes e no seu desenvolvimento como cidadãos e profissional. Esses fóruns são registrados apenas fotograficamente.

Sobre o atendimento a pais e alunos durante todo o ano de 2019, temos as turmas acompanhadas por PDT de acordo com os seguintes dados apresentados no Quadro 9:

Quadro 9 - Quantidade de atendimentos a pais e alunos das turmas com DT, da Escola São Miguel

Sede		
Turma	Nº de alunos atendidos	Nº de pais atendidos
1º a - 38 alunos	28 (73,7%)	10 (26,3%)
1º b - 34 alunos	24 (70,6%)	9 (26,5%)
2º a - 36 alunos	28 (77,8%)	9 (25%)
3º a - 46 alunos	35 (76,1%)	10 (21,7%)
3º b - 47 alunos	33 (70,2%)	12 (25,5%)
Anexo - Pitombeiras		
1º c - 23 alunos	19 (82,6%)	6 (26,1%)
2º d - 22 alunos	15 (68,2%)	5 (22,7%)
3º c - 13 alunos	10 (77%)	4 (30,8%)
Anexo - Baixa Grande		
1º e - 30 alunos	21 (70%)	8 (26,7%)
2º f - 26 alunos	20 (77%)	7 (27%)
3º e - 40 alunos	30 (75%)	12 (30%)
Anexo - Santa Cruz		
3º d - 16 alunos	14 (87,5%)	3 (18,7%)

Fonte: Elaborado pelo autor com base em dados do dossiê do PPDT na escola (2020).

Analisando o Quadro 9, nota-se que a média de atendimento aos alunos é de aproximadamente 75%, sendo que muitos são reincidentes nesse atendimento, enquanto os pais são atendidos numa proporção média de aproximadamente 25%, justificada pelo PDT pela falta de compromisso ou disponibilidade de muitos responsáveis e outros pelas poucas condições para se dirigirem até a escola. Por isso, a solução, muitas vezes, é a visita domiciliar, que conta com outro instrumental.

Normalmente, nas primeiras visitas, por serem como um alerta, o registro é fotográfico, e quando se torna recorrente, faz-se o registro por escrito. Essas visitas domiciliares são realizadas pelo PDT, por um professor que leciona na turma e, quando possível, um dos coordenadores da escola, com o intuito de demonstrar a preocupação dos docentes com a situação do aluno em relação à escola. De um modo geral, os professores, mesmo os que não são PDT, apoiam o projeto, auxiliando sempre no que é necessário com ações e acordos estabelecidos.

Diante de um contexto que apresenta muitos problemas que impactam diretamente no principal fator de uma escola, que é a aprendizagem, muitos projetos e ações são desenvolvidos para amenizar essas problemáticas. O PPDT atua tanto em fatores educacionais quanto em fatores socioemocionais, e ambos os fatores são essenciais para a aprendizagem dos alunos.

Mesmo a escola enfrentando diversas dificuldades que afetam o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, o projeto na escola também apresenta limitações que dificultam a execução das ações, como já foi citado, a questão do tempo. O PDT tem pouco tempo para trabalhar e executar as ações propostas e, por isso, muitas vezes acaba se sobrecarregando em suas funções, já que não exerce somente a função de PDT, uma vez que leciona em sua área de formação e em várias turmas.

Outro aspecto que dificulta a execução das ações do projeto e que influenciam nos resultados da escola é o fato de que nem todas as turmas são acompanhadas por PDT. Mesmo tendo padrinhos/madrinhas que acompanham essas turmas, exercendo funções semelhantes aos PDT, isso não tem o mesmo impacto, pois esses professores não trabalham a disciplina de Formação Cidadã, que é uma parte fundamental do projeto, e não preenchem o dossiê da turma, que é um documento essencial para o acompanhamento dos discentes e das ações desenvolvidas. Tudo isso influencia negativamente para o desenvolvimento do projeto na escola.

Um ponto também que se destaca como limitação do projeto é que a maioria dos PDT são contratados e muitos assumem o projeto para completar a carga horária, fazendo com que tenham que se adequar a essa nova realidade para executar as ações desenvolvidas e trabalhar de acordo com as premissas do projeto.

O PPDT é considerado um dos principais projetos da escola, pois atua diretamente no cotidiano dos alunos. O PDT acompanha diariamente o aluno, faz visitas domiciliares, no caso de um aluno que não frequenta a escola há alguns dias, realiza atendimentos individuais a pais e alunos para verificar e deliberar ações para o andamento da aprendizagem dos discentes. Por isso, é relevante estudar os efeitos do PPDT na escola e na vida dos discentes, com suas ações de acompanhamento e pedagógicas.

No capítulo seguinte, buscamos compreender a implementação e os efeitos do PPDT, sob o ponto de vista dos atores envolvidos nesse processo na escola, observando as práticas e ações desenvolvidas e buscando identificar a relação com a implementação de políticas públicas educacionais e a abordagem do clima escolar e das competências e habilidades socioemocionais. Com base nessa abordagem, seremos capazes de propor ações que possam aperfeiçoar e aprimorar o PPDT na escola, propiciando um ambiente favorável a todos os envolvidos nesse processo.

3 ANÁLISE DA DINÂMICA DAS AÇÕES ESCOLARES PARA O DESENVOLVIMENTO DO PROJETO PROFESSOR DIRETOR DE TURMA - PPDT

O objetivo geral da pesquisa é de analisar as contribuições do PPDT no cumprimento da missão, da visão de futuro e do fortalecimento dos valores, na Escola São Miguel, no interior do Ceará. Assim, neste capítulo, analisamos o desenvolvimento e a dinâmica das ações escolares para o desenvolvimento e adequação do projeto na escola.

Para tal análise, fazemos o estudo teórico das etapas de implementação das políticas públicas educacionais, por meio das reflexões dos autores sobre a temática, além de analisar a implementação do PPDT no âmbito escolar, no desenvolvimento do clima escolar e das competências e habilidades socioemocionais.

Na primeira seção, desenvolvemos uma análise literária de autores com trabalhos reconhecidos no contexto dessas três linhas, apresentando suas relações com o PPDT. A primeira subseção aborda as políticas públicas para compreender como são desenhadas e como é o processo de implementação de uma política, sob a ótica de suas etapas; outra subseção aborda o clima escolar relacionando as ações que a escola realiza a partir do PPDT, com o intuito de favorecer um ambiente favorável; e, por fim, a última subseção trata do desenvolvimento socioemocional, analisando a sua importância para os discentes e como o PPDT pode auxiliar os estudantes nesse processo. Refletimos como importante o âmbito da implementação de políticas públicas como uma subseção de abertura do referencial teórico, pois julgamos importante analisar o projeto como uma política pública educacional, mesmo que o foco da análise dos dados direcione para o clima escolar e as competências e habilidades socioemocionais.

Na segunda seção é apresentada a metodologia da pesquisa e são apresentados os instrumentos propostos para a pesquisa de campo: um questionário destinado aos ex-alunos, com o intuito de analisar a percepção dos discentes sobre o projeto, bem como analisar suas críticas e sugestões para aprimoramento das ações. Além disso, realizamos entrevistas com a diretora escolar, com o coordenador do PPDT na escola e com os PDT, buscando analisar como se dá o alinhamento das ações da escola com os objetivos do PPDT e quais os subsídios utilizados para as adequações das ações que são realizadas pela escola, além de analisar possíveis sugestões de aprimoramento do programa.

3.1 REFERENCIAL TEÓRICO

Esta seção traz uma abordagem do referencial teórico sobre três temas. O primeiro traz reflexões sobre a implementação das políticas públicas educacionais e suas etapas, visto que o foco do caso de gestão é os efeitos da implementação do PPDT na Escola São Miguel. Para tanto, essa análise foi baseada nas perspectivas de Mainardes (2006), Mainardes (2006b), Mainardes (2018), Mainardes; Marcondes (2009), Condé (2012), Souza (2006) e Sottani *et al.* (2018).

A segunda subseção refere-se ao clima escolar, verificando suas influências dentro do âmbito educacional. Como referências trazemos Moro, Vinha e Morais (2019), Miranda, Bertagna e Freitas (2019), Vinha *et al.* (2016), Candian e Rezende (2013; 2020), Coelho e Dell’Aglío (2019), Melo e Morais (2019), Melo (2017), Vinha, Wrege e Moro (2017), Canguçu (2015), Santos e Bragato (2018), Pereira e Rebolo (2017) e Soares (2007).

Finalizamos a fundamentação teórica com a terceira subseção, que aborda o contexto das competências e habilidades socioemocionais. Para tanto, recorreremos às concepções de Valentini *et al.* (2020), Abed (2014), Vital *et al.* (2019), Santos *et al.* (2018), Marin *et al.* (2017), Silva *et al.* (2019), Prado e Amoroso (2015), Fernandes *et al.* (2021), Gomide e Alves (2017), Corigliano (2020), Ramazotti, Galante e Simões (2020), Oliveira (2019), Plataforma Educacional (2018) e Brasil (2018).

3.1.1 Reflexões sobre Políticas Públicas Educacionais

De acordo com Mainardes (2006), o campo de pesquisa em políticas educacionais no Brasil é relativamente novo e não consolidado, o que torna importante a reflexão da abordagem do ciclo de políticas no âmbito das políticas públicas, sociais e educacionais.

Antes de qualquer reflexão sobre políticas públicas, é necessário compreender como se deu sua fundação. De acordo com Souza (2006, p. 23), “[...] contou com quatro grandes “pais” fundadores: H. Laswell, H. Simon, C. Lindblom e D. Easton”. Esses pesquisadores deram suas contribuições para os conceitos existentes de políticas públicas.

De acordo com Souza (2006), Laswell

[...] introduz a expressão *policy analysis* (análise de política pública), ainda nos anos 30, como forma de conciliar conhecimento científico/acadêmico com a produção empírica dos governos e também como forma de estabelecer

o diálogo entre cientistas sociais, grupos de interesse e governo (SOUZA, 2006, p. 23).

Com base no pensamento de Laswell, é essencial fazer uma análise das políticas públicas, levando em consideração os interesses dos atores envolvidos no processo de formulação dessas políticas.

De acordo com Souza (2006), Simon propôs o conceito de racionalidade limitada pelos decisores políticos (policy makers), ou seja, essa racionalidade é sempre limitada por informações incompletas, pelo tempo para as tomadas de decisão, pelos interesses dos decisores políticos, dentre outros. Porém, essa racionalidade pode ser maximizada satisfatoriamente se for criado um conjunto de regras e incentivos que contemplem o comportamento dos atores e modele a busca de resultados positivos, sem privilegiar os interesses próprios.

Pela simplicidade e linearidade da abordagem dos ciclos de políticas, os estudos dos pesquisadores foram criticados no processo de construção e desenvolvimento das políticas públicas (SOUZA, 2006). Foi o que ocorreu com Lindblom *apud* Souza (2006), que questionou a racionalidade proposta por Laswell e Simon, propondo a inserção de outras variáveis na formulação e análise das políticas públicas, como as relações de poder e a integração entre as várias fases de desenvolvimento das políticas públicas. Já Easton (*apud* SOUZA, 2006, p. 24) “[...] contribuiu para a área ao definir a política como um sistema, ou seja, como uma relação entre formulação, resultados e o ambiente”.

A partir das inúmeras contribuições dos fundadores da política pública, muitas definições e conceitos surgiram. Souza (2006), a partir dessas análises, resume a política pública da seguinte forma:

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

A política pública é um instrumento de transformação da sociedade, a partir de suas ações e da atuação dos atores envolvidos nesse processo, como o governo, as instituições e os grupos de interesses da sociedade. Nesse sentido, para uma análise das políticas públicas educacionais, é interessante analisar a abordagem do “ciclo de políticas”, baseado nos

trabalhos de Stephen Ball e Richard Bowe, pesquisadores ingleses da área de políticas educacionais.

De acordo com Mainardes (2006, p. 49),

Essa abordagem destaca a natureza complexa e controversa da política educacional, enfatiza os processos micropolíticos 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 das políticas educacionais.

O ciclo de políticas, de acordo com Mainardes (2006) proposto por Ball e Bowe, visa a uma análise de toda a política educacional, desde a sua formulação, passando pelo processo de implementação até os resultados alcançados por essas políticas.

De início, Ball e Bowe (1992 *apud* MAINARDES, 2006), tentaram introduzir no processo político a noção de um ciclo contínuo constituído por três facetas ou arenas políticas: a política proposta, que era a política oficial, relacionada aos interesses de todos os segmentos que a política emerge; a política de fato, composta pelos textos políticos e legislativos, que molda a política proposta e é a base para que a política possa ser colocada em prática; e a política de uso, que são os discursos e as práticas institucionais, referentes ao processo de implementação das políticas pelos profissionais que atuam na prática.

Porém, logo em seguida, Ball e Bowe romperam com essa formulação pela rigidez na linguagem empregada, o que dificultava a interpretação do ciclo de políticas, pois as arenas políticas se mostraram o oposto do que eles propunham para representar o processo político (MAINARDES, 2006).

Em 1992, os pesquisadores apresentaram uma visão mais refinada do ciclo de políticas, rejeitando os modelos que separam as fases de formulação e implementação de uma política, pois consideram que os profissionais atuantes são excluídos desse processo. Indica que o foco da análise dos políticos deve incidir sobre a formação do discurso da política e sobre a interpretação dos profissionais atuantes, relacionando o texto da política à prática (MAINARDES, 2006).

Para tal, propuseram um ciclo contínuo, constituído por três contextos principais que estão inter-relacionados e não sequenciais, que são: o contexto de influência, “[...] onde normalmente as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são construídos. É nesse contexto que grupos de interesses disputam para influenciar a definição de finalidades sociais de educação e do que significa ser educando” (MAINARDES, 2006, p. 51); o contexto

da produção do texto: “[...] os textos políticos normalmente estão articulados com a linguagem do interesse público mais geral. Os textos políticos, portanto, representam a política” (MAINARDES, 2006, p. 52); e o contexto da prática: “[...] é onde a política está sujeita à interpretação e onde a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original” (MAINARDES, 2006, p. 53).

Em 1994, houve a expansão do ciclo de políticas, acrescentando dois contextos: o contexto dos resultados (efeitos): “[...] a ideia de que as políticas têm efeitos, em vez de simplesmente resultados é mais apropriada. Nele as políticas deveriam ser analisadas em termos de seu impacto e das interações com desigualdades existentes” (MAINARDES, 2006, p. 54); e o contexto da estratégia política: “[...] esse contexto envolve a identificação de um conjunto de atividades sociais e políticas que seriam necessárias para lidar com as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política investigada” (MAINARDES, 2006, p. 55).

Cabe ressaltar, segundo Mainardes e Marcondes (2009), que, para Ball, o ciclo de políticas é um método, não para explicar as políticas, mas para entender como são feitas, rejeitando a ideia de que as políticas são implementadas. Os textos das políticas têm que se converter na prática, na ação. Para tal, é necessário um processo de interpretação e criatividade no desenvolvimento das políticas.

Ball acreditava, segundo Mainardes e Marcondes (2009), que as políticas são desenvolvidas através das disputas de poder, em termos de vantagens e legitimidade social, baseados no conceito de justiça social, que “[...] é um conceito inclusivo, que não é específico à raça, classe, deficiência ou sexualidade; abarca uma concepção ampla de questões de equidade, oportunidade e justiça. É maleável, tem uma gama ampla de aplicação” (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 307).

Essa abordagem se mostra dinâmica e flexível. Nesse sentido, Mainardes (2018) apresenta a definição da teoria da atuação das políticas, baseado no estudo de Ball, Maguire e Braun (2012), os quais afirmam que a Teoria da atuação “[...] de forma mais aprofundada é uma ideia anunciada na formulação inicial da abordagem do ciclo de políticas, as políticas não são meramente implementadas, mas sujeitas a processos de recontextualização e recriação” (MAINARDES, 2018, p. 4). Ou seja, as políticas são interpretadas e materializadas de diferentes e variadas formas, e os atores envolvidos nesse processo têm o controle não apenas de implementar, mas de colocar em ação, de atuar, podendo fazer as devidas adequações.

De acordo com Mainardes (2006), esse ciclo de políticas, pela sua complexidade, substitui outros modelos políticos, pois esse ciclo contribui para a análise das políticas, articulando as perspectivas macro e micro.

A abordagem do ciclo de políticas se mostra consistente para a análise de pesquisas em políticas educacionais, apresentando, de acordo com Mainardes (2006b) as seguintes contribuições: uma análise completa da trajetória de uma política, desde o cenário internacional, nacional e local até o contexto da prática, e até mesmo o contexto dos resultados (efeitos), permitindo a possibilidade de intervir para minimizar as desigualdades existentes, e permite a necessidade de se pesquisar tanto o aspecto macro, quanto o micro-contextual. A pesquisa micro-contextual do contexto de prática, pode resultar em descobertas importantes para se compreender a essência da política e seus resultados (efeitos). Ela permite a utilização de diferentes estratégias de coleta de dados para realizar observações, obter informações e traçar ações, com o intuito de desenvolver o processo educacional. A utilização do ciclo de políticas como referencial analítico pode ser relacionado a outros referenciais teóricos mais específicos sobre políticas públicas e permite uma análise em diferentes contextos, verificando os modos de implementação e identificando aspectos que precisem ser aprimorados.

Segundo Mainardes (2018), mesmo diante das contribuições que o ciclo de políticas pode propiciar, se não for explorado em todas as potencialidades que a abordagem tem a oferecer, o seu trabalho pode se tornar limitado e apresentar desafios em sua execução. O autor destaca que os desafios são apresentados dentro dos seguintes contextos: da importância do domínio da abordagem e de seus fundamentos teórico-epistemológicos; da necessidade de um referencial específico para fundamentar a análise; e da necessidade de analisar os contextos do ciclo de políticas de forma abrangente, coerente e bem fundamentada.

A apresentação e o enfrentamento dos desafios nesses contextos, explorando o ciclo de políticas e a teoria da atuação, exigem dos pesquisadores o uso consciente e reflexivo da abordagem do ciclo de políticas, o exercício da vigilância epistemológica, bem como a reflexão permanente dos limites da própria abordagem.

De acordo com Mainardes (2006), vários pesquisadores, em seus estudos, teceram críticas a este ciclo, exigindo uma teoria mais sofisticada, clara e que se relaciona com os interesses econômicos. Ball tentou suprir essas lacunas, porém foi taxado como inconsistente em sua abordagem. Mesmo diante das críticas, Mainardes (2006) destaca a abordagem do

ciclo de políticas como instrumento para uma análise crítica da trajetória das políticas e dos programas educacionais, especialmente pela sua flexibilidade.

Após a análise da abordagem do ciclo de políticas, para melhor compreender uma política pública, é necessário fazer uma análise das etapas de construção e formulação de uma política, na perspectiva do ciclo de políticas.

Nesse sentido, para compreender as concepções de uma política, Condé (2012) destaca que toda política pública emana de problemas relacionados à sociedade a partir de uma relação direta. Dessa forma, uma política pública é desenvolvida a partir de interesses públicos, decisões e ações, com o intuito de alocar variados tipos de recursos. Em outras palavras, há uma relação de poder (CONDÉ, 2012).

Nesse sentido, segundo Secchi (2010 *apud* SOTTANI *et al.*, 2018, p. 5):

[...] o processo de cinco etapas de elaboração de políticas públicas, conhecido como Ciclo de Políticas Públicas moderno representa um esquema de visualização e interpretação de uma política pública, que vai desde o momento em que se identifica um problema, até posteriormente não se necessitar mais de uma política e esta ser extinta.

A política, uma vez que sua dinâmica envolve relações de poder, interfere na formação das políticas públicas, já que influencia na construção dessas últimas, ao definir, a partir das ações que deverão ser desenvolvidas para solucionar os problemas para quais foram criadas, quem vai usufruir dos benefícios que elas trazem, dentre outros aspectos.

Nessa construção, surgem muitos conflitos relacionados a valores, princípios, aspectos financeiros, dentre outros, onde atores e instituições se manifestam e limitam esses recursos. Uma política pública é baseada em torno de uma questão pública, que precisa ser entendida e compreendida para definir os procedimentos cabíveis para sua formulação, como a definição do tempo para resolver o problema, quem deve ser os envolvidos no processo, e tudo isso demanda tempo em busca de proporcionar eficácia à política.

Dessa forma, com base em Condé (2012), as políticas se desenvolvem por meio de questões públicas. Desse modo, é necessário conhecer efetivamente a questão a se tratar para depois traçar a finalidade da política e seus objetivos, com o intuito de propor alternativas para solucioná-lo, sempre monitorando o desenvolvimento das ações e realizando uma avaliação da política para verificar os indicadores de eficiência, eficácia e efetividade.

Nessa perspectiva, é essencial compreender as fases do ciclo de políticas, desde a sua concepção inicial até a fase de monitoramento da política. Inicialmente, a primeira fase do

ciclo é a agenda, que “[...] é uma “lista” de questões (*issues*) relevantes e conduzidas pelo poder constituído” (CONDÉ, 2012, p. 85). Nesse sentido, a agenda é as demandas e problemas existentes na sociedade, que servirão de subsídio para a definição das políticas públicas, com a finalidade de suprir essas demandas e definir a quem essas políticas favorecerão. De acordo com Rua (2009 *apud* SOTTANI *et al.*, 2018), a agenda é a etapa inicial, em que os problemas são identificados e passam a integrar as atividades de um grupo no poder, dentro ou fora do governo.

Em seguida, vem a formulação e a decisão. De acordo com Condé (2012), a formulação “[...] é a transformação de um problema em alternativas de solução, conduzidas por diferentes estratégias e levando em conta o processo decisório sobre as alternativas apresentadas” (CONDÉ, 2012, p. 87). Essa fase se relaciona diretamente com o contexto da produção de texto, pois é onde a política ganha corpo e bases iniciais para ser implementada e colocada em prática. Secchi (2010 *apud* SOTTANI *et al.*, 2018) considera essa etapa crucial para a construção das soluções dos problemas diagnosticados, além de pensar nos objetivos e traçar as estratégias para as possíveis consequências das soluções propostas.

Para tanto, é preciso conhecer os problemas para uma tomada de decisão a fim de atender às demandas, tendo consciência que nem sempre a decisão tomada refletirá no sucesso da aplicação. Nessa dimensão, também se faz necessário conhecer os atores e as instituições envolvidas, ter um caráter analítico sobre a política, bem como de suas estratégias de origem e os níveis de conflito.

De acordo com Sottani *et al.* (2018), Secchi (2010) considerava três maneiras distintas de se estruturar a tomada de decisão, sendo elas: ter um problema e buscar a solução, ter problemas e soluções e ir ajustando um ao outro e ter uma solução e tentar identificar um problema; o que considerava ideal desde que fossem seguidos os passos do modelo do ciclo de políticas, iniciando pela identificação do problema.

Na sequência, Condé faz uma análise do processo de implementação de uma política, no qual destaca que é necessário tomar decisões para sanar os conflitos dessa fase e a implementação não pode ser considerada separada da fase de formulação, pois problemas gerais também podem surgir nessa fase.

De acordo com Arretche (2001 *apud* CONDÉ, 2012, p. 91), “[...] a implementação é um campo de incertezas. Há muitos níveis de governo, federativos, a autonomia regional, os níveis de capacitação dos gastos e as próprias condições locais”. Portanto, nessa fase também

devem ser analisados os atores e instituições envolvidos, os níveis envolvidos na política, as dimensões que devem ser observadas e a origem analítica para o desenvolvimento da política.

Secchi (2010 *apud* SOTTANI *et al.*, 2018, p. 6) define implementação “[...] como sendo o momento em que se produzem resultados concretos das políticas públicas e as intenções são convertidas em ações. É uma etapa em que se coloca em prática a verdadeira função da Administração pública que é executar as políticas públicas”. Por isso, faz sentido conhecer os atores e instituições envolvidas no processo de desenvolvimento da política para verificar se realmente estão cumprindo suas funções diante da execução de uma política.

Para finalizar a análise das “fases” do ciclo de políticas, é essencial analisar as fases de monitoramento e avaliação de uma política. Mas, por que monitorar? Segundo Condé (2012, p. 95), “[...] porque se deve acompanhar a implementação para verificar o cumprimento das ordenações e corrigir erros”. E por que avaliar? De acordo com Condé (2012, p. 96), “[...] porque o investimento público realizado em uma política deve ser verificado quanto ao atendimento de suas metas, objetivos, alcance, eficiência, eficácia e efetividade”.

Por isso, é essencial que “[...] tanto o monitoramento quanto a avaliação, inclusive com seus instrumentos, estejam previstos e considerados no desenho da política (ou do programa ou do projeto)” (CONDÉ, 2012, p. 96). A partir desses aspectos, é possível verificar se os resultados esperados foram alcançados e se os impactos desejados foram atingidos, de modo a corrigir, se necessário, o andamento do processo, apontando mudanças e propondo novas ações. Como afirma Secchi (2010 *apud* SOTTANI *et al.*, 2018, p. 6), “[...] trata-se da etapa onde se avalia o processo de implementação e o desempenho, compreendendo a definição de critérios e indicadores que permitem realizar o julgamento do funcionamento eficaz ou não da política implantada.”

O campo das políticas públicas e da abordagem do ciclo de políticas ainda precisa ser mais explorado para uma melhor compreensão das etapas de uma política e sua idealização em cada contexto, o que permitirá uma gama de possibilidades para sua aplicação (SOTTANI *et al.*, 2018).

Portanto, essas reflexões teóricas sobre políticas públicas tiveram o intuito de analisar as características gerais de uma política pública, baseadas nos conceitos e definições desse tipo de política, a análise da abordagem do ciclo de políticas, verificada por meio de suas características, contribuições e desafios, e a análise das fases de concepção de uma política. Esses aspectos serviram de subsídio para uma análise do PPDT como uma política pública educacional.

3.1.2 Clima Escolar

O PPDT, em seus aspectos e objetivos, visa, com suas ações, proporcionar um ambiente escolar ativo, por meio das reuniões bimestrais, para discutir as dificuldades e limitações da turma, e propor medidas de intervenção, por meio dos atendimentos a pais e alunos, para firmar acordos, e eles possam perceber que a escola se preocupa com o desenvolvimento dos estudantes. O estudo da Formação para a Cidadania busca, por meio de aprendizagens significativas, estimular os discentes para uma perspectiva pessoal e profissional, dentre outras ações que se espera que possam favorecer um clima escolar positivo e atores envolvidos que se sintam parte da escola.

De acordo com a afirmação de Melo e Morais (2019), alunos, professores, gestão, funcionários e até as famílias passam grande parte do tempo no ambiente escolar. Daí a importância de refletir como deve ser a vivência dos atores educacionais nesse ambiente, prezando pelo respeito entre as partes, pois, esses aspectos interferem no desenvolvimento da educação, que podem beneficiar não somente a escola e seus membros, mas, toda a sociedade, que se será favorecida pelos aspectos intelectuais e relacionais.

Moro, Vinha e Morais (2019) consideram, diante da complexidade e especificidades do universo escolar, que uma educação de qualidade abrange

a possibilidade de uma formação plena, que traz no bojo de sua concepção os aspectos físicos, cognitivos, afetivos e sociomoraís, de modo a contribuir na educação de cidadãos honestos, justos e respeitosos, de modo a contemplar aprendizagens de conhecimentos necessários para uma vida produtiva e satisfatória em uma sociedade democrática (MORO; VINHA; MORAIS, 2019, p. 314).

Dentro dessa perspectiva, a educação pode fornecer ao estudante recursos que o preparem para a vida em sociedade, para que ele possa ser um ator ativo no meio em que vive e, também, desenvolva competências cognitivas e socioemocionais para estar preparado minimamente para vivenciar, de modo satisfatório, as situações que a sociedade impõe.

Nesse sentido, Miranda Bertagna e Freitas (2019) consideram que

A educação é hoje unanimemente considerada um dos principais veículos de socialização e promoção do desenvolvimento individual. No entanto, condições inadequadas de funcionamento, notadamente instituições superlotadas, com níveis elevados de insucesso e alunos em situação de vulnerabilidade social, além da falta de um sistema de formação profissional

coerente, entre outros fatores, têm impactado a organização pedagógica e o clima escolar (MIRANDA; BERTAGNA; FREITAS, 2019, p. 2).

Os autores sinalizam que a educação é notadamente um importante campo de desenvolvimento social, porém muitos obstáculos se apresentam e dificultam a socialização. Esses entraves podem interferir no desenvolvimento de um clima escolar favorável para a realização das ações escolares, uma vez que podem interferir negativamente no ambiente. Melo e Moraes (2019, p. 12), revisitando a literatura, dizem que “o clima escolar se constitui de percepções e expectativas compartilhadas pelos membros da comunidade escolar sobre os diferentes aspectos (dimensões) da instituição”.

As vivências e experiências diárias no ambiente escolar podem auxiliar a desenvolver um clima positivo, pois são essas situações do dia a dia que moldam determinados comportamentos, atitudes, interações, e essas percepções podem e devem ser utilizadas para proporcionar um ambiente amistoso, visando o pleno desenvolvimento da aprendizagem e de aspectos emocionais.

Segundo Melo (2017), clima escolar

[...] pode ser compreendido como o conjunto de percepções dos diferentes membros da comunidade escolar acerca da qualidade das relações interpessoais presentes na instituição. Refere-se à atmosfera do ambiente, estar-se seguro para a aprendizagem, sentir-se acolhido e amparado por regras nas quais os procedimentos são justos e claros a todos, à objetividade no processo de ensino e aprendizagem, à eficiência e coerência dos métodos empregados, ao sentimento de que aquilo que se aprende tem valor e importância para si mesmo e para os outros, à sensação de pertencimento e de responsabilidade com a escola (MELO, 2017, p. 24).

Nota-se que os dois conceitos apresentados sobre o clima escolar vão na direção das percepções dos membros da comunidade escolar em relação aos diferentes setores da unidade institucional, e que podem ser parâmetro para desenvolver ações de acolhimento, interação, novas experiências, que propiciem um clima agradável e proporcione aprendizagens significativas.

Nesse sentido, Pereira e Rebolo (2017, p. 94), ressaltam que “o clima escolar compõe o cenário educativo sendo um fator que implica sobre o trabalho do professor. O bom clima existente em uma escola contribui para as relações positivas entre professores, alunos, direção e demais trabalhadores da escola.”

Um ambiente favorável está relacionado também à disciplina empregada na escola, com as regras aplicadas, se positivas tem um bom desenvolvimento do clima escolar. Caso

contrário podem desencadear situações negativas de desordem, indisciplina, falta de aprendizagem, problemas comportamentais, dentre outros fatores, além de que as interações interpessoais referem-se também “[...] atmosfera psicossocial de uma escola, sendo que cada uma possui o seu clima próprio” (VINHA; WREGGE; MORO, 2017, p. 5).

Para a concepção de clima escolar, alguns fatores são essenciais para o seu desenvolvimento. Miranda, Bertagna e Freitas (2019), revisitando a literatura, encontraram alguns deles que podem ser destacados: o envolvimento dos pais no aprendizado dos filhos, o forte vínculo escola-família com o intuito de atingir os fins educacionais, além da relação positiva entre professores e discentes. Ainda nesse sentido, os autores ressaltam aspectos que contribuem para a compreensão do clima escolar, como: reconhecimento do professor sobre a influência do clima escolar na conduta do aluno e na sua própria conduta, maior satisfação de atuar em escolas onde as regras são mais claras, maior comunicação entre a equipe de trabalho e mais disciplina.

Complementando esse raciocínio, Pereira e Rebolo (2017) ressaltam que o clima escolar é composto por algumas dimensões, das quais se destacam: comunicação, reconhecimento, auxílio, motivação, respeito, participação e trabalho coletivo. O desenvolvimento dessas dimensões, segundo os autores, é que definem o perfil do clima escolar dentro da instituição.

Encontram-se muitos conceitos distintos a respeito do clima escolar, mas, para Vinha *et al.* (2016), as concepções convergem para um ponto comum de que o clima escolar é “[...] o conjunto de percepções em relação à instituição de ensino que, em geral, descortina os fatores relacionados à organização, às estruturas pedagógicas e administrativa, além das relações humanas que ocorrem no espaço escolar” (VINHA *et al.*, 2016, p. 101). Ressalta, ainda, que o clima corresponde às percepções individuais elaboradas a partir de um contexto real, constituído de avaliações subjetivas. Pois, está relacionado com “[...] a qualidade dos relacionamentos e dos conhecimentos que ali são trabalhados, além dos valores, atitudes, sentimentos e sensações partilhadas entre docentes, discentes, equipe gestora, funcionários e famílias” (VINHA *et al.*, 2016, p. 101).

De acordo com Melo (2017):

o clima escolar parte de sua própria comunidade (funcionários, estudantes, família e a escola) e refere-se à qualidade e consistência das interações interpessoais, influenciando o desenvolvimento cognitivo dos alunos, o social, e o psicológico. Proporcionar um clima positivo traz diversos benefícios às escolas, como melhoria na convivência, satisfação dos que lá

atuam, melhor envolvimento com o conhecimento e, conseqüentemente, melhora o desempenho acadêmico (MELO, 2017, p. 31).

Como o clima escolar está associado a “[...] percepções e sensações em relação às escolas, às relações interpessoais no espaço escolar e também voltados para a prática pedagógica e de gestão” (CANGUÇU, 2015, p. 45), um bom relacionamento dentro do ambiente escolar favorece inúmeros benefícios para a educação dos discentes e para o convívio em sociedade.

Nesse sentido, a escola deve buscar um clima positivo que, segundo Melo e Morais (2019):

[...] é aquele no qual os atores da comunidade escolar se envolvem nas tomadas de decisão perante a escola, privilegiando uma boa explicação do professor, bom relacionamento professor-aluno, envolvimento e disciplina do professor, ao passar e corrigir lições de casa, tudo em uma atmosfera organizada, livre de ameaças e danos físicos (MELO; MORAIS, 2019, p. 13).

Um clima positivo está diretamente ligado às interações entre os atores envolvidos no ambiente escolar, pois “a consolidação do clima da escola está mais relacionada às pessoas, gestores, professores, alunos e demais funcionários e como essas pessoas interagem e se relacionam, do que por determinação do legal do sistema” (CANGUÇU, 2015, p. 42). Nesse sentido, o clima escolar “[...] influencia na dinâmica escolar e, por sua vez, é influenciado por ela, deste modo, interfere na qualidade de vida e do processo de ensino e aprendizagem” (VINHA; WREGE; MORO, 2017, p. 5).

O tema clima escolar ocupa diversas áreas dentro do campo educacional. De acordo com Candian e Rezende (2020, p. 26), “o clima escolar tem sido percebido como uma dimensão importante para explicar diferenças no desempenho médio das escolas em testes de proficiência aplicados no contexto dos sistemas de avaliação educacional em larga escala no Brasil”. Ou seja, segundo os autores “[...] quanto melhor o clima escolar, melhor o desempenho médio das escolas” (CANDIAN; REZENDE, 2020, p. 26).

Associar o clima escolar ao resultado acadêmico é importante, mas não deve ser o principal parâmetro, como ressalta Huebner *et al.* (2009) em suas pesquisas:

[...] A avaliação do processo de escolarização não deve se centrar apenas em variáveis referentes ao sucesso acadêmico. É importante considerar resultados mais abrangentes, incluindo variáveis não acadêmicas, como a percepção dos alunos sobre a qualidade de seus ambientes escolares, bem

como o seu bem-estar psicológico (HUEBNER *et al.*, 2009 *apud* COELHO; DELL'AGLIO, 2019, p. 215).

Moro, Vinha e Morais (2019) destacam que as pesquisas indicam que um clima escolar favorável está relacionado à diminuição da violência escolar, do estresse e dos problemas de ordem comportamental que, conseqüentemente, reflete nos índices de evasão e no desempenho acadêmico dos discentes. Ainda segundo os autores, a promoção da melhoria do clima escolar resulta no aumento da motivação, do sentimento de bem-estar geral, da autoestima docente e discente e da qualidade das relações interpessoais na escola.

Nesse sentido, Miranda, Bertagna e Freitas (2019, p. 19) destaca que “o clima escolar educa os novos alunos segundo suas referências, construídas a partir das experiências e ações desenvolvidas na escola sobre a responsabilidade da equipe, tanto de caráter pedagógico quanto administrativo, portanto não pode ser só intuitiva”.

Dessa forma, o clima escolar:

[...] é uma forma de perceber o ambiente e demonstra pertencimento, respeito mútuo, valores. O modo como os membros da comunidade escolar se sentem nesse grupo influencia o comportamento desses mesmos sujeitos, ocorrendo o aumento ou diminuição de problemas sociais presentes na escola, tais como violência verbal e física. O projeto pedagógico e práticas educativas voltados para o envolvimento dos alunos favorecem a disciplina e um clima propício ao envolvimento e melhor desempenho escolar (MELO, 2017, p. 25).

Daí a importância de ter uma gestão responsável e que passe confiança, pois o clima fica mais agradável quando os professores notam a confiabilidade e o respeito do diretor para com todos: alguém que demonstre apoiar, que está aberto a opiniões e que se engaje em todas as ações da escola; quando a gestão é participativa e com decisões compartilhadas; e quando demonstra uma boa liderança e uma boa comunicação (VINHA; WREGE; MORO, 2017).

Segundo Santos e Bragato (2018, p. 5),

criar um clima organizacional positivo e de participação dentro da escola é papel que deve ser desempenhado prioritariamente pelo diretor e de forma secundária por seus colaboradores. Logrando êxito nesta tarefa, o gestor só tende a favorecer o desenvolvimento da instituição.

O diretor (a) escolar não pode ser uma pessoa autoritária, tem que buscar proporcionar um ambiente agradável, sempre com a colaboração de todos que fazem o processo educacional. Dessa forma, ainda segundo os autores, proporciona uma gestão democrática,

fortalecendo os laços dentro da escola, onde todos se sentem motivados a buscar melhorias para a instituição.

Assim, a gestão da escola ocupa um papel importante e central no desenvolvimento de um bom clima escolar, pois “[...] é por meio da gestão, das diferentes formas de organizar o espaço e a interação escolar, que se pode assegurar um ambiente” agradável e positivo para o alcance dos objetivos educacionais e a vida dos trabalhadores (PEREIRA; REBOLO, 2017, p. 101). Ainda de acordo com os autores, os resultados de um modelo de gestão estão relacionados à autonomia, à participação de um ambiente motivado e à qualidade do trabalho.

Nesse sentido, Rezende e Candian (2013) destacam que, para fazer cumprir o princípio constitucional de gestão democrática, é essencial por parte da gestão escolar a descentralização das decisões, ou seja, o(a) diretor (a) ainda deve ser o responsável por conduzir as decisões, mas de forma democrática, compartilhando as decisões não somente administrativas, mas também pedagógicas.

Para Pereira e Rebolo (2017, p. 96), “a gestão da escola é entendida como uma condição para a promoção de um clima de trabalho capaz de influenciar os indivíduos de maneira positiva”. Nesse sentido, de acordo, com Soares (2007, p. 153), o primeiro objetivo da gestão escolar na escola pública é “[...] implantar uma rotina de funcionamento da escola, de forma que os recursos nela existentes possam ser usados para atender às necessidades de aprendizagens dos alunos”. Ou seja, para que os alunos se sintam confortáveis e dispostos a permanecerem diariamente na escola, é necessário que o ambiente seja agradável e seguro, e essa é uma das responsabilidades da gestão escolar.

Ainda de acordo com Soares (2007), outras providências podem ser tomadas e que garantem o bom funcionamento das escolas e, em consequência, proporcionam um bom ambiente escolar, como: “[...] dispor os melhores professores para atender os alunos mais vulneráveis e não trocar de professor e de turma durante o ano letivo, garantir que os alunos tenham orientação segura via bons materiais didáticos e envolver as famílias na educação de seus filhos” (SOARES, 2007, p. 153).

Esses aspectos da dinâmica de funcionamento da escola e a interação das famílias no ambiente escolar geram mais segurança e conforto para que os discentes interajam e se desenvolvam tanto em aspectos cognitivos quanto emocionais.

Portanto, nota-se que o clima escolar tem influências relevantes no processo de ensino e aprendizagem e no desenvolvimento socioemocional dos discentes. Está ligado tanto a fatores internos quanto externos e deve ser bem trabalhado para uma plena socialização do

aluno, pois um ambiente escolar favorável auxilia no aprimoramento dos índices educacionais e desenvolve aspectos comportamentais e socioemocionais dos estudantes. Já um clima negativo estimula conflitos, problemas comportamentais e outros fatores que colocam em risco a integridade educacional e social da escola.

3.1.3 Competências e habilidades socioemocionais

O PPDT tem uma forte ligação com o desenvolvimento socioemocional dos estudantes, principalmente no estudo da disciplina de Formação para a Cidadania e Desenvolvimento das Competências Socioemocionais, na qual temas transversais são estudados de acordo com a realidade dos discentes, quando a aprendizagem se torna mais significativa, com uma interação entre os discentes e os demais envolvidos nesse processo.

A respeito do desenvolvimento socioemocional, é importante destacar que

[...] a inclusão do desenvolvimento de aspectos socioemocionais nas organizações pode ser uma das estratégias para as empresas aprenderem a acolher os fracassos inerentes ao processo de gestão do conhecimento, bem como as dificuldades individuais e do grupo em compartilhar suas experiências e conhecimentos, criando um ambiente favorável para relações mais empáticas e colaborativas, para que novos conhecimentos sejam gerados, circulem e agreguem valor, ampliando o olhar sobre a subjetividade humana e suas histórias (GOMIDE; ALVES, 2017, p. 130).

Dessa forma, vendo a escola como uma organização educacional, é essencial trabalhar esses aspectos para que os discentes se apropriem das experiências reais, com as dificuldades e fracassos que a vida impõe e, com o auxílio da escola, possam superar esses obstáculos da vida, como problemas familiares, problemas financeiros, de socialização, dentre outros que fazem parte do dia a dia, e consigam desenvolver o conhecimento socioemocional.

Nesse sentido, é essencial que as escolas proporcionem um desenvolvimento socioemocional dos discentes, que Silva *et al.* (2019) definem como sendo

[...] o processo de intersecção do desenvolvimento da criança nas perspectivas social e emocional e está relacionado à expressão da emoção em contextos sociais, nos desencadeadores sociais de expressões emocionais, na construção social da experiência e compreensão emocional, nas ramificações sociais das reações sociais, e nos efeitos da emoção no comportamento social (SILVA *et al.*, 2019, p. 3).

Valentini *et al.* (2020), diante do papel e do cenário das instituições educacionais, consideram que a escola é um dos contextos propícios para melhorar a comunicação entre os discentes, aumentar a criatividade, a solidariedade, o compromisso, entre outras habilidades. De acordo com os autores, as escolas, além de desenvolverem competências cognitivas, também precisam desenvolver habilidades não cognitivas, relacionadas a questões comportamentais e socioemocionais.

Nesse sentido, Prado e Amoroso (2015) acreditam que

[...] saber usar a inteligência sócio emocional é um grande passo evolutivo, pois o mundo passa por uma grande e rápida transformação, as pessoas pensam de forma diferente, as culturas, etnias, credos se diversificam e são muitos os ritmos, interesses e culturas dentro de uma sala de aula, e é exatamente esse o espaço utilizado para a aprendizagem (PRADO; AMOROSO, 2015, p. 3).

Os alunos estão imbuídos de fatores socioemocionais, e trabalhar esses aspectos na escola é um ponto positivo, tanto para o ambiente escolar, que auxilia os discentes a interagir com os demais, a lidar com as emoções e, também, no desenvolvimento da aprendizagem, quanto para a sociedade, pois prepara os alunos para lidarem com as situações impostas pelo mundo cotidiano.

Nesse sentido, Corigliano (2020) destaca que

o desenvolvimento consciente e estruturado dessas competências, dentro da escola, melhora a qualidade de ensino, visto que os resultados podem ser sentidos diretamente em sala de aula. Saber lidar com suas emoções ajuda o aluno a gerenciar seus fracassos e o torna mais resiliente ao enfrentar os obstáculos e as dificuldades encontradas. Isso também corrobora para garantir a permanência do aluno no ambiente escolar, além de promover seu desenvolvimento de forma integral, para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo (CORIGLIANO, 2020, p. 23).

A função da escola não é apenas desenvolver o aspecto cognitivo dos discentes, mas também apresentar as concepções do emocional para que os alunos possam se adaptar as dificuldades e obstáculos que a vida impõe, proporcionando um crescimento educacional e, também, como cidadão pertencente a uma sociedade em constantes transformações.

As escolas possuem sua função social, que, de acordo com Fernandes *et al.* (2021, p. 1), “[...] é o desenvolvimento das potencialidades físicas, cognitivas e afetivas do indivíduo capacitando-o a se tornar um cidadão participativo na sociedade em que vivem”. Isso se mostra relevante, pois demonstra a preocupação da escola com o desenvolvimento

socioemocional dos estudantes, visto que esses aspectos relacionados possibilitam que os discentes tenham um pensamento crítico, reflexivo e consciente do seu papel perante a sociedade.

Segundo Prado e Amoroso (2015), a educação:

[...] carrega em seu bojo objetivos exclusivamente cognitivos, visando apenas a aquisição de conhecimentos e que está geralmente pautada nos assuntos e temas que a cultura e a sociedade já elaboraram, nem sempre tem surtido o efeito esperado, pois observa-se que mesmo com tantos avanços tecnológicos, de informatização, multimídias utilizados em favor da educação, não se observa nas gerações mais novas o controle emocional e social diante de situações de conflito e até mesmo de convivência cotidiana (PRADO; AMOROSO, 2015, p. 2).

A educação tem um objetivo claro de preparar os alunos para aspectos cognitivos, mas, na medida em que a sociedade se desenvolve, a educação deve acompanhar esse desenvolvimento e se adequar às realidades, promovendo o aprimoramento de outros aspectos, pois “a educação tem o papel de capacitar os alunos não somente em termos cognitivos, mas também na dimensão socioemocional” (PLATAFORMA EDUCACIONAL, 2018, p. 22). De acordo com Prado e Amoroso (2015), só o desenvolvimento da inteligência cognitiva não é suficiente para atender a formação dos estudantes, é necessário que os discentes aprendam a trabalhar suas próprias emoções, assim como devem aprender a respeitar o sentimento e emoções dos outros.

Historicamente, as ações educacionais estão direcionadas para o currículo escolar e o desenvolvimento cognitivo. Como apresenta Abed (2014, p. 7),

as políticas educacionais, no Brasil e no mundo, [...] deram uma importância maior aos “estoques cognitivos”, ou seja, os conhecimentos programáticos transmitidos em cada uma das disciplinas do currículo escolar. Coerentes com tal abordagem, as políticas de avaliação e as métricas produzidas por meio delas permaneceram voltadas para esses aspectos, não abrangendo as facetas emocionais e sociais dos estudantes.

Nesse sentido, Vital *et al.* (2019) observa que o processo de desenvolvimento humano dentro da escola apresenta carência da educação básica brasileira em formar adolescentes sócio e emocionalmente capazes de progredir nos estudos e ter sucesso no mercado de trabalho, além de outras adversidades que a vida impõe. As autoras ainda ressaltam que é importante o desenvolvimento de aspectos intelectuais, porém, é necessário que o ambiente escolar também proporcione a “[...] construção de sua personalidade e de suas competências

socioemocionais que implicará nas suas relações interpessoais e projetos de vida” (VITAL *et al.*, 2019, p. 2).

Nesse contexto, e com base na literatura, Fernandes *et al.* (2018) definem as competências socioemocionais como um conjunto de traços, comportamentos e habilidades, que engloba variáveis comportamentais, de personalidade, sociais, de identidade, hábitos de trabalho e emocionais. Os autores ainda destacam que elementos como persistência, capacidades relacionadas ao aprendizado, à forma de pensar e de se comunicar, dentre outros fatores, também constituem as competências socioemocionais, notando que essa categoria vem sendo compreendido de forma ampla e multidimensional, envolvendo aspectos de natureza social e emocional.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento normativo, que propõe um conjunto de conhecimentos que os alunos devem desenvolver ao longo das etapas de ensino, e de forma progressiva (BRASIL, 2018). Esse documento prevê o desenvolvimento de competências de aspectos cognitivos, mas também propõe o desdobramento de competências socioemocionais, o que é essencial, pois, para a educação, os aspectos cognitivos são importantes, porém os aspectos socioemocionais são relevantes para desenvolver o pensamento crítico, a criatividade, cidadãos mais preparados para a vida em sociedade, dentre outros aspectos.

A BNCC prevê que as competências e habilidades socioemocionais devem ser desenvolvidas a cada ano da educação, construindo o conhecimento do discente de forma gradual e de acordo com o desenvolvimento do aluno em cada etapa (PLATAFORMA EDUCACIONAL, 2018).

De acordo com a BNCC, competência é definida como “[...] a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018, p. 8).

Com base em Prado e Amoroso (2015, p. 4), “as competências variam entre fatores e habilidades que vão desde os aspectos cognitivos, afetivos e motores, assim como a capacidade de integrá-los e apresentar, diante do mundo que o cerca, uma estabilidade e equilíbrio diante das situações cotidianas”. Pois, segundo as autoras, a educação emocional promove o desenvolvimento do respeito mútuo pelo sentimento dos outros, de ser responsável, e passa a lidar e controlar as próprias emoções, diante das angústias e medos (PRADO; AMOROSO, 2015).

Já as habilidades associadas ao socioemocional, de acordo com Marin *et al.* (2017), baseadas na literatura, se referem ao desenvolvimento das relações interpessoais e afetivas, ligadas às percepções e comportamentos em determinadas situações. O delineamento do desenvolvimento socioemocional está ligado ao meio em que vivem, ou seja, as relações afetivas, comportamentais, emocionais, entre outras, sofrem modificações por meio das interações sociais, do ambiente em que o indivíduo está inserido.

De acordo com Valentini *et al.* (2020, p. 2), “[...] as habilidades socioemocionais são características individuais presentes ao longo do desenvolvimento”. Os aspectos socioemocionais vivenciados pelos alunos no ambiente em que vivem e no ambiente escolar influenciam no seu rendimento e desempenho acadêmicos. Dessa forma, compreendemos que um desenvolvimento socioemocional satisfatório gera resultados positivos.

Segundo Ramazotti, Galante e Simões (2020, p. 4),

o aprimoramento das habilidades socioemocionais já existentes auxilia no desenvolvimento de novas capacidades cognitivas e socioemocionais. Os encarregados pelas políticas educacionais, assim como os educadores e pais, constantemente mostraram ter conhecimento da relevância de ensinar aos adolescentes como alcançar propósitos desafiadores, interagir com os outros e enfrentar o estresse. Desta forma, o aprendizado socioemocional é um elemento indispensável aos exercícios curriculares e extracurriculares).

Nesse sentido é que, de acordo com Valentini *et al.* (2020), as habilidades socioemocionais desempenham um papel importante no processo de ensino e aprendizagem, impactando positivamente nos resultados acadêmicos e nas relações interpessoais. Indo ao encontro dessa ideia, Abed (2014) ressalta que

[...] o desenvolvimento das habilidades socioemocionais como objetivo da educação escolar não implica em desconsiderar os aspectos cognitivos, a construção de conhecimentos e a transmissão de informações. Resgata o emocional e o social na prática pedagógica pedagógica significa, na verdade, realocar “subjetividade” e “objetividade” como duas facetas de um mesmo processo: o aprendizado (ABED, 2014, p. 21).

Para esse desenvolvimento socioemocional, a escola deve propiciar um ambiente favorável, de modo que a aprendizagem esteja intrinsecamente ligada à qualidade emocional, por meio, de acordo com Abed (2014), do

[.] interesse, engajamento e motivação para construir o vínculo com os ensinamentos e com os objetos do conhecimento; a carga emocional, para

que os aprendentes atribuam sentido pessoal e se posicionem criticamente em relação ao saber; a disponibilidade para persistir; e a resistência à frustração (ABED, 2014, p. 21).

Nesse sentido, o professor é peça fundamental para auxiliar nesse desenvolvimento socioemocional e ajudar a escola a cumprir seu papel perante os discentes. O docente deve alinhar e adequar suas práticas pedagógicas aos aspectos socioemocionais a serem desenvolvidos pelos alunos e, como ressalta Abed (2014, p. 11),

[...] é preciso transformar o papel do professor: não mais um ‘dador de aula’, mas um mediador cuidadoso que, com suas ações, configura a cena pedagógica de modo a promover situações de verdadeira e significativa aprendizagem, colaborando com o desenvolvimento global dos estudantes.

O educador deve ter a sensibilidade para “[...] repensar não só os seus conhecimentos, mas a sua prática em sala de aula” (PRADO; AMOROSO, 2015, p. 10).

De acordo com Ramazotti, Galante e Simões (2020, p. 8),

[...] o professor foi, é e sempre será o maior e mais significativo modelo em sala de aula, além de mediador de construções cognitivas de êxito, o que nos faz entender que, a capacidade do docente de desenvolver as competências socioemocionais dos alunos, indicará o perfil de profissional e pessoa, enquanto um ser humano dotado de sentimentos, valores e ações, que se quer formar.

Diante dessa realidade, é preciso deixar claro que o professor, em sala de aula, não vai solucionar todas as situações, mas que a sua atuação pedagógica e a sua responsabilidade são no “[...] compromisso com a construção do conhecimento, sustentada pelo desenvolvimento de competências e habilidades que viabilizam e revestem a aprendizagem de profundos significados” (ABED, 2014, p. 104).

Nesse sentido, Prado e Amoroso (2015) destacam que

[...] diante das circunstâncias profissionais, pessoais e emocionais a que o professor é submetido em seu cotidiano profissional, aponta-se que é necessário o desenvolvimento de sua competência emocional, de forma que a partir de seu autoconhecimento, aprender conseqüentemente a importância da aceitação do outro e da compreensão das limitações do seu próximo, podendo então manter um bom nível de auto estima e uma segurança no trabalho realizado (PRADO; AMOROSO, 2015, p. 10).

É essencial que os professores, além de prepararem os alunos a desenvolverem suas competências e habilidades socioemocionais, também se prepararem emocionalmente para lidar com as situações impostas e para poder melhor auxiliar os docentes. Desse modo, além de não deixar o trabalho com um fardo esgotante, ele deve se sentir tranquilo e relaxado para exercer suas funções, fator que auxilia a desenvolver um ambiente agradável e positivo.

O professor é peça fundamental no desenvolvimento socioemocional dos discentes, mas o gestor escolar também é essencial nesse processo. De acordo com Oliveira (2019, p. 3),

todo gestor deve estar sempre atento e atualizado, pois desta forma irá usufruir melhor de ensejos de forma que possa a cada dia melhorar a imagem da escola, onde, desenvolvendo ideias para o avanço no desempenho escolar se torne evidente, descobrindo momentos para trazer os pais em visita à escola e assim expor o trabalho que ali se desenvolve.

Ainda de acordo com Oliveira (2019), o gestor atua em várias dimensões escolares, sendo a mais importante a dimensão pedagógica, pois está direcionada ao foco principal da escola, que é promover a aprendizagem e a formação dos alunos. Por isso que as “[...] habilidades socioemocionais devem ser desenvolvidas por metodologias focadas em causas e interesses dos alunos. É preciso que haja uma intencionalidade pedagógica para que o processo não se torne uma abstração ou algo sem consistência” (RAMAZOTTI; GALANTE; SIMOES, 2020, p. 10).

Portanto, percebe-se que o desenvolvimento das competências e habilidades socioemocionais são fundamentais para o aprimoramento do processo de ensino e aprendizagem, para a promoção do sucesso escolar e para estimular o progresso social dos estudantes. O desenvolvimento dessas competências e habilidades envolve fatores internos e externos à escola, que devem ser englobados em todo o processo educacional. Para tanto, a escola deve favorecer um ambiente agradável, dando responsabilidades para todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem de modo a atingir os resultados e metas estipulados.

3.2 ASPECTOS METODOLÓGICOS E OS INSTRUMENTOS DE PESQUISA

Após a descrição do caso de gestão da escola pesquisada, cabe agora apresentar a metodologia e os instrumentos de pesquisa que serão utilizados para analisar as contribuições do PPDT no cumprimento da missão, da visão de futuro e do fortalecimento dos valores na

Escola São Miguel, no interior do Ceará. A partir dos resultados dessa pesquisa, será possível propor intervenções com o intuito de aperfeiçoar essa política educacional na escola estudada.

Marconi e Lakatos (2003, p. 83) consideram que “[...] o método é o conjunto de atividades sistemáticas e racionais que, com maior segurança e economia, permite alcançar o objetivo - conhecimentos válidos e verdadeiros –, traçando o caminho a ser seguido, detectando erros e auxiliando as decisões do cientista”. Os procedimentos são traçados nesta pesquisa seguindo uma racionalidade, com o intuito de responder ao objetivo colocado, corrigindo as rotas e proporcionando adequações no decorrer da pesquisa, pois, como afirma Gatti (1999, p. 2), “[...] o método é a forma de construir o conhecimento”.

O caso de gestão deve ser um problema relevante na área em que o pesquisador atua, ou para a sociedade, tendo, o autor, um conhecimento prévio e uma proximidade com o objeto de estudo, de modo que não tenha uma resposta imediata para o problema em questão, pois é somente a partir do estudo empírico que se pode responder à questão de pesquisa. Gatti (1999, p. 14) ressalta que para o espírito científico o importante é “[...] a consistência do método adotado, a coerência que se estabelece entre teoria e fato, a lógica que se consegue defender e sustentar, os corolários e consequências das análises como ética, e, também o espírito crítico sobre o próprio método”.

Marconi e Lakatos (2003) apontam que nas investigações nunca se utiliza apenas um método ou técnica, mas sim se deve aplicar todos os que forem necessários ou apropriados para determinado caso, tendo, muitas vezes, que combinar dois ou mais instrumentos metodológicos. Daí a importância de se ter ideias preliminares e que orientem o desenvolvimento da investigação. É necessário compreender e incorporar as experiências do dia a dia, ou seja, do senso comum, com as experiências acadêmicas, experiências científicas, para se ter instrumentos metodológicos viáveis e plausíveis para o bom desenvolvimento de pesquisa.

De acordo com Patias e Hohendorff (2019, p. 2),

[...] na pesquisa qualitativa, a realidade é múltipla e subjetiva, sendo que as experiências dos indivíduos e suas percepções são aspectos úteis e importantes para a pesquisa. A realidade é construída em conjunto entre pesquisador (a) e pesquisado (a) por meio das experiências individuais de cada sujeito.

Dessa forma, esta pesquisa tem uma abordagem qualitativa porque envolve evidências descritivas oriundas da experiência de trabalho, na qual a pergunta investigativa deste estudo

se fez necessária para melhor compreensão do funcionamento do PPDT na escola em estudo. Além disso, apresentamos as características do PPDT e da escola pesquisada, abordando o processo de implementação do projeto na escola, verificando suas particularidades e especificidades.

Para Ventura (2007), o estudo de caso é entendido como uma metodologia ou como a escolha de um objeto de estudo definido por interesses individuais. Tem o intuito de investigar casos específicos, bem delimitados, contextualizado num espaço que possa realizar uma busca específica de informações. Nesse sentido, Ventura (2007) classifica o estudo de caso em intrínseco ou particular para compreender melhor um caso particular em si; instrumental, para se compreender melhor outra questão; coletivo, quando estende o estudo a outros casos instrumentais, com o objetivo de ampliar a compreensão ou a teorização sobre um conjunto maior de casos.

Ainda sobre o estudo de caso, a autora André (2013) ressalta que há dois traços comuns entre estudo do caso na educação: a) o caso tem uma particularidade que merece ser investigada; e b) o estudo deve considerar a multiplicidade de aspectos que caracteriza o caso, o que vai requerer o uso de múltiplos procedimentos metodológicos para desenvolver um estudo em profundidade. Ainda nesse sentido, a autora destaca que a delimitação dos focos da investigação decorre do fato de que não é possível explorar todos os ângulos do fenômeno num tempo razoavelmente limitado, em que a seleção dos aspectos mais relevantes e determinantes do recorte são cruciais para atingir os propósitos do estudo e uma compreensão da situação investigada. As informações geradas com o estudo de caso, de acordo com André (2013), fornecem conhecimentos diferentes de outras pesquisas, pois é mais concreto, contextualizado e está mais direcionado para a interpretação e, também, pelo fato do pesquisador está imerso na situação, o que favorece uma melhor compreensão do problema.

Com base nessas considerações a respeito da metodologia, no presente estudo de caso, lançamos mão de mais de uma técnica de coleta de dados. Inicialmente, sua base foi construída por meio da pesquisa documental e análise de dados baseada em leituras de documentos oficiais e institucionais e revisão bibliográfica. De acordo com Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009, p. 2), “[...] o uso de documentos em pesquisa é que ele permite acrescentar a dimensão do tempo à compreensão do social”.

Realizamos uma pesquisa documental para caracterização do PPDT, por meio da Chamada Pública de 2010 (CEARÁ, 2010), do Manual de Orientações do PDT (CEARÁ, 2014a), bem como de documentos da Escola São Miguel. Além disso, lançamos mão de uma

análise de dados secundários, ao longo de um período histórico, por meio de dados da Sedu-CE, do CAEd e de setores da Escola São Miguel. Essa etapa da pesquisa foi realizada com o intuito de uma análise dos resultados do Spaee, de modo geral e específico por turma; dos resultados do Enem; dos índices de rendimento da Escola São Miguel sobre evasão, aprovação e reprovação; bem como dados do PPDT, quanto ao número de turmas atendidas, as séries contempladas, número de professores efetivos ou contratados, dentre outras informações.

Marconi e Lakatos (2003) consideram que o estudo com dados secundários abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações impressas, comunicações orais e audiovisuais, tendo como finalidade colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto.

Dessa forma, Marconi e Lakatos (2003) ressaltam que os dados secundários não são uma mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras. Os dados secundários são essenciais para uma compreensão geral dos efeitos do PPDT na Escola São Miguel, porém também se faz necessário o uso de dados primários para melhor entendimento do projeto e para ter uma visão mais específica dos atores envolvidos nessa política.

Nesse sentido, abordaremos os instrumentos de pesquisa escolhidos para serem utilizados na coleta de dados com os atores envolvidos com o PPDT na escola, a fim de verificar suas visões acerca da importância do projeto na escola e quais possíveis propostas os participantes poderiam sugerir para o aprimoramento da política.

É importante destacar, também, que a pandemia do Covid-19⁹ trouxe inúmeras limitações para o contexto educacional¹⁰. No desenvolvimento desta dissertação, inicialmente, apresentou-se algumas barreiras que impossibilitaram o detalhamento das informações, mas,

⁹ A Covid-19 é uma doença causada pelo coronavírus, denominado SARS-CoV-2, que apresenta um espectro clínico variando de infecções assintomáticas a quadros graves. De acordo com a Organização Mundial de Saúde, a maioria (cerca de 80%) dos pacientes com Covid-19 podem ser assintomáticos ou oligossintomáticos (poucos sintomas), e aproximadamente 20% dos casos detectados requer atendimento hospitalar por apresentarem dificuldade respiratória, dos quais aproximadamente 5% podem necessitar de suporte ventilatório. A principal medida de prevenção a Covid-19 é o distanciamento social (MINAS GERAIS, [2021]).

¹⁰ A pandemia do COVID-19 impactou na educação brasileira, principalmente, porque: a maioria das escolas não contam com o suporte necessário para o oferecimento do ensino remoto ou a distância; as crianças e jovens também não estavam acostumados a rotinas pesadas de estudos em casa; se tornou evidente que as famílias estavam distantes da escola; a inacessibilidade às tecnologias educacionais; ficou evidente as diferenças socioeconômicas entre os estudantes, etc. (QUAIS..., [2020]).

no decorrer do período pandêmico, adequações foram realizadas na busca por informações, com o intuito de não prejudicar o respectivo estudo.

Para a realização da pesquisa de campo, foram utilizadas ferramentas tecnológicas como alternativas para a coleta de dados, como o *Google Meet*, para a realização de entrevistas *on-line* com a diretora, com o coordenador do PPDT na escola e com os professores diretores de turma, sendo realizadas as gravações de áudio e vídeo; questionários no *Google Forms* - que foram enviados via *e-mail* -, com ex-alunos da escola que concluíram o ensino médio nos três últimos anos (2018, 2019 e 2020), dentre outras ferramentas que se mostrarem viáveis nesse período. Para a realização da coleta de dados, a diretora da escola autorizou a realização da pesquisa e se comprometeu a enviar o convite aos postulantes a participar, e, ainda, posteriormente, enviar os questionários aos alunos egressos.

A escolha de realizar entrevistas se justifica por elas serem fundamentais quando se precisa/deseja mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados, em que os conflitos e contradições não estejam claramente explicitados (DUARTE, 2004). A respeito das entrevistas, para Marconi e Lakatos (2003), ela é um procedimento utilizado na investigação social, para a coleta de dados ou para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social.

Marconi e Lakatos (2003) destacam, ainda, algumas vantagens da utilização de uma entrevista, dentre elas, há: maior flexibilidade, podendo o entrevistador repetir ou esclarecer perguntas, formular de maneira diferente; maior oportunidade para avaliar atitudes, condutas, podendo o entrevistado ser observado naquilo que diz e como diz; a oportunidade para a obtenção de dados que não se encontram em fontes documentais e que sejam relevantes e significativos; possibilidade de conseguir informações mais precisas; permissão para que os dados sejam quantificados e submetidos a tratamento estatístico.

Nesse sentido, a entrevista é o instrumento mais adequado para a pesquisa com a diretora da escola, para que ela pudesse apresentar um panorama geral do planejamento realizado para o desenvolvimento das ações do projeto e para apresentar sua visão sobre como as ações do PPDT se alinham com a missão, valores e visão de futuro da escola.

Com o coordenador do PPDT na escola, foi realizada uma entrevista para analisar as adequações realizadas no projeto e que visam atender ao público presente na escola, além de identificar em quais bases essas adequações foram realizadas e em que aspectos elas se alinham com a missão, valores e visão de futuro da escola.

Com os PDT, também foram realizadas entrevistas para analisar como a dinâmica de funcionamento das ações em sala de aula contribui para o desenvolvimento cognitivo e socioemocional dos discentes, além de verificar quais aspectos auxiliam no aprimoramento dos índices educacionais.

Em relação ao questionário, Marconi e Lakatos (2003) consideram-no um instrumento de coleta de dados constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador. Para esses autores, a realização de questionários traz vantagens, dentre elas: economia de tempo; atinge um maior número de pessoas e, conseqüentemente, obtém muitos dados; obtém respostas mais rápidas e precisas; há maior liberdade nas respostas; há mais segurança, pelo anonimato das informações.

Esse instrumento foi escolhido para coletar dados com os ex-alunos que foram acompanhados pelo projeto, egressos dos três últimos anos (2018, 2019 e 2020). Foi utilizado um questionário *on-line*, criado via *Google* Formulário e enviado por *e-mail* para os alunos egressos, a fim de colher a visão deles acerca da política e saber de que maneira essa política influenciou suas vidas, tanto na época que estudavam quanto depois que eles concluíram os estudos.

Portanto, esses são os aspectos metodológicos da pesquisa e demonstram a necessidade da utilização de dados primários com a adoção dos instrumentos de pesquisa, propostos por meio de entrevistas e questionários para compreender a dinâmica do projeto na escola pesquisada, com o objetivo de se apropriar de aspectos mais específicos da investigação. Esses instrumentos darão subsídios para uma análise dos resultados obtidos, a fim de construir propostas de intervenção para aprimoramento e aperfeiçoamento da política na escola, para que a instituição atinja uma qualidade na educação com uma maior eficiência, eficácia e efetividade.

3.2.1 Procedimentos de coleta de dados

Diante do contexto de pandemia que exigiu o isolamento social, foram adotadas plataformas digitais, como *Google Meet* e *Google Forms*, para a realização das entrevistas e aplicação dos questionários, respectivamente. As entrevistas foram realizadas no final do mês de agosto e início do mês de setembro e os questionários foram aplicados no início do mês de setembro de 2021. A referida pesquisa foi aprovada de acordo com os princípios éticos norteadores em pesquisa, estabelecidos na Resolução nº 466/2012 (BRASIL, 2013a) do

Conselho Nacional de Saúde (CNS) e com a Norma Operacional nº 001/2013 do CNS (BRASIL, 2013b).

As entrevistas, realizadas de forma *on-line*, via *Google Meet*, foram gravadas na própria ferramenta. Inicialmente, foi lido o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), no qual o pesquisador apresentou os objetivos da pesquisa, as garantias de sigilo e deu a liberdade ao respondente para continuar ou não com a entrevista, ressaltando que sua participação é fundamental para a compreensão da política do PPDT na escola pesquisada, o que auxiliaria na construção de um Plano de Ação Educacional para o aperfeiçoamento e aprimoramento dessa política na escola. Em seguida, foram realizadas perguntas, desde o perfil do respondente a questões referentes à dinâmica do PPDT na escola.

Os questionários foram disponibilizados aos respondentes no início do mês de setembro de 2021, para uma amostra de 84 ex-discentes da Escola São Miguel, selecionados de forma aleatória, dos anos de 2018, 2019 e 2020, sendo 28 respondentes para cada ano citado. Cabe ressaltar que os convites para a participação na referida pesquisa foi realizado pelo núcleo gestor, na pessoa da diretora escolar, da Escola São Miguel, conforme recomendações da Resolução nº 466/2012 (BRASIL, 2013a) e da Norma Operacional nº 001/2013 do CNS (BRASIL, 2013b), do comitê de ética em pesquisa da Universidade Federal de Juiz de Fora.

No questionário (Apêndice E), o respondente tinha acesso, logo na primeira página, ao TCLE (Apêndice G), onde foram apresentados os objetivos da pesquisa, as garantias de sigilo e a opção de continuar ou não respondendo o questionário, destacando que sua participação é essencial para entender a dinâmica do PPDT na escola e para auxiliar na elaboração do PAE, visando o aperfeiçoamento da política na instituição. Na Tabela 2 apresenta-se o número de sujeitos participantes dessa pesquisa.

Tabela 2 - Número de sujeitos participantes da pesquisa

Sujeitos da pesquisa	Instrumento utilizado	Nº de participantes Previstos	Nº de respostas da pesquisa de campo
Diretor (a) escolar	Entrevista	1	1
Coordenador (a) do PPDT na escola	Entrevista	1	1
Professores (as) diretores de turma	Entrevista	9	9
Ex-alunos (as)	Questionário	84	53
Total	-	95	64

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

3.3 ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA

Após a coleta de dados, com a realização das entrevistas e aplicação dos questionários, depois da transcrição das entrevistas, foi iniciado o tratamento das informações para analisar as respostas dos entrevistados, visando destacar pontos de concordância ou discordância, que possibilitassem compreender a dinâmica do PPDT na escola, sob uma visão dos participantes e, assim, compreender os resultados da pesquisa.

Com relação ao questionário aplicado aos egressos, a tabulação dos resultados se deu de forma automática, visto que a plataforma do Google Forms permite essa organização e sistematização dos resultados de forma prática, possibilitando ao pesquisador uma praticidade na interpretação dos dados.

A princípio, na análise dos dados, fazemos uma apresentação do perfil da diretora escolar, do coordenador do PPDT na escola e os perfis dos nove PDT, referentes ao ano letivo de 2021. Nas entrevistas, de modo a manter o sigilo com relação à identidade dos sujeitos pesquisados, optamos pela identificação dos participantes por siglas, de acordo com a ordem de realização das entrevistas, ficando estabelecido: PDT 1, PDT 2 e, assim, sucessivamente, e a diretora escolar e o coordenador escolar do PPDT na escola.

A diretora escolar presta serviços à escola há 23 anos e atua como diretora há 8 anos. Tem formação inicial em Letras e Pedagogia, com pós-graduação em Gestão Escolar e Língua Portuguesa. Possui vínculo temporário, com uma carga horária semanal de 40 horas, revezando entre os turnos da manhã, tarde e noite. O projeto foi implantado na escola em 2010, e a diretora escolar foi uma das professoras pilotos na escola, como PDT, tendo destaque estadual em sua atuação.

O coordenador escolar tem formação inicial em Língua Portuguesa, com pós-graduação em Gestão Escolar, Língua Portuguesa e Literatura. Desde 2008, atua como professor e, a partir de 2014, entrou na rede estadual como professor efetivo. Em 2016, assumiu a coordenação da Escola São Miguel. Teve uma passagem pela escola, entre 2011 e 2012, como professor de Língua Portuguesa em um dos anexos e, em 2016, retornou para a instituição como coordenador escolar e com a função de assumir a coordenação do PPDT dentro da escola. Possui carga horária semanal de 40 horas, distribuídas nos turnos da manhã, tarde e noite. O coordenador escolar, antes de assumir essa função de coordenador, já tinha a experiência de ter sido professor diretor de turma em outra escola da rede estadual de seu município.

No ano de 2021, todos os professores designados para a função de PDT na escola têm vínculo temporário com a rede estadual e são os mesmos PDT do ano de 2020 que, por conta da pandemia da Covid-19, tiveram todos os contratos renovados pela Secretaria de Educação do Estado do Ceará.

Dos nove PDT, quatro são da área de Linguagens e Códigos, um de Ciências da Natureza e quatro de Ciências Humanas. Em relação ao gênero, a escola apresenta um PDT que se identifica com o gênero masculino e oito com o gênero feminino. Em relação ao tempo que exercem a docência nessa instituição e que são DT, apresentamos o Quadro a seguir.

Quadro 10 - Tempo de atuação dos docentes na escola e como PDT

PDT	Tempo que trabalham na escola (em anos)	Tempo que atuam como PDT (em anos)
PDT 1	8	8
PDT 2	10	4
PDT 3	8	8
PDT 4	8	8
PDT 5	6	5
PDT 6	5	5
PDT 7	15	6
PDT 8	6	3
PDT 9	5	2

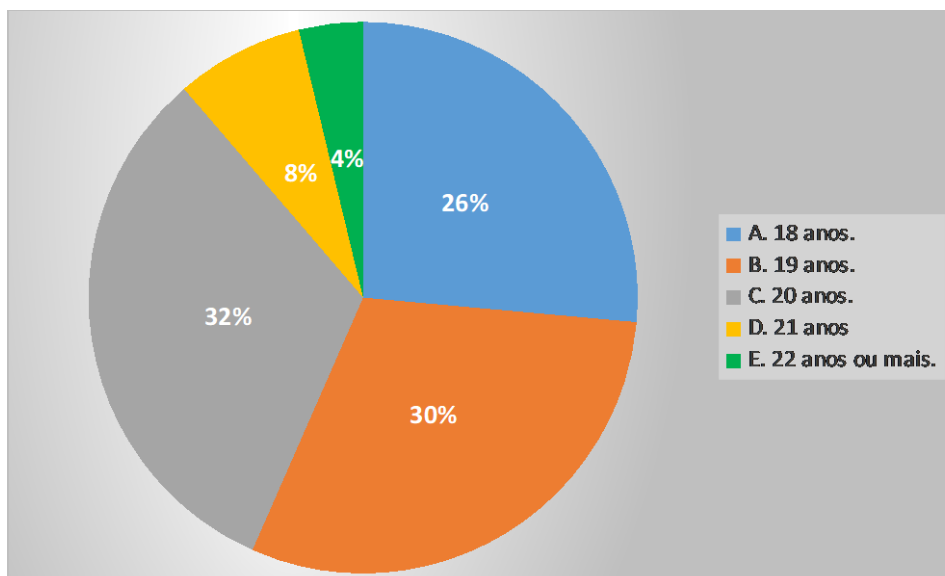
Fonte: Elaborado pelo autor (2021)

Dando continuidade à análise de dados, apresentamos o perfil dos alunos egressos da Escola São Miguel, dos anos de 2018, 2019 e 2020, a partir dos resultados obtidos nos questionários que foram respondidos por eles.

Os questionários foram disponibilizados para uma amostra de 84 egressos, dos quais obtivemos retorno de 63,1 % (n=53). Vale ressaltar que em nenhum momento os respondentes são aqui identificados.

Com relação ao perfil dos respondentes, os 53 ex-discentes que deram retorno responderam a todas as questões. Desse total, 75,5% (n=40) eram do sexo feminino e 24,5% (n=13) eram do sexo masculino. Nota-se uma predominância de mulheres que responderam aos questionários. Em relação à identidade racial: 73,6% (n=39) se consideram pardo (a); 17% (n=9) se consideram branco (a); e 9,4% (n=5) se consideram preto (a). Dentre as cinco categorias tipificadas: branco (a), pardo (a), preto (a), amarelo (a) e indígena, nota-se uma diversidade entre os respondentes, porém com uma predominância de alunos que se autodeclararam pardos (as). Acerca da faixa etária dos respondentes, apresentamos o Gráfico 21, a seguir:

Gráfico 21 - Faixa etária dos alunos egressos

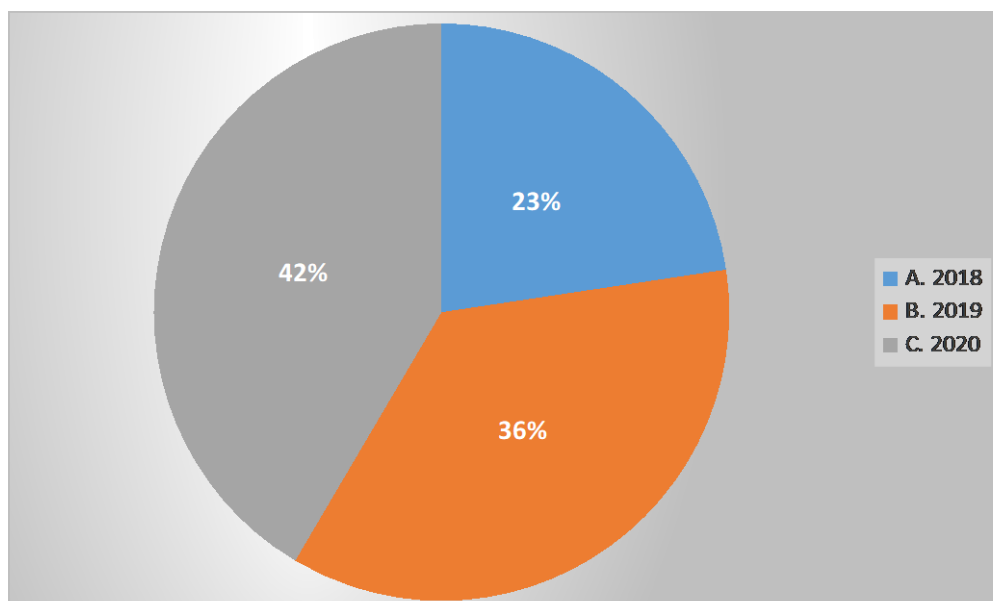


Fonte: Elaborado pelo autor (2021)

Quanto à faixa etária, nota-se pouca diferença nas idades dos respondentes, com uma predominância na faixa dos 20 anos, com 32,1% (n=17); seguida da faixa etária dos 19 anos e 18 anos, com 30,2% (n=16) e 26,4% (n=14), respectivamente. Acima dos 20 anos (somamos “21 anos” com “22 anos ou mais”), tem-se 11,3% (n=6), o que podemos concluir que, dos respondentes, poucos concluíram o ensino médio fora da faixa etária recomendada.

Agora, com relação ao ano em que os respondentes concluíram o ensino médio, temos o seguinte gráfico.

Gráfico 22 - Ano de conclusão do Ensino Médio dos alunos egressos



Fonte: Elaborado pelo autor (2021)

Com base, no Gráfico 22, observa-se que os dados são bem diversificados, porém obtivemos um número maior dos alunos egressos do último ano letivo de 2020, com 41,5% (n=22), e com um menor alcance dos alunos egressos de 2018, com 22,6% (n=12).

Em seguida, para melhor compreensão do PPDT na Escola São Miguel, apresentaremos a análise das entrevistas e dos questionários, correlacionando com os eixos teóricos da presente pesquisa.

3.3.1 Contribuição do PPDT para a missão, visão de futuro e valores da Escola São Miguel

Esta pesquisa visa analisar as contribuições do PPDT, no cumprimento da missão, da visão de futuro e no fortalecimento dos valores da Escola São Miguel. Desse modo, trazemos uma análise dos resultados da pesquisa que refletem esses aspectos.

O PPDT foi implantado na Escola São Miguel, em 2010, e, desde então, tem ganhado espaço e notoriedade dentro da comunidade escolar, conforme a fala da diretora sobre a importância do projeto:

[...] A nossa escola, por ser uma escola regular, os desafios são muitos, e se muitos desses desafios a gente vem conseguindo, eu sei que..pode-se dizer que uma boa parte, uma boa responsabilidade é dos diretores de turma, eles tem realmente segurado muito, nos ajudado muito na questão da evasão, na questão da aprendizagem, na questão da reprovação, eles realmente fazem a diferença (DIRETORA ESCOLAR, entrevista concedida em 2 de setembro de 2021).

A fala da diretora escolar corrobora com um dos objetivos da política de priorizar a assiduidade do discente, estimulando sua permanência na escola, possibilitando o desenvolvimento da aprendizagem (CEARÁ, 2010). A fala vai ao encontro, também, da missão da escola de promover um ensino de qualidade, garantindo uma aprendizagem efetiva que desperte a consciência crítica e cidadã, e com a visão de futuro da escola de se comprometer com o ensino de qualidade, contribuindo para elevar os índices de aprovação e reduzir a evasão. Fatores preponderantes para o sucesso acadêmico dos discentes.

Esses aspectos da missão e visão de futuro da escola são desenvolvidos por meio de ações que visam alcançar esses fatores, aliados às premissas da política. Para tanto, o PDT precisa do engajamento e da participação dos demais atores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, com o intuito de alcançar os objetivos estabelecidos.

Para o desenvolvimento do trabalho do PDT, é essencial o apoio e a participação de “[...] toda a comunidade escolar, tanto os alunos, como os professores, como a gestão, como as aulas de formação cidadã, eu acho que elas são de fundamental importância, porque ela ajuda mesmo o aluno” (PDT 3, entrevista concedida em 31 de agosto de 2021). Nesse sentido, o apoio dos atores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem é de suma importância para o desenvolvimento do projeto na escola.

Esse apoio é primordial, principalmente no que diz respeito à gestão, assim como destaca Leite (2015) na sua pesquisa sobre formação contínua do PDT, no contexto da reforma do ensino médio, na qual constatou-se que todos os sujeitos pesquisados consideraram o papel do núcleo gestor uma conquista. Isso,

[...] tendo em vista que os professores escutam depoimento de outros diretores de turmas na região que não se sentem apoiados, motivados no dia a dia, pelos gestores das escolas onde atuam. Na escola investigada, gestão e diretores de turmas enfrentam os problemas juntos, baseados no diálogo e no respeito. Há reciprocidade nas preocupações (LEITE, 2015, p. 144).

Com o engajamento de todos, é possível promover um ensino de qualidade, que desenvolva uma aprendizagem efetiva, a fim de melhorar os índices da escola, fatores que se enquadram na missão e na visão de futuro da escola.

Esse envolvimento de todos no processo educacional gera influências nos discentes. Nesse sentido, visando identificar a influência e a contribuição do PDT na vida estudantil dos alunos egressos, apresentamos o Quadro 11, onde será possível observar o grau de concordância dos egressos com relação as afirmações propostas.

Quadro 11 - Grau de concordância dos egressos sobre o papel do PDT em sua vida escolar

Sobre o papel do PDT, qual o seu nível de concordância para cada uma das afirmativas abaixo?	Discordo totalmente	Discordo mais que concordo	Não discordo nem concordo	Concordo mais que discordo	Concordo totalmente	Total
Contribuiu para despertar meu interesse pelos estudos.	0% (0)	1,9% (1)	0% (0)	5,7% (3)	92,5% (49)	100% (53)
Contribuiu para o meu amadurecimento pessoal.	0% (0)	1,9% (1)	1,9% (1)	7,5% (4)	88,7% (47)	100% (53)
Contribuiu para o meu amadurecimento profissional.	0% (0)	0% (0)	3,8% (2)	22,6% (12)	73,6% (39)	100% (53)
Incentivou para que eu	0% (0)	0% (0)	3,8% (2)	1,9% (1)	94,3% (50)	100%

Sobre o papel do PDT, qual o seu nível de concordância para cada uma das afirmativas abaixo?	Discordo totalmente	Discordo mais que concordo	Não discordo nem concordo	Concordo mais que discordo	Concordo totalmente	Total
não faltasse às aulas.						(53)
Incentivou para que eu não abandonasse a escola.	0% (0)	0% (0)	1,9% (1)	7,5% (4)	90,6% (48)	100% (53)
Incentivou o desenvolvimento do meu protagonismo juvenil.	0% (0)	0% (0)	1,9% (1)	18,9% (10)	79,2% (42)	100% (53)
Me ajudou na superação das dificuldades de aprendizagem.	0% (0)	0% (0)	0% (0)	5,7% (3)	94,3% (50)	100% (53)
Tentou resolver os conflitos que acontecem na minha turma.	2,8% (2)	0% (0)	1,9% (1)	11,3% (6)	83% (44)	100% (53)
Promoveu a interação entre a escola e minha família.	1,9% (1)	1,9% (1)	1,9% (1)	13,2% (7)	81,1% (43)	100% (53)

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Ao observar o Quadro 11, acima, se analisarmos o maior nível de concordância (somando “concordo totalmente” com “concordo mais que discordo”), percebemos que as ações percebidas como de maior influência do PPDT foi, respectivamente: ajudar os discentes em superar suas dificuldades de aprendizagem, com 100% (n=53); contribuir em despertar o interesse pelos estudos, com 98,2% (n=52); incentivar com que o aluno não abandonasse a escola e incentivar o desenvolvimento do protagonismo juvenil, ambos com 98,1% (n=52).

Os aspectos avaliados podem evidenciar que, na percepção dos alunos egressos, as contribuições do PPDT têm relação direta no cumprimento da missão, da visão de futuro e do fortalecimento dos valores da Escola São Miguel. Isso, tendo em vista que esses dados demonstram, na visão dos egressos, que o PPDT tem contribuído para: melhorar os índices da escola, um dos aspectos da visão de futuro; buscar promover uma aprendizagem efetiva e a igualdade social, fatores envolvidos na missão da escola; fortalecer o trabalho com o compromisso, inovação e respeito, aspectos ligados aos valores da escola.

Além dos aspectos citados anteriormente, ainda podemos destacar, com base no Quadro 11, que o PDT contribuiu para o amadurecimento pessoal e profissional e incentivou que os discentes não faltassem as aulas, ambos com 96,2% (n=51); e tentou resolver os conflitos da turma e promover a interação entre escola e família, ambos com 94,3% (n=50),

somando “concordo totalmente” com “concordo mais que discordo”. Nota-se que o PDT foi avaliado positivamente pela maioria dos egressos em todos os aspectos avaliados.

A respeito desses dados, complementaremos com as falas dos entrevistados acerca da missão da escola, apresentado no Quadro 12:

Quadro 12 - Análise dos entrevistados acerca da missão da Escola São Miguel

Sujeito pesquisado	A missão da Escola São Miguel é “promover continuamente o ensino de qualidade garantindo uma efetiva aprendizagem despertando a consciência crítica e cidadã, e a igualdade social”. Que relação você vê entre ações do PPDT e a missão da escola?
Diretora escolar	A questão da criatividade, [...] eu acho que todos (professores) desenvolvem esse papel de diretor de turma. Eles têm usado muito a criatividade pra que a gente permaneça com os alunos na escola, a nossa principal missão é essa, é a permanência dos nossos alunos na escola.
Coordenador do PPDT na escola	[...] oferecer uma educação de qualidade, a gente precisa, antes de tudo, trabalhar o indivíduo como um todo. Trabalhar de forma integral o discente, para melhor desempenhar seu papel na sociedade.
PDT 1	É a nossa missão, que é o cuidar, que é o fazer com o aluno permaneça na escola, que ele aprenda, que ele se sinta valorizado, que ele se sinta respeitado, que ele se sinta amado, realmente a gente tem uma ligação muito forte com as nossas turmas.
PDT 2	Pra você ter um ensino de qualidade, você tem que estar na escola todo o dia, frequentando, e o PDDT ajuda muito nisso. Ele vai ajudar o aluno ficar na escola, [...] permanecer, porque só tem aprendizagem, e, principalmente, significativa se ele tiver na escola.
PDT 3	O projeto, ele é mais focado nessa aprendizagem, nesse protagonismo do aluno.
PDT 4	Quando fala em igualdade, em acesso ao conhecimento e a educação de qualidade, pra mim tem tudo a ver com o PPDT, [...] mediando todas as problemáticas, pra que todos estejam dentro da escola [...] todo mundo tenha acesso aquela oportunidade de conhecimento.
PDT 5	[...] essa capacidade do aluno, dele desenvolver o seu projeto de vida, pra que ele possa sair da escola apto a arrumar um trabalho, a ter autonomia, a ter iniciativa, aprender a controlar suas emoções, a ter pontualidade, em uma oportunidade de trabalho, em saber que tem hora pra chegar.
PDT 6	[...] desenvolver a afetividade, ele tem que saber reconhecer o lugar dele no mundo, né, ele tem que saber a importância dele no mundo, então, a partir das aulas nós estamos formando cidadãos conscientes.
PDT 7	O projeto ele tem praticamente essa mesma missão, essa questão da igualdade, e o respeito e é essa a postura que a gente dentro de sala de aula, nós passamos para os nossos alunos.
PDT 8	[...] senso crítico, dos alunos, através de temáticas. [...] o projeto diretor de turma, procuro trabalhar o mundo lá fora, a escola e o trabalho.
PDT 9	Reduzir a desigualdade entre os alunos, a gente percebe que a pandemia, ela ascendeu a desigualdade [...]. Promover também a consciência cidadã, [...] as nossas aulas de formação cidadã ela procura deixar os alunos nivelados, saber que eles são iguais, independentemente da condição financeira ou social.

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

De acordo com as falas apresentadas no Quadro 12, os entrevistados ressaltam a importância de cuidar do aluno para a sua permanência na escola, desenvolvendo-o de forma

integral para a construção do seu projeto de vida e do seu papel na sociedade, o que se relaciona com a missão da escola. Nesse sentido é que o coordenador escolar destaca:

[...] a gente precisa muito trabalhar essa criticidade desses meninos, a gente precisa trabalhar o emocional, o cognitivo, a gente precisa fazer com que esses meninos saiam daqui diferentes de como eles entraram. Então, esse aí é o efeito escola, é o fazer a diferença na vida desses meninos (COORDENADOR ESCOLAR, entrevista concedida em 1 de setembro de 2021).

Esses são, portanto, pontos que vão ao encontro com a missão da escola.

Ainda sobre esses aspectos, um fato curioso é a diretora escolar citar a criatividade, já que não é um fator presente na missão da escola. Porém, ela vê uma relação entre as adaptações que os docentes realizam no projeto para manter a permanência do aluno na escola. Diante das falas, percebe-se uma preocupação em manter o vínculo com o aluno e sua permanência na escola, isso se dá, segundo os entrevistados: pelo acompanhamento da frequência; pela mediação dos conflitos; pelas oportunidades de aprendizagem; pela redução da desigualdade entre os alunos, fator interessante pois trabalha as relações interpessoais. Esses foram alguns aspectos citados que, apoiados ao PPDT, auxiliam a escola a alcançar sua missão.

A fala do PDT 5, sobre o projeto de vida e os aspectos que os discentes devem desenvolver para a vida em sociedade e para o mercado de trabalho, remete ao desenvolvimento das competências socioemocionais, que será abordado na subseção 3.3.4.

A avaliação positiva desses aspectos é essencial para uma avaliação e desenvolvimento das ações na escola, e todos os envolvidos no processo educacional têm papéis importantes nesses aspectos. Dentre os envolvidos destacamos a gestão escolar, que é peça fundamental nesse processo para planejar as ações e fornecer subsídios para que os docentes possam executá-las.

Esses aspectos da política e como ela é desenvolvida dentro da escola revelam que o PPDT busca minimizar as desigualdades sociais existentes e as dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos discentes. Por isso, as ações relatadas, o engajamento e a participação que foram mencionados nas entrevistas vão ao encontro do pensamento de Leite (2015) de que

a escola e sua gestão precisam dar conta de inúmeras atribuições: articulação dos professores, encaminhamentos pedagógicos, situações conflituosas entre estudantes, prescrições burocráticas e administrativas, presença efetiva na comunidade escolar e local, desenvolvimento de um currículo inovador,

formação dos estudantes numa perspectiva integral para o exercício pleno da cidadania (LEITE, 2015, p. 59).

O desenvolvimento desses fatores se reflete na missão da escola, de promover o ensino de qualidade e uma aprendizagem efetiva, principalmente quando é articulado às ações da escola e do PPDT, com a realidade dos discentes, ou seja, quando há um alinhamento da dinâmica da escola com o cotidiano dos estudantes. Dessa forma, eles se sentirão confortáveis em estar na escola, possibilitando o desenvolvimento mais efetivo de seus aspectos cognitivos e socioemocionais.

A articulação e o engajamento de todos no processo educacional visa também elevar aos índices de rendimento da escola, buscando a permanência do aluno na instituição, promovendo o interesse deles pelo estudo, tendo como propósito o desenvolvimento do discente. Esses são aspectos que se alinham com a visão de futuro da escola, de buscar o nível da qualidade de ensino, com metodologias para elevar os índices de aprovação e reduzir a evasão.

Apresentaremos no Quadro a seguir a fala dos entrevistados sobre como os objetivos do PPDT estão de acordo com a visão de futuro da escola.

Quadro 13 - Análise dos entrevistados acerca da visão de futuro da Escola São Miguel

Sujeito pesquisado	De acordo com a visão de futuro da escola, que é de ser “[...] uma escola comprometida com o nível da qualidade do ensino, aplicando uma metodologia que contribua para elevar os índices de aprovação e reduzir a evasão”, de que forma os objetivos do PPDT estão em acordo com a visão de futuro da escola?
Diretora escolar	Há um total engajamento e comprometimento do diretor de turma com a sua turma ele não quer que tenha evasão, ele não quer que tenha reprovação, então, assim, há um comprometimento muito maior.
Coordenador do PPDT na escola	E nessa qualidade do ensino ela vem ali casada também com a questão do socioemocional, se o meu aluno tá aprendendo, se o meu aluno gosta, tá bem na escola, emocionalmente, esse aluno tem grande chance de permanecer com a gente. A questão da evasão que nós estamos combatendo.
PDT 1	[...] acompanhamento diário da frequência, [...] a gente cuida muito dessa frequência, inclusive tem até o projeto, do aluno, “eu presente”, que tem premiações, que tem motivação, e que está dentro do PPDT.
PDT 2	Aquela história da busca ativa, porque a escola, o intuito dela sempre foi a questão da evasão, [...] o índice de evasão era bem alto, e depois da implementação do PPDT ajudou muito, baixou bastante, a questão da evasão, [...] trabalha demais isso, que é a permanência do aluno.
PDT 3	[...] A aprendizagem, ela funciona [...] a partir do momento quando ele ganha confiança em você.
PDT 4	O PPPDT, ele tem como um dos objetivos principais evitar ou erradicar totalmente a evasão, a infrequência, e elevar os resultados da turma, resultados de desempenho.
PDT 5	O projeto vai muito de acordo com essa visão, que é manter o aluno na escola,

	não ter a evasão.
PDT 6	A aprendizagem de qualidade, a gente ver o desenvolvimento da escola ao longo desses anos, a evasão bem reduzida, os índices de reprovação reduzidos e, principalmente, os índices de aprendizagem com uma porcentagem bem mais elevada.
PDT 7	A questão da evasão, ela diminuiu bastante a evasão, por conta que eu já falei, que a gente tem essa ação de busca ativa ao aluno, de ir até aquele aluno que não tem acesso, [...] então, com essa busca, da entrega de material impresso pra eles, daquela visita seguindo todos os protocolos, a evasão ela diminuiu na escola.
PDT 8	A escola, algum tempo atrás tinha um grande índice de evasão, e a gente procura sempre tá trabalhando isso. Acompanhando, fazendo visitas, busca ativas, com o objetivo de que o aluno permaneça na escola.
PDT 9	Reduzir a evasão. Uma forma de reduzir a evasão é trazer aulas que motivem eles, que coloca pra ele o norte.

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Com base no Quadro 13, percebe-se a tendência na fala dos entrevistados para o combate a evasão, uma das principais problemáticas da escola, e muitas ações são realizadas para desenvolver a aprendizagem e diminuir essa taxa. Esse aspecto está diretamente relacionado com a visão de futuro da instituição. Em relação à melhoria dos índices, o PDT 6 destaca:

Eu vejo que a escola, ela se preocupa muito com a aprendizagem, com o bem estar do aluno, com os índices da aprendizagem, então, ela tá sempre se adequando ao projeto e o projeto se adequando também às características da escola. Então, nós temos um ambiente favorável para o atendimento ao aluno, onde o aluno se sinta bem, nós temos todo o apoio que é fundamental, o apoio da gestão, pra que nós possamos desenvolver as ações dentro dessas missões, dentro desses valores, pra poder a gente chegar a um resultado positivo. Então, eu creio que todas essas adaptações, elas são realizadas e a gente ver nos resultados (PDT 6, entrevista concedida em 1 de setembro de 2021).

Uma das premissas do PPDT é o combate à evasão escolar e, como vimos, a fala dos entrevistados vai ao encontro desse aspecto por meio de diversas práticas desenvolvidas pela escola e pelos docentes. Mais uma vez notamos como os docentes consideram importante o desenvolvimento das competências socioemocionais no aperfeiçoamento de aspectos escolares, além de ações, já citadas durante essa pesquisa, como o acompanhamento da frequência, a busca ativa, aulas motivadoras. Além desses aspectos, o PDT 3 traz algo interessante, que é a busca pela confiança dos discentes, pois, a partir do momento em que o aluno confia na escola e nos professores, ele tende a permanecer na escola e desenvolver uma aprendizagem mais significativa. Os docentes consideram que esses pontos desenvolvidos pelo PPDT auxiliam na permanência dos alunos na escola. Segundo a diretora escolar:

[...] a gente sempre faz o alinhamento quinzenal com os diretores de turma. A gente faz algumas formações que a gente já deixou certo a gente fazer com o diretor de turma, formações essas que vai ajudar o professor a saber lidar com certas situações da rotina, formações também que venham qualificar. A escola da muita importância ao projeto, trabalhando-o em todas as turmas, inclusive as que não são acompanhadas pelo PDT, isso é o cuidado que a escola tem com os discentes (DIRETORA ESCOLAR, entrevista concedida em 2 de setembro de 2021).

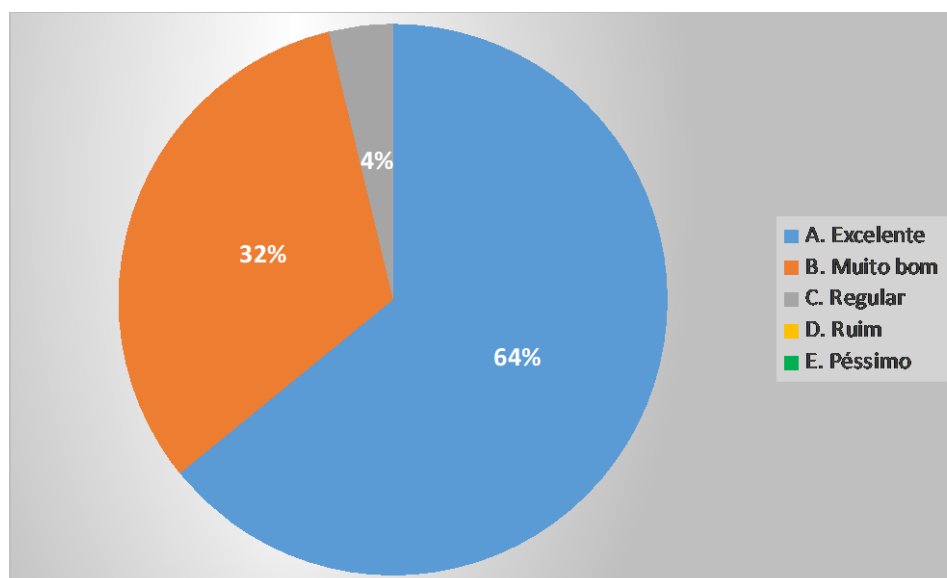
Diante do que já foi apresentado, na visão dos pesquisados, o projeto tem um bom desenvolvimento, porém alguns aspectos dificultam o andamento das ações, como a falta de compromisso dos pais. Segundo eles, algumas ações são dificultadas porque falta “[...] o apoio das famílias” (PDT 6, entrevista concedida em 1 de setembro de 2021), pois muitas vezes os pais não têm mais controle sobre os filhos, e isso dificulta uma conversa, um diálogo, prejudicando a ação do PPDT sobre aquele discente. No entanto, o PPDT deve ser voltado também para as famílias e, se os pais e/ou responsáveis não contribuem como deveriam, muitas vezes pode acontecer pela falta de informação sobre o projeto, sobre como está o desenvolvimento de seu filho na escola. Diante disso, é importante haver uma articulação maior por parte da escola, para aproximar as famílias da escola, promover um engajamento maior dos pais para que eles possam contribuir de forma mais direta com o processo educacional. Portanto, se há uma resistência dos pais em colaborar, cabe à escola formular estratégias e ações que tenham um alcance maior dos pais, para que eles atuem diretamente nas ações da escola e não se restrinjam a uma pequena parcela dos representantes de pais.

Ao encontro dessa perspectiva, Santos (2014) constatou, em sua pesquisa sobre a implementação do PPDT em uma escola da rede pública do Ceará, que a escola pesquisada não oferece atividades que estreitem a relação entre família e escola. Destacou, ainda, que “[...] a relação que se faz com as famílias dos alunos é por pura necessidade de uma das partes, quase sempre pra resolver problemas” (SANTOS, 2014, p. 84), fator que dificulta a aproximação das famílias de forma amigável e colaborativa.

A visão dos docentes acerca do PPDT é muito importante, mas também é essencial a visão de quem participa do projeto como objeto central, os alunos. Ter uma visão da outra parte participante do projeto pode nos fazer refletir sobre pontos da política que são favoráveis à aprendizagem e outros pontos que devem ser melhorados.

Na visão dos egressos, é um projeto importante, como podemos ver no Gráfico 23, em que apresenta o alto nível de satisfação dos ex-discentes acerca do PPDT.

Gráfico 23 - Nível de satisfação dos egressos sobre o PPDT em suas vidas escolares



Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Percebe-se que a grande maioria dos estudantes egressos avaliaram como Excelente ou Muito bom o PPDT em suas vidas escolares, com 96,3% (n=51), enquanto as categorias Ruim e Péssimo não foram nem citados pelos respondentes. Porém, 3,8% (n=2) dos respondentes consideram regular a atuação do PPDT em suas vidas escolares, o que nos mostra que as ações do projeto não contemplam a todas as necessidades dos alunos, precisando haver adequações para atender essas demandas, visando minimizar possíveis problemáticas. Conclui-se que, para os respondentes, de um modo geral, o PPDT teve efeito satisfatório no desenvolvimento de suas atividades escolares no tempo em que estudavam na Escola São Miguel.

Outro ponto importante de destacar e analisar é a visão dos egressos sobre a contribuição do PPDT na vida dos estudantes após o ensino médio. Acerca das considerações dos egressos sobre o PPDT, foi questionado se, após a conclusão do ensino médio, a experiência em participar e ser acompanhado pelo projeto contribuiu para que o respondente ingressasse em uma universidade e no mercado de trabalho. Os resultados foram apresentados no Quadro a seguir.

Quadro 14 - Contribuição do PPDT para ingressar em uma Universidade ou no Mercado de Trabalho após o ensino médio

Suas considerações acerca do Projeto Professor Diretor de Turma	Discordo totalmente	Discordo mais que concordo	Não discordo nem concordo	Concordo mais que discordo	Concordo totalmente	Total
Após a conclusão do ensino médio, você acredita que sua participação e o acompanhamento no Projeto Professor Diretor de Turma contribuiu para você ingressar em uma universidade?	1,9% (1)	1,9% (1)	13,2% (7)	28,3% (15)	54,7% (29)	100% (53)
Após a conclusão do ensino médio, você acredita que sua participação e o acompanhamento no Projeto Professor Diretor de Turma contribuiu para você ingressar no mercado de trabalho?	1,9% (1)	1,9% (1)	7,5% (4)	28,3% (15)	60,4% (32)	100% (53)

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Com base no Quadro 14, acima, somando as opções “Concordo totalmente” com “Concordo mais que discordo”, percebemos que 83% (n=44) dos egressos consideram que a sua participação e o acompanhamento do PPDT contribuiu para que eles ingressassem na universidade; enquanto 88,7% (n=47) afirmaram que a experiência com o PPDT contribuiu para que eles ingressassem no mercado de trabalho.

Nota-se que os alunos perceberam uma influência satisfatória do PPDT em suas vidas após a conclusão do ensino médio, com alunos ingressando em universidades por meio das notas do Enem ou por meio de vestibulares. Observou-se, também, uma percepção positiva em relação à preparação dos estudantes para o mercado de trabalho, uma vez que os alunos sinalizaram no questionário que o PPDT contribuiu para isso.

Nesse sentido, a escola precisa trabalhar valores para que esses aspectos possam ser desenvolvidos de modo a auxiliar os discentes na convivência social e familiar. Desse modo, apresentamos as falas dos entrevistados acerca dos valores trabalhados na Escola São Miguel no Quadro 15.

Quadro 15 - Análise dos entrevistados sobre como os objetivos do PPDT se alinham com os valores da escola

Sujeito pesquisado	Os valores da escola são “o trabalho com o compromisso, inovação e respeito, somando esforços de desenvolvimento de habilidades e competências que tornem possível ao aluno melhorias na qualidade de vida”. De que forma os objetivos do PPDT se alinham a esses valores?
Diretora escolar	A criatividade, aí eu puxo a inovação. Porque eu acho que eles se casam, porque como a nossa clientela é muito desafiadora, então, inovando, criando, recriando, pra que a gente faça com que esses alunos aprendam e que eles permaneçam na escola.
Coordenador do PPDT na escola	[...] melhoria da qualidade de vida. Que a partir do momento, se você tem o compromisso, o respeito, tudo isso vai ao encontro da melhoria da qualidade de vida, se o aluno aprende, ele vai conseguir lá fora ter uma boa profissão.
PDT 1	Então, é trabalhado diariamente, seja no atendimento individual, seja nas aulas de formação cidadã, seja num bom dia que a gente ou vai na sala agora presencial ou vai no grupo, tudo isso é trabalhando os valores, é mostrando que a gente tá ali pra auxiliar eles no que a gente puder.
PDT 2	É o PPDT ele é um suporte muito bom, pra essa questão da inovação, porque a inovação ela é uma coisa que ela vem, principalmente por conta da tecnologia.
PDT 3	[...] o respeito, ele é fundamental, em qualquer ser humano, ou numa turma mesmo.
PDT 4	[...] competências não só cognitivas, mas também emocionais, pra saber lidar com as situações da vida, e visa fazer com que o aluno esteja ali se preparando pra ter uma profissão.
PDT 5	Controlar suas emoções, focar no projeto de vida, para ter oportunidades dentro da sociedade.
PDT 6	[...] tornar um aluno responsável, competente, pra que ele tenha a sabedoria de que a escola ela também prega os valores, que eles também tem que desenvolver dentro deles mesmos, através do PPDT.
PDT 7	A questão da inovação. O PPDT ele tem sempre que tá se inovando de qualquer maneira, até nas aulas de formação cidadã, se a gente não tiver se inovando, for sempre aquela mesmice, os alunos eles vão se afastando.
PDT 8	A gente procura trabalhar o respeito.
PDT 9	A gente tenta deixar algo bem leve pra eles, pra eles ficarem à vontade, a gente trabalha muito os valores, a gente traz situações exemplos nas nossas aulas.

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

O respeito foi citado como o valor mais desenvolvido, que será melhor abordado na subseção 3.3.3. De acordo com as falas, esse valor ajuda a desenvolver outros valores e auxilia na busca por uma qualidade de vida melhor. Observa-se, também, que há um enfoque diferente em alguns valores citados pelos respondentes, como o PDT 2 e o PDT 7, que citaram a inovação, corroborando com a fala da diretora escolar.

Perguntados sobre quais foram os valores mais favorecidos pelo PPDT desde sua implantação em 2010, muitos docentes citaram alguns não estipulados nos valores da escola, mas que são desenvolvidos a partir do respeito e que os professores consideram importantes em suas aulas, como o foco, citado pela diretora escolar. Além disso, foram evocados outros

valores “[...] a empatia, a parceria, o compromisso, a autonomia” (PDT 3, entrevista concedida em 31 de agosto de 2021); “[...] a organização e a disciplina” (PDT 7, entrevista concedida em 3 de setembro de 2021); e a “[...] empatia e resiliência” (PDT 9, entrevista concedida em 6 de setembro de 2021).

Com base no Quadro 15, observamos que a diretora escolar cita a criatividade, dessa vez associada à inovação, pois a escola sempre tem que estar criando, recriando e inovando suas práticas para atender às necessidades do público estudantil da escola. Segundo a entrevistada, um dos valores marcantes e bem desenvolvidos da escola é a inovação, pois

[...] a gente tá sempre procurando alternativas diversas para que esse aluno, ele não venha se evadir. Quando eu assumi a escola, nos primeiros anos, porque eu já assumi em julho, eu peguei a carruagem andando, e o histórico as vezes era de 65 alunos que eram evadidos, pra gente já ter batido uma meta de 11 alunos, pra nós assim, é uma vitória. E eu vejo muito isso, nessa busca, nesse inovar. A gente tá sempre tentando inovar, o inovar pra buscar, pra fazer com que os alunos estejam sempre com a gente, que ele termine o ciclo dele, que são os três anos (DIRETORA ESCOLAR, entrevista concedida em 2 de setembro de 2021).

A inovação passa muito pelas mudanças ocorridas na escola, que, de acordo com o PDT 4, ocorreram mudanças “[...] no Projeto Político Pedagógico, inclusões de ações dentro do calendário letivo, durante esses anos foram incluídas muitas ações do projeto, já com bastante ênfase, além de adaptações físicas, no espaço físico da escola” (PDT 4, entrevista concedida em 1 de setembro de 2021).

Ainda no que diz respeito à inovação, Leite (2015) destaca a relação direta com as formações. Segundo ela, “a formação de professores é algo indispensável aos processos inovadores. A inovação está para a formação assim como a formação depende da inovação. Nesse movimento, dão-se as práticas e o surgimento das pesquisas como processos que se completam” (LEITE, 2015, p. 114).

No mais, a pesquisa não demonstrou aspectos mais detalhados dessa inovação dentro da escola, o que nos faz refletir que não podemos inferir, a partir dos dados da pesquisa, que esse processo de inovação refletiu na redução da evasão. Podemos constatar, diante das falas, que houve adaptações do projeto dentro da escola, no decorrer dos anos, levando em consideração a realidade da clientela, por meio de estratégias que aproximassem os discentes das ações desenvolvidas na escola, por meio do PPDT. Mas será que só essas mudanças foram suficientes para impactar na permanência do aluno na escola, reduzindo a evasão? Isso não ficou claro na pesquisa, o que pode dar subsídios para novos estudos.

Além de ter contribuído para a vida dos estudantes, também auxiliou no desenvolvimento dos discentes para ingressar em uma universidade e no mercado de trabalho, desenvolvendo, também, o trabalho com a responsabilidade, o compromisso e o respeito, valores essenciais para a vida em sociedade e que estão alinhados com os valores da escola.

Vale destacar que, de acordo com o conteúdo do Quadro 14, que, mesmo com uma grande maioria tendo considerado satisfatória a contribuição do PPDT em suas vidas, dois estudantes (3,8%), consideraram que o PPDT não contribuiu para que ingressassem na universidade ou no mercado de trabalho, e ainda 13,2% (n=7), consideraram que nem discordam nem concordam que o PPDT contribuiu para ingressarem na universidade. O que nos faz refletir que as ações adotadas pelo PPDT para alcançar esses aspectos, não contemplou a todas as demandas dos discentes ou que os aspectos avaliados não eram as prioridades dos discentes. Esses são resultados e fatores que podem ser estudados e analisados para direcionar ações voltadas para desenvolver esses aspectos.

Nesta subseção analisamos as contribuições do PPDT para a missão, os valores e a visão de futuro da Escola São Miguel. Notamos que, na visão dos atores pesquisados, o PPDT tem uma contribuição satisfatória no desenvolvimento desses aspectos, porém, em alguns resultados, houve divergências mínimas que devem ser levadas em consideração para que a política possa ser mais efetiva em suas ações. Na próxima subseção, abordaremos o modo organizacional do trabalho dos PDT na implantação da política na Escola São Miguel.

3.3.2 A formação e o trabalho dos PDT na implantação da política na Escola São Miguel

O PPDT foi implantado no Ceará em 2008 e, desde então, o projeto passou por mudanças na estrutura da política, nas ações desenvolvidas, com o intuito de atender às demandas que surgiam e para auxiliar os docentes e instituições de ensino a trabalhar com essa política e alcançar os objetivos estabelecidos. Na Escola São Miguel, o projeto foi implantado em 2010 e seguiu essas alterações que aconteceram no decorrer dos anos.

A diretora escolar foi uma das primeiras professoras a ser PDT. Ela se identificou e se identifica com o projeto até hoje, e parte de suas ações como diretora escolar partem de sua experiência no PPDT. De acordo com o coordenador escolar, a diretora foi bastante atuante, participando de formações na Crede e apresentando trabalhos de como era sua atuação com o PDT (COORDENADOR ESCOLAR, entrevista concedida em 1 de setembro de 2021). Essa identificação da diretora escolar com o projeto auxilia no desenvolvimento das ações, na

adequação da política com a realidade da escola e, essencialmente, na escolha dos professores para exercerem a função de PDT e as escolhas das turmas que devem ser acompanhadas pelo projeto.

Dentre as várias funções do núcleo gestor, uma delas é a escolha dos professores para exercer a função de PDT, que, segundo os gestores, é realizada com base em pontos que são essenciais para o desenvolvimento das ações e que refletem no trabalho a ser desenvolvido. Antes, o coordenador escolar via que a escolha do PDT tinha muito o aspecto da complementação da carga horária, atualmente o professor deve ter um perfil mínimo para exercer tal função. Para o coordenador escolar “o professor deve ter um perfil mínimo para se enquadrar nessa função” (COORDENADOR ESCOLAR, entrevista concedida em 1 de setembro de 2021). Segundo ele, vários pontos são importantes para a escolha do PDT, dentre eles, conhecer o projeto e acreditar no seu potencial; ser responsável, organizado e dedicado, com as atribuições do PPDT; além de se comunicar bem e se identificar com os alunos, que farão parte do seu cotidiano como PDT.

Outro ponto citado pela diretora escolar como critério de escolha do PDT é a empatia, ou seja, o professor saber se colocar no lugar do aluno e conhecer suas dificuldades. Esse critério vai muito pelo conhecimento e visão da diretora, pela sua compreensão e empatia, e pelo conhecimento de quais professores têm características mais semelhantes a esse valor. Portanto, trata-se de uma visão subjetiva da gestora.

Essa situação pode ser pensada no contexto da prática do ciclo de políticas, pois, nesse contexto, a política está sujeita a interpretações e recriações (MAINARDES, 2006), ou seja, a diretora escolar procura fazer uma interpretação da política, de acordo com seu entendimento para selecionar os professores que serão PDT, aspecto que se encaixa dentro da Teoria de Atuação, onde as políticas estão sujeitas a recontextualizações (MAINARDES, 2018). No entanto, a escolha do PDT deveria seguir critérios mais objetivos, os docentes deveriam passar por um processo, para verificar se conhecem a política, se conseguem lidar com as problemáticas do dia a dia, se têm influência sobre os alunos, se conseguem mediar conflitos, dentre outros aspectos que o programa propõe. Conforme ressalta Condé (2012, p. 57), “[...] trata-se de conhecer o processo e o conteúdo da ‘futura’ ação a ser implementada. Cada ator opera com determinado recurso de poder”. Dessa forma, a escolha do PDT estaria mais condizente com os resultados que espera atingir, porque muitas vezes o professor se relaciona bem com a turma, mas, quando se torna PDT, não consegue desenvolver as ações que visam alcançar os objetivos da política. Isso pode ocorrer por não conhecer bem o programa, por não

saber lidar com as problemáticas, por não ter uma aproximação com a família, dentre outros fatores que o projeto exige do professor.

Nota-se que a escolha do PDT tem como base o perfil apresentado na Chamada Pública de 2010 (CEARÁ, 2010), porém com um direcionamento já estabelecido pela gestão escolar, pois priorizam os professores que já estão trabalhando com o projeto, conhecem a dinâmica do PPDT, apresentam as características mais essenciais para exercer a função de PDT e se aproximam do que foi proposto nos documentos norteadores. Portanto, o que pesa mais nessa escolha é a visão da gestão acerca da atuação do professor com a turma e com os alunos. Percebe-se que a gestão escolar ainda se baseia no perfil pré-estabelecido na Chamada Pública de 2010, e isso é importante pois foi o primeiro documento que traçou as principais características do PDT. Ela dá um direcionamento das ações a serem desenvolvidas e para adequações que a escola pode realizar de acordo com sua realidade. De acordo com a Portaria nº 1589/2019 (CEARÁ, 2019), que estabelece as normas para a lotação de professores nas escolas públicas estaduais para o ano de 2020 e dá outras providências, ressalta que “para ser Diretor de Turma, o professor deve ter um perfil adequado ao caráter e natureza das ações do projeto, passando por processo de adesão pela escola” (CEARÁ, 2020, p. 41).

Ainda sobre a escolha do PDT, Leite (2015) destaca que a gestão escolar se baseia nas orientações da portaria anual para lotação dos PDT, porém, na prática, não é o que se observa.

[...] 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 (LEITE, 2015, p. 139).

Fator que nos remete a pensar que na escolha do PDT deve-se levar em consideração as portarias de lotações e os documentos normativos, porém, a percepção dos gestores nesse processo e a aceitação ou não dos docentes se sobrepõem, o que gera diferenças nas escolhas de escola para escola, o que pode impactar na execução das ações. Além da escolha do PDT, outro ponto relevante é a escolha da turma a ser acompanhada pela política.

Com relação às turmas a serem acompanhadas pelo projeto, a diretora escolar ressaltou que a Crede sempre dá uma carta de mérito à escola que melhorou seus índices de evasão e de reprovação, dando a possibilidade de mais uma turma ter o acompanhamento do PPDT. A diretora escolar ainda destaca que “[...] é um sonho da gestão colocar o PPDT em

todas as turmas da escola primeiro, segundo e terceiros anos” (DIRETORA ESCOLAR, entrevista concedida em 2 de setembro de 2021).

Como apresentado na seção 2.4, do capítulo descritivo, a escola, ao longo dos anos, foi melhorando seus resultados de rendimento, o que possibilitou à escola aumentar a quantidade de turmas que podem ser acompanhadas pelo PPDT. Isso possibilita fazer um acompanhamento mais próximo às turmas a fim de melhorar os resultados, implantando as ações do PPDT. Porém, cada escola apresenta realidades diferentes, e cada turma, dentro da escola, possui uma realidade específica. Portanto, ter uma turma acompanhada pelo projeto não necessariamente significa que ela irá apresentar bons resultados. É essencial promover as adequações de acordo com as realidades existentes para que os objetivos e resultados sejam alcançados.

De acordo com o coordenador escolar, o projeto foi implantado na escola primeiramente em turmas de primeiros anos do ensino médio, como turmas pilotos, mas, até onde ele tinha conhecimento, não havia um critério definido para tal escolha. Então, a partir de 2016, e de acordo com a Portaria nº 1169/2015-GAB (CEARÁ, 2015), as escolas tinham autonomia de lotar professores em turmas que lhe forem convenientes. Sendo assim, a escola foi revendo os critérios, e adotando o projeto “[...] em turmas com uma concentração maior de riscos de evasão” (COORDENADOR ESCOLAR, entrevista concedida em 1 de setembro de 2021) e nos terceiros anos do ensino médio, porque são as turmas avaliadas em avaliações externas, como o Spaece, Enem e o SAEB. Além disso, segundo o entrevistado “[...] os alunos que estão saindo precisam de um projeto de vida já definido seja no campo profissional ou pessoal” (COORDENADOR ESCOLAR, entrevista concedida em 1 de setembro de 2021). Segundo a diretora da escola, esses critérios são utilizados porque “[...] o primeiro para ele ter essa experiência e pra ele se fortificar e se manter na escola. O terceiro, porque é o último ano deles, então eles precisam, realmente, de toda uma atenção especial” (DIRETORA ESCOLAR, entrevista concedida em 2 de setembro de 2021).

Nota-se que a gestão escolar percebe que a busca pelo fortalecimento do vínculo com os alunos é mais forte no primeiro ano do ensino médio e que, no terceiro ano, é onde há um direcionamento para ingressar em universidades ou no mercado de trabalho, por isso prioriza-se adotar o PPDT nessas turmas. É uma visão estratégica, porém as demais turmas não acompanhadas pelo projeto, especificamente do segundo ano do ensino médio, devem ser observadas com cuidado e de acordo com as características das turmas. Se for observado que precisam de um trabalho direcionado para essas turmas, que elas precisam de

acompanhamento, é válido adotar o projeto também nessas turmas, de acordo com a disponibilidade da escola.

Sobre os impecilhos que dificultam adotar o projeto em todas as turmas, os entrevistados apresentaram vários pontos. A diretora escolar citou a falta de oportunidade por parte dos órgãos superiores em proporcionar a adoção da política em todas as turmas. O coordenador escolar afirmou que esse aspecto tem relação com o custo financeiro que a política do PPDT tem para o estado. Outro fator que dificulta, segundo a diretora escolar, é a falta de profissionais que queiram participar do projeto, porque

[...] as vezes a gente até tem essa oportunidade de colocar diretor de turma 200 horas. Porque as vezes tem pessoas que não querem aceitar o desafio, eles até têm o perfil, mas aí eles realmente não querem aceitar esse desafio. Então, a gente acaba, realmente, por falta de pessoas e também por a gente não ter essa oportunidade de ter mais vagas para lotação (DIRETORA ESCOLAR, entrevista concedida em 2 de setembro de 2021).

Os professores ainda têm receio de ser PDT por causa das tarefas burocráticas do projeto. Mesmo tendo tido uma sistematização do programa, a parte burocrática ainda é um dos obstáculos principais. Apesar dessas dificuldades em adotar o projeto em todas as turmas, a diretora escolar ressalta que está tentando “[...] adaptar o diretor de turma a toda a escola e não somente aquela turma que tem diretor de turma” (DIRETORA ESCOLAR, entrevista concedida em 2 de setembro de 2021), com ações voltadas para o socioemocional. Em turmas que não têm PDT, é colocado o coordenador de turma, que exerce funções semelhantes ao PDT, fazendo um acompanhamento mais de perto da turma e dos alunos. Ações como mapa de turma são implementadas tanto em turmas com PDT quanto naqueles que não têm PDT.

O coordenador de turma, antes chamado de padrinho de turma, é um professor lotado na turma, que tem o papel de acompanhar e desenvolver as ações da escola na turma de sua responsabilidade. O professor escolhido para exercer essa função é informado disso na semana pedagógica do começo do ano. O docente tem a opção de não aceitar, mas, quando isso ocorre, em geral, a gestão conversa com o professor pra saber seus motivos de não querer exercer essa função. No entanto, na maioria dos casos, o professor é convencido a ficar e acompanhar a turma, lembrando que a indicação inicial parte da gestão.

Além disso, o docente não é remunerado para tal função. O coordenador cuida da turma, acompanhando o desenvolvimento da turma e dos alunos, realiza reuniões diagnósticas e bimestrais, faz acordos com pais e alunos, desenvolve ações dentro das turmas, como mapa de turma, premiações para alunos destaques em notas e frequência, acordos para manter a

disciplina, dentre outros. A principal diferença do coordenador de turma e do PDT é no sentido de não ter a disciplina de Formação Cidadã e Desenvolvimento Socioemocional, ficando a critério dos professores da turma fazer uma abordagem interdisciplinar para desenvolver as competências socioemocionais.

O PPDT, como uma política pública, deve dar subsídios para que os docentes exerçam suas funções e para remunerá-los de acordo com a carga horária executada, e não para promover ações que ultrapassem suas cargas horárias, fazendo com que os docentes trabalhem horas a mais para dar conta das demandas. Outro aspecto é que o coordenador de turma, por não ser PDT, não deve ser cobrado como um, pois não é remunerado para tal função. Ele deve acompanhar a turma de acordo com as necessidades existentes, equilibrando sua carga horária em regência de classe com as horas de planejamento, sem ultrapassá-las. Mas, essas adaptações entre PDT e coordenador de turma, ficam muito a critério da gestão escolar e do seu entendimento de como deve se desenvolver a política na escola.

No ano de 2021, a gestão resolveu adaptar algumas práticas, devido à pandemia do Covid-19, implementando o ensino remoto. As turmas do terceiro ano continuam sendo contempladas com o projeto, já as turmas do primeiro ano, que eram acompanhadas em 2020, continuam sendo acompanhadas em 2021, no segundo ano; e tem apenas uma turma de primeiro ano acompanhada pelo PPDT, ou seja, em 2021, tem uma turma de primeiro ano acompanhada pelo projeto, cinco turmas de segundo ano e seis turmas de terceiro ano, totalizando doze turmas com o PPDT.

Essas alterações ocorreram porque os contratos dos professores temporários foram prorrogados, por não ter havido nova seleção para esse cargo. De acordo com a Portaria nº 0057/2021, as unidades escolares foram “[...] autorizadas a adequarem a distribuição da carga horária de seus professores, visando atender da melhor forma possível a necessidade dos estudantes no desenvolvimento das atividades letivas e extracurriculares” (CEARÁ, 2021, p. 15). Portanto, a gestão escolar resolveu manter a distribuição da carga horária do ano anterior, fazendo adequações que considerou pertinente.

A maioria das turmas de primeiro ano ficou sem o acompanhamento do projeto, porém, com o ensino remoto, os discentes tiveram aulas de Formação para a Cidadania e Desenvolvimento Socioemocional, já que, na escola pesquisada, cada professor ministra sua aula para todas as turmas, simultaneamente, nas salas virtuais. Contudo, isso só aconteceu no ensino remoto. Ao voltar para o presencial ou híbrido, as turmas de primeiro ano ficaram sem

essa disciplina, o que pode ter efeitos negativos, pois, nesse momento de pandemia, todos devem desenvolver aspectos socioemocionais para se adequar aos contextos existentes.

Com o que já foi apresentado, percebe-se que o projeto precisa se adequar de acordo com as realidades que surgirem e desde que o projeto foi implantado na escola, em 2010, ele passou por várias mudanças na política no geral e dentro da escola, com o intuito de se adequar aos diferentes contextos existentes.

O coordenador escolar relatou que, quando se falava do projeto, vinha logo em mente a palavra ‘burocracia’, e isso espantava as pessoas, haviam muitos instrumentais e não era muito informatizado. Ele destacou que, quando entrou para a coordenação da escola, o Estado do Ceará passava por uma transformação, em 2016. Foi elaborada uma espécie de currículo, com competências consideradas essenciais que deveriam ser trabalhadas com os discentes. De posse desse material e do estudo realizado sobre ele, a escola passou a aderir as sugestões propostas nele, levando em consideração aquelas que mais se adequavam à sua realidade. Foi quando, em 2017/18, passou-se a trabalhar com mais ênfase as competências socioemocionais, que, para o coordenador escolar, “[...] foi a grande mudança que se teve no Projeto Diretor de Turma, foi o trabalho com as competências socioemocionais” (COORDENADOR ESCOLAR, entrevista concedida em 1 de setembro de 2021), aspecto que será abordado com maior detalhamento na subseção 3.3.4.

Desde essa mudança no foco da disciplina de Formação para a Cidadania, houve mudanças também nos instrumentais. Segundo o coordenador escolar,

[...] os instrumentais foram sintetizados, foram vistos não mais como uma questão burocrática, mas como uma ferramenta pedagógica, a serviço do professor, para identificar quais são as reais necessidades da turma, dos meus alunos, desde a questão cognitiva até a questão socioemocional (COORDENADOR ESCOLAR, entrevista concedida em 1 de setembro de 2021).

A sintetização dos instrumentais foi um fator que ajudou o trabalho dos PDT, pois eles são importantes para obter informações acerca dos alunos e da turma. De acordo com o PDT 1, “[...] os registros, eles são trabalhosos, mas eles são essenciais, porque se não, não tem como a gente acompanhar e conhecer os meninos” (PDT 1, entrevista concedida em 31 de agosto de 2021). Esses registros, mais especificamente, o dossiê da turma, segundo o PDT 7, “é uma ferramenta que possibilita que a gestão veja como está sendo desenvolvido o projeto dentro das diretrizes do programa” (PDT 7, entrevista concedida em 3 de setembro de 2021). Trata-se de um documento que fica na escola à disposição dos PDT, da gestão escolar, dos

pais e/ou responsáveis pelos discentes e dos demais professores, visando apresentar informações que são importantes e relevantes para o trabalho na escola, o acompanhamento das turmas e dos discentes, e compreender a dinâmica do PPDT.

Para que o PDT tenha um trabalho aliado às ações do projeto e as realidades dos discentes, faz-se necessário formações para melhor preparar e subsidiar o trabalho dos docentes. Na visão do coordenador escolar, uma das formações mais importantes ocorreu no período de transição do projeto, com a implantação do diálogo socioemocional, nos anos de 2017/18 (COORDENADOR ESCOLAR, entrevista concedida em 1 de setembro de 2021). Para o PDT 5, essas formações são muito válidas “[...] porque essas formações ela nos prepara para exercer o projeto, ela norteia o professor pra trabalhar essas habilidades e competências socioemocionais dentro da sala de aula” (PDT 5, entrevista concedida em 1 de setembro de 2021).

Nesse ponto, as entidades superiores, como a Seduc-CE e a Crede, observaram a necessidade de implementar uma ação que abarcasse todos os envolvidos no processo de aprendizagem, da gestão aos estudantes. Essa perspectiva vai ao encontro da afirmação de Leite (2015), quando afirma que

[...] a formação contínua de professores ocupa lugar central nas discussões e tem se configurado como um direito e um dever do professor da rede pública. Constitui-se um espaço de socialização dos saberes, das trocas de experiências, enfim, é um espaço de configuração da profissão que valida a categoria (LEITE, 2015, p. 65).

Portanto, com a realização dessas formações, o governo está dando subsídios para que escolas e professores desenvolvam competências para a cidadania nos discentes. Porém, conforme ressalta Condé (2012, p. 83), “atores e instituições interagem nos processos das políticas públicas”. Nesse sentido, o governo não age só, é necessário a participação efetiva de escolas e professores.

Em relação à formação continuada dos professores para exercer a função de PDT, há uma divergência desses dados com relação à pesquisa de Bandeira (2020) sobre o estudo do PPDT à luz do ciclo de políticas. Ele constatou na análise dos seus dados que a maioria dos professores não recebeu formações para exercer a função de professor diretor de turma, adquirindo conhecimento sobre as funções através da prática do dia a dia e com o auxílio dos PDT que já atuavam a mais tempo no programa. Observou também que os coordenadores escolar e regional também não tiveram formações para atuar como coordenadores: o primeiro

se valeu de sua experiência como PDT em uma outra escola, enquanto o segundo adquiriu mais conhecimento com as visitas escolares e conversas com outros coordenadores regionais.

De acordo com os PDT da escola pesquisada, dentro do programa existem várias formações, sendo elas regionais e internas e, para a PDT 4, ambas são importantes porque “[...] na formação, que é oferecida pela Crede, a gente tem uma noção do que é trabalhado em rede e, na formação interna, ela dá uma noção da nossa realidade atual, dentro da própria escola” (PDT 4, entrevista concedida em 1 de setembro de 2021). Segundo o PDT 2, as formações internas são ministradas pela gestão da escola, complementando com formações por meio de portais, como, por exemplo, o Ambiente Virtual de Aprendizagem (Avaced)¹¹, que visa minimizar os problemas que vão aparecendo e que geralmente surgem pela constante mudança da sociedade.

De acordo com o PDT 7, essas formações internas acontecem semanalmente ou quinzenalmente, para um alinhamento das ações e para verificar como está o desenvolvimento dos alunos e da turma. Então é uma formação contínua na escola e, a cada mês, um PDT da escola participa da formação regional. Com base na fala do PDT 6, essas formações promovem trocas de experiência, dando subsídios e facilitando o trabalho do PDT. O PDT 9 relatou que “quando se participa de uma formação, percebe-se a visão dos colegas acerca do projeto, passa a entender melhor a dinâmica do PPDT através das conversas, do diálogo, ou seja, da troca de experiências, e é possível perceber o sucesso ou não de determinada ação” (PDT 9, entrevista concedida em 6 de setembro de 2021).

Em relação às formações, o PDT 9 destaca que:

nas nossas formações existe uma preocupação muito grande não só com o burocrático dos alunos, ficha biográfica, essas coisas, mas sim em trabalhar o emocional do aluno, porque essa pandemia, ela mexeu tanto com os professores, mas principalmente com os alunos. Assim, a gente passou a trabalhar de forma bem integrada os professores DTs, com experiências, com aulas exitosas e a gente trabalhou muito essa integração entre os DTs, procuraram interagir de forma melhor, trocando experiências e isso foi a forma de adaptação, principalmente nesse ano de pandemia, porque antes não tinha muita integração, hoje tem, hoje percebemos (PDT 9, entrevista concedida em 6 de setembro de 2021).

¹¹ O Avaced, da Coordenadoria Estadual de Formação Docente e Educação a Distância (Coded), é constituído em *software* livre, por meio da plataforma *Moodle*, com o intuito de subsidiar a aprendizagem das/os profissionais da Seduc-CE bem como das/os estudantes cearenses. O Avaced gerencia os cursos que reúnem curadorias das produções das/os professoras/es e colaboradoras/es da rede estadual de ensino, além de ser um repositório que possibilita posteriores consultas e o desenvolvimento de competências digitais para apoiar a educação.

Essa fala nos indica que houve uma desburocratização do projeto e uma preocupação maior com o bem estar do discente, principalmente pelo momento pandêmico vivenciado por todos. Essa questão de trabalhar o desenvolvimento emocional dos alunos no cotidiano se mostrou mais viável do que apenas preencher documentos acerca do desempenho, o que também é importante.

As formações têm o objetivo de preparar os docentes sobre como trabalhar com os alunos o desenvolvimento socioemocional. De acordo com o PDT 6:

[...] nós fomos preparados a trabalhar com as competências socioemocionais, para que os alunos pudessem desenvolver as habilidades neles mesmos. Então, nós tivemos toda aquela preparação, para poder, também, trabalhar em sala, para poder facilitar o desenvolvimento das habilidades socioemocionais dos alunos (PDT 6, entrevista concedida em 1 de setembro de 2021).

Todos os respondentes sinalizaram como positivas as formações que são realizadas, tanto em dimensão regional, quanto na própria escola, pois focam muito no trabalho do desenvolvimento das competências socioemocionais. Eles relatam que trabalham essa temática na disciplina de Formação Cidadã e Desenvolvimento Socioemocional, por meio de rodas de conversa, trocas de experiências, dinâmicas, voltados para o desenvolvimento socioemocional dos discentes. Mesmo com a sinalização positiva sobre as formações realizadas, vale ressaltar que ela não deve ser somente uma formação inicial, ela deve ser continuada para que os PDT se atualizem e se aprimorem ainda mais para suprir as necessidades que porventura venham a surgir, e, também, para debater temáticas que realmente influenciem na vida dos discentes.

Dias (2016), em sua pesquisa sobre o PPDT na gestão do protagonismo juvenil e da relação escola-família, destaca que há uma carência na formação continuada dos PDT e, por isso, defende a posição de que

[...] é necessário o investimento em uma política de valorização, por meio da formação continuada e da meritocracia em seleções e concursos, pelo exercício da função de PDT. Em outras palavras, é necessário o investimento, por parte da Seduc-CE, na formação continuada do PDT, além da possibilidade de uma valorização da função, concedendo-lhe uma espécie de titulação em seleções e concursos na área educacional, por ter exercido tal função (DIAS, 2016, p. 116).

As formações são essenciais para as ações do projeto, pois há trocas de experiências, são disponibilizados materiais, o que são subsídios importantes. Nessas formações, sejam remotas ou presenciais, seria interessante, também, a participação da representação dos

discentes que poderia ser por parte do Grêmio Estudantil, visto que é a representação dos estudantes mais forte dentro da escola. Além disso, esse aspecto poderá auxiliar o grêmio a realizar ações de motivação e desenvolvimento socioemocional com a participação dos demais discentes.

Tais ações e adaptações, que foram realizadas no decorrer dos anos, na política do PPDT dentro da escola, visa a dar ênfase ao projeto, buscando promover a permanência do aluno, possibilitando desenvolver uma aprendizagem efetiva, o que vai de encontro à missão da escola de promover um ensino de qualidade, e despertar a consciência crítica e cidadã e a igualdade social (ESCOLA SÃO MIGUEL, 2020). Todos esses aspectos perpassam pelos pilares e premissas do PPDT.

O PPDT é uma política com um grande potencial que trabalha a permanência do aluno na escola. O seu desenvolvimento emocional, como consequência, promove a aprendizagem, mas alguns aspectos dificultam seu desenvolvimento, como já foi citado anteriormente, dentre eles: o projeto não está presente em todas as turmas; professores que até tem o perfil, mas não aceitam participar do programa, pois a parte burocrática ainda gera desconforto. Isso decorre da necessidade de preencher documentos, relatando as informações de cada estudante, o que faz com que o PDT, trabalhe horas a mais, mesmo não sendo remunerado para isso, o que muitas vezes é necessário para atender a todas as demandas.

Quando a turma não apresenta bons resultados, tanto de rendimento quanto de desempenho, o PDT responsável é cobrado por esses resultados. É ele quem tem que intervir junto aos alunos e professores para melhorar os resultados educacionais da turma, tem que intervir junto às famílias para sanar os problemas que aparecerem e isso acaba desgastando o docente. Alguns profissionais que percebem essas situações não se interessam em trabalhar com o projeto por ficar com esse receio. Embora o trabalho tenha o apoio dos demais professores e do núcleo gestor, o PDT é o principal responsável e o que toma a frente dessas ações.

Diante desse contexto, alguns aspectos do programa, de um modo geral, poderiam ser melhorados. O ponto mais destacado nas entrevistas foi a questão da carga horária. Os docentes ressaltaram que ajudaria ainda mais a desenvolver o projeto se a carga horária do PDT fosse ampliada, ou seja, oferecessem uma condição de trabalho mais favorável para o desenvolvimento das ações. De acordo com o coordenador escolar,

[...] a gente acredita que deveria ter um horário maior do professor extra classe, para que ele possa tá preparando material, dando suporte maior pra

turma, trabalhando também essa questão da preparação das reuniões, dos momentos com o conselho, com os professores (COORDENADOR ESCOLAR, entrevista concedida em 1 de setembro de 2021).

Corroborando com essa ideia, a PDT 2 acredita que a mudança na carga horária facilitaria para o professor se organizar e atender melhor aos discentes, ao passo que o PDT 3 acredita que isso aumentaria a dedicação com o trabalho do desenvolvimento socioemocional dos alunos.

Esse aspecto na mudança ou ampliação da carga horária vem sendo diagnosticado em vários estudos sobre o PPDT. Bandeira (2020) constatou, em sua pesquisa, que as principais sugestões de melhoria de aprimoramento do PPDT, na concepção dos professores e estudantes é o

[...] 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 (BANDEIRA, 2020, p. 160).

Nessa mesma direção, Moreira (2020), em seu estudo sobre o PPDT, diagnosticou na pesquisa de campo a necessidade de alterar o desenho da política no que diz respeito a carga horária, com “[...] uma distribuição entre as turmas e a ampliação de sua cobertura” (MOREIRA, 2020, p. 189), para melhor desenvolver as ações do projeto.

Leite (2015) também constatou que:

O tempo destinado ao atendimento das turmas é insuficiente. De acordo com os professores, considerando que trabalham duzentas horas, deveriam ser pelo menos cem horas da carga horária deles destinada ao projeto. Há, portanto, uma sobrecarga de trabalho do professor diretor de turma (LEITE, 2015, p. 142).

Essa mudança na carga horária ajudaria a desenvolver ainda mais o projeto, teria um tempo mais específico para o atendimento de pais e alunos e, dessa forma, tornaria o trabalho menos desgastante. Isso poderia refletir até numa adesão maior dos discentes ao projeto, eles se sentiriam mais cuidados e acompanhados.

Outro ponto de destaque é em relação aos recursos, o coordenador escolar ressalta que seria interessante disponibilizar mais recursos para a impressão de materiais, dessa forma, segundo ele, o trabalho tende a evoluir. Ainda na parte de recursos, o PDT 4 destaca que

deveria ser disponibilizado “[...] mais recursos para que o professor possa trabalhar, recursos no geral, e algum incentivo financeiro para o aluno” (PDT 4, entrevista concedida em 1 de setembro de 2021). Em relação à impressão de materiais, os dados sugerem que é interessante ter uma apostila para cada estudante. Assim, o que for trabalhado na disciplina não ficaria solto, mas teria um planejamento mais organizado. Desse modo, o aluno teria mais ferramentas para seus estudos. No que diz respeito a recursos financeiros para professores e alunos, há dificuldades nessa ação, pois gera mais gastos para o governo do estado, o que torna a proposta inviável. Mas, com o intuito de fazer com que os professores não usem seus próprios recursos e os alunos sejam contemplados, poderia haver investimentos financeiros para as escolas, de modo que cada instituição invista em aspectos que dificultam o desenvolvimento da política, dentro de suas realidades, contemplando dessa forma tanto os docentes quanto os discentes.

Esse fator corrobora com o diagnóstico de Leite (2015), que, em sua pesquisa, identificou a

ausência de incentivo financeiro, gratificação ou recurso destinado às despesas imediatas. Os professores não recebem bolsa para atuar no projeto e têm despesas para a execução do projeto e em alguns casos arcam com o seu próprio salário. Constantemente, precisam efetuar ligações para os estudantes e/ou familiares e o fazem de seu aparelho telefônico pessoal, por exemplo (LEITE, 2015, p. 142).

Esse é um fator que prejudica o desenvolvimento do projeto: o professor pode não se sentir a vontade em disponibilizar seus recursos para executar as ações. Então, se faz necessário repensar esse aspecto e ver a possibilidade de disponibilizar algum recurso para amenizar esse problema.

Nesta subseção, abordamos aspectos relacionados ao desenvolvimento da política dentro da Escola São Miguel, com aspectos satisfatórios, mas também com aspectos que precisam ser melhorados para o bem da política no âmbito escolar. Na subseção seguinte, abordamos a análise dos dados da entrevista e do questionário, a luz do eixo teórico sobre o clima escolar.

3.3.3 Percepções sobre o clima escolar em relação ao PPDT

Um ambiente escolar favorável é essencial para desenvolver as ações do PPDT, além de estimular a permanência do aluno na escola. Esses aspectos estão diretamente ligados ao desenvolvimento do clima escolar, fator que abordaremos nesta subseção.

Na entrevista, a diretora escolar disse que o projeto é um dos mais importantes, é a base da Escola São Miguel, isso porque ele trata da prioridade da instituição, que é o cuidar do aluno (DIRETORA ESCOLAR, entrevista concedida em 2 de setembro de 2021). Esse aspecto prioritário da instituição é apresentado na subseção 3.3.1, nos Quadros 12 e 13, em que são citados pelos demais entrevistados acerca da missão e da visão de futuro da escola, respectivamente.

Esse cuidado que a escola tem com os discentes se encaixa no conceito de suporte apontado por Coelho e Dell’Aglío (2019), que “[...] refere-se ao grau em que adultos e pares se mostram responsivos, ou seja, demonstram aceitação, cuidado e atenção as necessidades emocionais do adolescente” (COLEHO; DELL’AGLIO, 2019, p. 252). Mas, esse cuidado e a busca pela permanência do aluno na escola não podem se confundir com deixar o aluno fazer o que quer, é necessário que a escola demonstre sua autoridade, tenha uma estrutura organizacional definida, na qual “[...] indica o nível em que, na escola, há clareza de expectativas e das regras, monitoramento e supervisão dos comportamentos dos alunos” (COLEHO; DELL’AGLIO, 2019, p. 252).

Para a diretora escolar, um dos pontos importantes para obter a permanência do aluno na escola é saber lidar com ele, com paciência, cuidado, identificando suas dificuldades de aprendizagem, além de observar outros problemas que porventura dificultem seu desenvolvimento. Esses aspectos de se preocupar com a permanência do aluno na escola, valorizar a sua presença no ambiente escolar, tratá-lo bem, com educação e respeito, auxilia, também, na promoção de um clima agradável e favorável para o desenvolvimento das ações do PPDT, e, principalmente, para a aprendizagem.

O PDT 2 ressalta que essa característica da escola de cuidar do aluno vem antes mesmo da implantação do projeto, pois destaca que

[...] é uma escola, que ela sempre, mesmo antes, até da implementação do projeto, pela Seduc-CE, ela sempre foi uma escola humanizada, ela sempre foi diferenciada e a questão da própria clientela, em si, você trabalhar com clientela mais rural, vamos dizer assim, tem essa facilidade da gente conseguir ter um elo maior com os alunos [...], mas com a implementação na nossa escola em si do projeto, só veio a fortalecer cada vez mais essa questão dessa educação humanizada, de dar a importância ao aluno (PDT 2, entrevista concedida em 31 de agosto de 2021).

Portanto, a Escola São Miguel, em suas raízes, já tinha essa premissa de cuidar do aluno, e, com o PPDT, aperfeiçoou essa característica e teve mais recursos para lidar com os discentes, em suas necessidades e dificuldades. Além desse cuidado com o aluno, nas palavras do PDT 7 o PDT “[...] tem aquela afetividade não só com o aluno, ele cria um vínculo com a família e a família [...] ela se torna uma parceira” (PDT 7, entrevista concedida em 3 de setembro de 2021).

Ao conseguir essa parceria com as famílias, há um esforço em fazer com que o discente permaneça na escola, com possibilidades de sucesso acadêmico. Para conseguir essa parceria com as famílias, é necessário que a escola promova ações para o engajamento delas, que elas tenham participações significativas nas decisões das ações escolares, que elas sejam informadas dos projetos e atividades que serão desenvolvidos e, dessa forma, promova uma maior efetividade das famílias dentro da escola, pois, “a participação é a ação de intervir, participar e sentir-se pertencente a um grupo ou a um ambiente” (PEREIRA; REBOLO, 2017, p. 98). Além disso, como afirma Soares (2007, p. 136) “a Constituição Brasileira estabelece que a educação é dever do Estado e da família, ou seja, que a educação integral do ser humano exige a contribuição de outras estruturas sociais além da escola”.

A escola tem esse papel de criar um ambiente agradável, pois, como destaca Rezende e Candian (2013, p. 459), “[...] a escola, é vista como uma organização cujos gestores têm a função de reforçar a motivação, as expectativas, as buscas das pessoas envolvidas com o ambiente escolar, promovendo, assim, um clima escolar favorável entre os agentes escolares”. Para que isso aconteça, a escola precisa dar subsídios, ferramentas para que os atores escolares possam desenvolver ações motivadoras e com o engajamento de todos.

Em relação à participação da gestão nas ações da política, o PDT 1 destaca que

[...] a gestão, ela é muito organizada no intuito de fazer reuniões, planejamentos, tudo é muito organizado, tudo tem muito diálogo, e a gestão apoia muito a todos nós diretores de turma, em todas as ações que nós vamos fazer, sejam elas diretamente com os alunos, com os pais, ou as reuniões que a gente faz com os professores, que é o conselho de classe, tanto a diagnóstica, quanto as bimestrais (PDT 1, entrevista concedida em 31 de agosto de 2021).

Então, a gestão escolar tem esse papel de acompanhar o trabalho do PDT no desenvolvimento das ações, sem interferir demais e sem tirar a liberdade e a autonomia dos docentes em suas ações nas turmas. Em direção a essa observação, o PDT 4 ressalta que a gestão dá suporte, inclusive porque tem uma coordenação voltada, exclusivamente, para o

projeto, além de acreditar dar ênfase e priorizar as ações, deixando os PDT trabalharem. Para o PDT 8, “a gestão, ela é muito atuante, nós temos um coordenador que a todo o momento ele nos dá dicas, apresenta sugestões, [...], enfim, ele é bem atuante quando se trata do projeto diretor de turma. Muito sugestivo” (PDT 8, entrevista concedida em 3 de setembro de 2021).

A atuação da gestão é essencial, porém a atuação dos demais professores da turma também são de suma importância para o desenvolvimento das ações do projeto. Segundo os PDT, os professores também têm boa participação no PPDT e, de acordo com o PDT 7,

[...] os demais professores, eles também são parceiros, até nas muitas vezes, nas reuniões de diretor de turma, que a gente sempre tem uma reunião bimestral [...], a gente vê que os professores, eles também, só não fazem a parte burocrática mas, tem muito professor que eles são plantonistas, como a gente chama, hoje eles nos ajudam, que eles são uns diretores de turma com a gente, eles ajudam bastante, eles são parceiros (PDT 7, entrevista concedida em 3 de setembro de 2021).

A atuante participação da gestão e dos professores, em dar suporte para os PDT, auxilia também no desenvolvimento das ações dentro da escola, principalmente no que diz respeito ao combate à evasão escolar. Para alcançar tal objetivo, várias ações são desenvolvidas na escola, algumas com maior facilidade para serem realizadas, outras que apresentam certas dificuldades. Das quais, podemos citar, para a maioria dos PDT, a busca ativa é uma das principais ações, que é fácil de executar, pois o professor vai até o aluno e tem o cuidado com ele. Já o PDT 7 considera a busca ativa como uma ação difícil, mesmo achando importante, pois o mesmo sente dificuldade em se deslocar até a casa do aluno, em chegar no aluno (PDT 7, entrevista concedida em 3 de setembro de 2021). Porém, essa ação é essencial para buscar o aluno, fazer com que ele volte para a escola e, conseqüentemente, diminua a evasão.

Ainda no que diz respeito a atuação dos professores e da gestão no PPDT, segundo o PDT 4, ela traz reflexos para dentro de sala de aula, nos resultados e no comportamento da turma,

[...] quando a gente compara uma turma que não é acompanhada com a que é, é visível que a disciplina, os resultados em notas, a motivação, os problemas que surgem, eles são menores em relação a uma que não é, e a motivação do aluno é bem maior em relação aqueles que não são acompanhados (PDT 4, entrevista concedida em 1 de setembro de 2021).

Uma ressalva importante é que a questão da disciplina em sala de aula pode até ser mais evidente nessas turmas, mas, em relação aos resultados educacionais, não é possível tirar conclusões precisas do impacto do PPDT nessas turmas, pois em muitas ocasiões as turmas não acompanhadas por PDT obtiveram desempenho superior em relação às turmas com PDT, como apresentado no capítulo descritivo, seção 2.5.

Contudo é preciso considerar que, na percepção dos participantes do estudo, as turmas acompanhadas por PDT têm um acompanhamento mais próximo e um cuidado maior com os discentes, proporcionando um ambiente melhor dentro de sala de aula e no desenvolvimento das atividades escolares. Segundo o PDT 7, em “uma sala que tem diretor de turma, o clima é bem mais harmônico que aquele que a gente entra que não tem diretor de turma, mas agora tem o coordenador de turma, já tá melhorando, mas no que tem diretor de turma o clima é bem melhor” (PDT 7, entrevista concedida em 3 de setembro de 2021).

Santos (2014) também diagnosticou a importância do projeto para a escola. Para o autor há um diferencial no comportamento dos alunos em relação às turmas acompanhadas pelos PDT e as que não são. Ainda destacou, em sua pesquisa, que há uma mudança notável no comportamento dos alunos, e que com o direcionamento do PPDT para conhecer melhor o aluno dentro de suas realidades, o projeto de vida passa de uma promessa a uma experiência.

Dessa forma, fica mais fácil mediar os conflitos e resolver os problemas existentes, o que beneficia não somente a escola, mas as famílias também, aproximando-os da escola, fortalecendo o vínculo do aluno e desenvolvendo um clima agradável entre as partes.

O PDT 5 ainda destaca que auxilia no amadurecimento do aluno, na sua aceitação em estar na escola, e diminui “[...] até aquela resistência que ele tinha, algumas brincadeiras de mal gosto que ele tem com os colegas vai diminuindo, vão praticando menos o bullying, que eles vão tendo mais essa consciência do respeito, da empatia” (PDT 5, entrevista concedida em 1 de setembro de 2021), o que ajuda a manter um bom clima escolar.

O desenvolvimento do clima escolar beneficia não somente a escola, mas os alunos também, porque ajuda no seu comportamento como cidadão. As aulas de Formação Cidadã e Desenvolvimento Socioemocional têm também a finalidade de trabalhar valores, visando o desenvolvimento emocional e um bom clima escolar.

Um dos valores mais desenvolvidos, segundo os entrevistados, é o respeito, já destacado anteriormente. De acordo com o PDT 4, “[...] nós temos muitos problemas que são gerados pela falta desse valor, e então se eu tô dentro de sala, focando isso, é bem mais provável que o aluno que está sendo acompanhado por essas ações, ele vá desenvolvendo esse

comportamento, um comportamento positivo” (PDT 4, entrevista concedida em 1 de setembro de 2021). Convergente a essa fala, o PDT 6, destaca que “[...] o trabalho com esses valores, desenvolve um clima escolar favorável dentro de sala de aula e no âmbito escolar no geral” (PDT 6, entrevista em 1 de setembro de 2021).

Ainda sobre o respeito, o PDT 6 ressalta “[...] que ele é fundamental pra que possa ter um clima favorável dentro da sala de aula e no âmbito escolar no geral” (PDT 6, entrevista concedida em 1 de setembro de 2021). Segundo o PDT 8,

[...] se não houver respeito, não há como o professor conseguir dirigir ali na sala de aula a disciplina. Há a necessidade de se trabalhar porque a gente sabe que nós temos alunos indisciplinados e, a partir do momento que se trabalha o respeito, também trabalha as demais competências (PDT 8, entrevista concedida em 3 de setembro de 2021).

O PDT 7 ainda ressalta que quando os alunos passam a entender o PPDT, o clima dentro de sala de aula fica mais favorável e ainda afirma:

De tanto a gente empregar a questão das palavras pejorativas, implantar a disciplina, o respeito entre eles e principalmente com os gestores, com os docentes, que estão ali preparados. Eu vejo muito que a gente plantou, a gente conseguiu manter esse clima harmônico (PDT 7, entrevista concedida em 3 de setembro de 2021).

Então, conforme já foi mencionado, o respeito foi um dos valores mais citados pelos entrevistados e que auxilia na construção de um clima escolar agradável, para a vivência em sala de aula e no ambiente escolar e que também favorece uma boa interação entre as partes envolvidas no processo de ensino-aprendizagem. O respeito é um valor essencial e está diretamente ligado com o clima escolar, pois, segundo Pereira e Rebolo (2017, p. 98),

o respeito é uma dimensão do clima escolar que está diretamente ligado às relações interpessoais que ocorrem na escola. O respeito dentro de um espaço democrático é um valor positivo que resulta na satisfação do indivíduo e do grupo. Essas relações podem promover um ambiente agradável e amigável [...].

Há uma importância muito grande em se estudar e desenvolver os valores, pois, “valores e atitudes desenvolvidos no espaço escolar serão transferidos a outros contextos institucionais e sociais. Essa instrumentalidade transcende a relação com os objetivos declarados da escola” (MIRANDA; BERTAGNA; FREITAS, 2019, p. 5). Para o trabalho

desses valores, o PDT 3 procura “[...] interagir mesmo, fazer aquela roda de conversa para o aluno realmente falar. Eu faço muita dinâmica, porque eles são tímidos” (PDT 3, entrevista concedida em 31 de agosto de 2021).

Já o PDT 5, em suas aulas de Formação Cidadã e Desenvolvimento Socioemocional, gosta de trabalhar temas atuais como ansiedade, depressão, estudos de caso, assuntos que estejam no dia a dia dos discentes, para que eles aprimorem seus valores e emoções. Enquanto o PDT 6 busca em suas aulas promover um momento prazeroso

[...] onde o aluno, ele pode colocar em prática as situações vivenciadas na realidade dele. Nessa aula os alunos, eles se sentem muito à vontade, com o PDT, com os colegas, então, a gente faz rodas de conversa, a gente leva algumas situações do dia a dia, quais foram as frustrações, como eles estão (PDT 6, entrevista concedida em 1 de setembro de 2021).

O trabalho em relação aos valores na escola pesquisada não é algo conclusivo, de acordo com as falas apresentadas e análise já realizadas. Não há um roteiro específico de como trabalhar esses valores. Podemos notar que cada PDT atua de acordo com a realidade de sua turma e realiza as ações que julga mais adequadas. Levar em consideração a realidade dos discentes é algo importante, porém deveria haver atividades e ações pré-estabelecidas para trabalhar, estudar e desenvolver os valores essenciais para o estudante aplicar dentro da escola e para a sociedade.

Os valores trabalhados e as ações desenvolvidas visam a permanência do aluno na escola, e a aprimorar o clima escolar, porém, isso é algo desafiador para a escola e para os professores, pois nessa faixa etária os adolescentes se deparam com várias situações, desde problemas familiares, preocupação com oportunidades de emprego, até a busca de sua autonomia. Portanto, deve-se promover aspectos para que o aluno se sinta bem na escola, se sinta acolhido, e que mostre uma perspectiva futura positiva. Como destaca Melo (2017, p. 42), os aspectos podem ser de “[...] cumprimento da grade horária, ambiente escolar seguro, boa relação professor-aluno, projetos estimulantes, ambiente agradável, sensação de pertencimento, controle de faltas e atenção aos horários”. Esses fatores contribuem, de alguma maneira, para a permanência do aluno na escola.

A função do PDT é essencial nesse aspecto da permanência do aluno na escola. Segundo o PDT 9 “[...] é a partir de nós PDTs que os alunos passam a ter uma interação maior com a escola, eles passam a se perceber como mais importante, até porque a gente tá no cotidiano deles, diariamente, através de mensagens, através do próprio diálogo, através de

visitas domiciliares” (PDT 9, entrevista concedida em 6 de setembro de 2021). Mas, também, é preciso que todos os atores educacionais tenham uma participação efetiva nesse processo. Como destaca Melo (2017), a Secretaria de Educação deve dar suporte pedagógico e estrutural, além de oferecer subsídios para que as escolas identifiquem suas necessidades, definam os objetivos e ações prioritárias, e as coloquem em prática para minimizar as dificuldades. A gestão escolar tem também papel fundamental nesse processo, motivando, incentivando e valorizando os docentes no desenvolvimento de suas ações escolares e pedagógicas.

A permanência do aluno na escola passa por vários aspectos que auxiliam o discente a conviver e controlar suas emoções, até ao engajamento dos atores envolvidos no processo educacional, visando o desenvolvimento cognitivo e emocional dos discentes. Nesse contexto, vale ressaltar as percepções dos egressos acerca da contribuição do PPDT para o seu desenvolvimento escolar, demonstradas no Quadro 16.

Quadro 16 - Grau de concordância dos egressos sobre a contribuição do PPDT para o seu desenvolvimento escolar

O desenvolvimento do Projeto Professor Diretor de Turma contribuiu para eu	Discordo totalmente	Discordo mais que concordo	Não discordo nem concordo	Concordo mais que discordo	Concordo totalmente	Total
Atuar na construção de soluções para os problemas encontrados no dia a dia da escola.	0% (0)	0% (0)	5,7% (3)	17% (9)	77,4% (41)	100% (53)
Expôr minhas opiniões durante as aulas.	3,8% (2)	0% (0)	3,8% (2)	24,5% (13)	67,9% (36)	100% (53)
Falar com o(a)s professores(as) sobre meu interesse em participar de projetos na escola.	0% (0)	1,9% (1)	5,7% (3)	17% (9)	75,5% (40)	100% (53)
Participar das decisões escolares.	1,9% (1)	3,8% (2)	3,8% (2)	26,4% (14)	64,2% (34)	100% (53)
Participar do grêmio estudantil.	7,5% (4)	3,8% (2)	15,1% (8)	20,8% (11)	52,8% (28)	100% (53)

Fonte: Elaborado pelo autor (2021)

De acordo com o Quadro 16, se analisarmos o maior nível de concordância (somando “Concordo totalmente” com “Concordo mais que discordo”), o projeto desenvolveu mais nos estudantes: na contribuição de soluções para problemas do dia a dia da escola, com 94,4% (n=50); e também contribuiu para expor suas opiniões durante as aulas e em falar com os (as)

professores (as) sobre o interesse em participar dos projetos da escola, ambos com 92,5% (n=49).

Além dos aspectos citados acima, segundo os ex-discentes, o PPDT também contribuiu para um melhor relacionamento com os colegas e a participação nas decisões escolares, ambos com 90,6% (n=48). O aspecto menos percebido como contribuição do PPDT pelos respondentes foi a participação no grêmio estudantil, com 73,6% (n=39). É possível notar, que em relação as demais categorias, a participação no grêmio estudantil, não teve a mesma relevância, porém com uma boa avaliação da grande maioria. Percebemos, também, que alguns alunos discordam que o PPDT contribuiu 3,8% (n=2) para expor suas opiniões e 5,7%¹² (n=3) para participar das decisões escolares. Isso nos faz pensar que, na visão desses estudantes, o protagonismo dos discentes não foi priorizado mesmo com a implementação do PPDT. Esse dado diverge da fala dos entrevistados, que destacaram que desenvolvem ações para estimular a participação dos alunos, o seu protagonismo nas ações e atividades desenvolvidas.

Nesse sentido, a escola deve promover, por meio de suas ações e alinhada com o PPDT, uma aprendizagem significativa do discente, fazendo com que ele seja capaz de ter uma visão de futuro positiva. Para isso, é necessário desenvolver ações motivadoras e atividades que mostrem o sentido do que está sendo estudado, que o aluno perceba uma aplicabilidade do que é visto na escola no mundo real. Dessa forma ele se sentirá mais motivado a buscar uma aprendizagem eficaz e, conseqüentemente, permanecer na escola.

Um dos fatores que deve ser fomentado nessa direção é o clima escolar, fator primordial no desenvolvimento das ações do PPDT, pois, em um ambiente favorável, a tendência é ter mais eficácia nas atividades realizadas. Na subseção seguinte, apresentamos os resultados acerca do desenvolvimento socioemocional, outro aspecto essencial do PPDT.

3.3.4 A relação do PPDT e as Competências Socioemocionais

O PPDT, a princípio, trabalhava muito a formação do cidadão crítico e, ao passar dos anos, foi incorporado ao projeto, de forma mais intensificada, o desenvolvimento das competências e habilidades socioemocionais. Nas entrevistas com os sujeitos da pesquisa, foi ressaltada a importância do desenvolvimento socioemocional para o aprimoramento da aprendizagem, conforme já sinalizado anteriormente.

¹² Soma dos níveis “Discordo totalmente” com “Discordo mais que concordo”.

Com a pandemia do Coronavírus, muitas medidas foram tomadas para combater a propagação do vírus. Uma delas foi a suspensão das aulas presenciais. Nesse sentido, Pereira e Nascimento (2021, p. 12) destacam que “essa triste realidade trouxe à tona que a educação básica, seja presencial, híbrida, a distância ou remota, deve ser um processo de formação integral, pautado no desenvolvimento das competências cognitivas e socioemocionais”. Ainda de acordo com os autores, as escolas de ensino básico não têm promovido uma formação integral, pois priorizam o desenvolvimento cognitivo em detrimento do socioemocional. De acordo com Santos (2014, p. 79), “[...] a escola não deve existir somente para ensinar os conhecimentos culturalmente produzidos pela humanidade e eleitos como importantes, mas também orientar os indivíduos para o convívio social e conscientizá-lo de sua importância neste contexto”.

Para o PDT 1, o PPDT é um dos principais projetos da escola, contudo a pandemia e o isolamento social deixaram isso mais evidente, porque se viu a necessidade de trabalhar as competências socioemocionais com os adolescentes para ter um contato mais individual com o aluno, mesmo que de forma remota; de saber como ele está, para que pudesse desenvolver de forma apropriada seus conhecimentos acadêmicos. As ações são desenvolvidas com o intuito de cuidar do aluno. “[...] Se o aluno está bem emocionalmente, ou seja, se ele está conseguindo lidar com a situação, ele vai estar mais com a condição de aprender” (COORDENADOR ESCOLAR, entrevista concedida em 1 de setembro de 2021).

Dias (2016), em sua pesquisa, destacou que a disciplina Formação para a Cidadania configura

[...] uma das estratégias importantes do PPDT. Com temáticas voltadas para a discussão/reflexão, é uma proposta de reforma curricular cujo planejamento atende às necessidades e aspirações específicas de cada turma. A Formação para a Cidadania atua diretamente na gestão de sala de aula e fora dela, levando o aluno a refletir sobre seu papel no processo de ensino-aprendizagem (DIAS, 2016, p. 114).

A disciplina de Formação Cidadã e Desenvolvimento Socioemocional tem o intuito de promover um ambiente agradável, um ambiente de socialização de experiências do dia a dia (CEARÁ, 2010). Nesse sentido, o PDT 3 ressalta que procura interagir com os alunos, fazer uma roda de conversa, para que eles falem e percam a timidez aos poucos, assim como o PDT 8, que procura trabalhar o lado socioemocional voltado para a formação do cidadão, por meio de dinâmicas e leituras.

Segundo Dias (2016), o planejamento da disciplina é

[...] elaborado com base no diagnóstico e caracterização da turma, a fim de verificar as intervenções a serem propostas, com o envolvimento dos professores que não são DT de modo sistemático na aprendizagem dos alunos, proporcionando uma estrutura de trabalho compartilhado (DIAS, 2016, p. 114).

Por isso, se faz importante o engajamento de todos os envolvidos no processo educacional e não somente o PDT.

De acordo com o PDT 1, é disponibilizada uma matriz com as habilidades socioemocionais que devem ser trabalhadas nas turmas de primeiro, segundo e terceiro anos, em que cada PDT avalia qual a habilidade é mais adequada e necessária para sua turma. Ainda de acordo com o PDT 1, após a aplicação do diálogo socioemocional, houve, também, a aplicação de rúbricas, que segundo o PDT 1

[...] é uma autoavaliação que o aluno faz das competências socioemocionais, aquelas que ele acredita que ele já está bem desenvolvido e aquelas que ele acredita que ele precisa melhorar. [...] Então, no decorrer do ano eles vão se autoavaliando, [...] porque tanto é uma autoavaliação do aluno, como também tem do diretor de turma. [...] E aí a gente faz o *feedback* geral com a turma, e também individual, que são os nossos atendimentos. [...] E aí, geralmente, ela era aplicada quatro vezes ao ano, a gente utilizava ela por período (PDT 1, entrevista concedida em 31 de agosto de 2021).

A Seduc-CE, juntamente com o Instituto Ayrton Senna, promoveu, em 2017, um seminário sobre as competências socioemocionais e desenvolveram esse instrumento chamado “rúbricas dos diálogos socioemocionais” (FREIRE *et al.*, 2019, p. 7). Segundo Freire *et al.* (2019), as rúbricas são caracterizadas de forma muito próxima com a descrição do PDT 1.

[...] É uma ficha, na qual professores e alunos respondem questões acerca das competências socioemocionais. Em seguida, são coletadas as respostas e faz-se um comparativo. Por fim, o professor por meio de feedback, dar início seu trabalho com foco nas competências socioemocionais em consonância com os interesses, anseios reais dos alunos para que possam sustentar seu projeto de vida (FREIRE *et al.*, 2019, p. 7).

Então, a aplicação das rúbricas são essenciais para nortear o trabalho do PDT, em definir quais são os assuntos necessários a serem desenvolvidos nas turmas e permite, também, que o PDT tenha um conhecimento maior de como estão as competências socioemocionais do discente.

O PDT 1 ainda ressalta que

[...] na época em 2014, quando a gente não falava muito ainda de socioemocional, a gente trabalhava os valores da escola, toda aula era um valor diferente, então a gente já trabalhava o socioemocional sem saber, assim sem ter um conhecimento direcionado. E aí, depois essas aulas foram se aperfeiçoando com o socioemocional, porque aí a gente, cada aula era uma competência socioemocional que a gente trabalhava, tinha o dia da aplicação das rúbricas, tinha o dia do retorno das rúbricas, que era o *feedback* que a gente fazia, tanto coletivo quanto individual (PDT 1, entrevista concedida em 31 de agosto de 2021).

Com a inserção do diálogo das competências socioemocionais, os PDT conseguiram trabalhar com mais efetividade, dentro das reais necessidades dos discentes e, a partir de então, conseguiram desenvolver não só habilidades cognitivas, mas também habilidades emocionais dos discentes. De acordo com o PDT 9 (entrevista concedida em 6 de setembro de 2021), a escola não está preocupada somente com o ensino do conteúdo, mas, também, com o desenvolvimento socioemocional do educando.

Esse diálogo das competências socioemocionais, trabalhado pelo PDT, está baseado em competências gerais e, dentro de cada competência, tem as macro competências, que são subconteúdos para o desdobramento e desenvolvimento dos valores gerais, abrangendo vários aspectos do desenvolvimento humano. Essas competências e macro competências são uma espécie de matriz que rege todo o trabalho das habilidades socioemocionais. A Figura 1 apresenta as competências e macro competências do diálogo socioemocional.

Figura 1 - Competências e Macro Competências do Diálogo Socioemocional



Fonte: Instituto Ayrton Senna (2014, p. 23).

Fica a critério da escola a escolha das competências e macro competências que devem ser trabalhadas em cada ano do ensino médio, levando em consideração a realidade das

turmas e as competências que os professores acreditam que precisam ser aperfeiçoadas nos alunos, podendo ter uma competência em todas as séries. O ideal seria fazer uma divisão desses conteúdos, para os três anos, separando as competências essenciais para o 1º, 2º e 3º ano. Dessa forma, ao final do ensino médio, os alunos teriam estudado e tido experiências com todas as competências socioemocionais.

Nesse sentido, Costa e Magalhães Júnior (2019), em sua pesquisa sobre o diretor de turma e a gestão pedagógica nas escolas profissionais, constataram que um ponto limitante do projeto é o “[...] trabalho ainda inconsistente com as competências socioemocionais” (COSTA; MAGALHÃES JÚNIOR, 2019, p. 23), por não ser algo ainda bem definido e que precisa de mais capacitação dos professores. Para o coordenador escolar, quando

[...] tem esse trabalho com o socioemocional dos alunos. a partir daí, é possível ele ter um rendimento maior no cognitivo, então ele também tem um papel fundamental no fortalecimento do vínculo do aluno com a escola, e é partindo desse pressuposto que nós passamos pro cognitivo. A partir do momento que eu tenho esse fortalecimento do vínculo, é possível a gente avançar no estágio de aprendizagem do aluno (COORDENADOR ESCOLAR, entrevista concedida em 1 de setembro de 2021).

O trabalho com as habilidades socioemocionais tem, como função inicial, estabelecer o vínculo entre o aluno e a escola. A partir da sua permanência na instituição, é possível desenvolver de forma mais propícia o aprendizado desse discente. Nas palavras do PDT 3, “[...] se o aluno está bem emocionalmente, com certeza ele vai ter um bom aprendizado” (PDT 3, entrevista concedida em 31 de agosto de 2021). Essa perspectiva coaduna com as ideias de Abed (2014), que defende que o vínculo é um aspecto fundamental, na construção de uma aprendizagem efetiva.

O vínculo afetivo entre aquele que ensina e aquele que aprende vem sendo apontado, por diversos autores, como crucial para promover situações de verdadeira aprendizagem. Mesmo com o avanço dos recursos tecnológicos, o papel do professor é fundamental para promover a formação do estudante em seus inúmeros aspectos (ABED, 2014, p. 71).

O fortalecimento do vínculo entre aluno e escola, e até mesmo com as famílias, passa muito pela confiança adquirida nesse processo. Na fala dos entrevistados, o PDT 8 destacou que “[...] a gente consegue adquirir que o aluno e a família tenham uma confiança muito grande no diretor de turma, já que ele é muito atuante na vida do estudante” (PDT 8, entrevista concedida em 3 de setembro de 2021).

Com o intuito de manter o vínculo estreito com o aluno e a permanência deles na escola, os PDT têm total autonomia para desenvolver ações motivadoras em sala de aula, como destaca o PDT 6:

[...] eu tenho dois projetos que eu desenvolvo por conta própria: os melhores em notas, o ranking da turma certo, então, no final de cada período os cinco melhores alunos, que ficaram com as melhores notas, eles ganham um mimo, uma gratificação pelo reconhecimento do esforço e pela aprendizagem que ele tá adquirindo no período. Então, nada melhor do que o aluno ser reconhecido, ele se torna um aluno até mais importante, ele se torna um aluno que almeja mais conhecimento que é pra poder tá dentro desse ranking. Também com relação a frequência, nas minhas turmas, também, tem aquele aluno que nunca falta a aula, não faltou durante o mês, então, eu já desenvolvo também um projeto que aquele aluno ele vai ganhar um mimosinho no final do mês, caso ele não tenha nenhuma falta (PDT 6, entrevista concedida em 1 de setembro de 2021).

Numa concepção geral, essa ideia pode parecer motivadora, mas nem todos os alunos pensam e aprendem da mesma forma, isso pode gerar uma desmotivação e um clima desagradável dentro da sala de aula, pois aquele aluno que não consegue estar entre os premiados pode achar que não é capaz de ter bons resultados, o que pode acarretar até mesmo na evasão. O aluno com dificuldade, dificilmente consegue ser premiado, e além da desmotivação, pode gerar indisciplina, pois ele não consegue desenvolver a aprendizagem de forma satisfatória. Então, a motivação não deve ser focada somente na meritocracia, mas no desenvolvimento integral dos discentes, tanto cognitivos quanto em aspectos do desenvolvimento socioemocional.

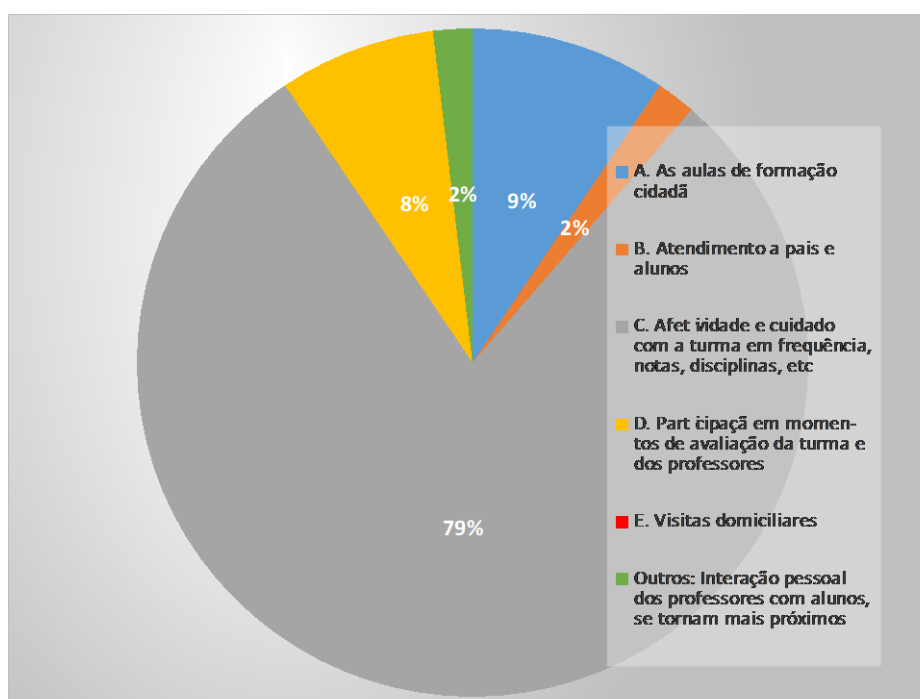
Além disso, destaca-se a importância de ouvir os alunos, conforme fala do coordenador escolar:

[...] nós temos as assembleias de aluno, têm momentos que os alunos avaliam, os professores, a gente orienta, é algo bem norteado. Ver uma forma de o professor crescer ali na disciplina, nos resultados, tem momentos que nós fazemos também pesquisas com os alunos, pra a gente saber dos alunos como é que tá realmente a aprendizagem, como veem determinadas situações na escola, se eles tem sugestões, críticas, elogios, claro que o aluno ele não tem assim essa maturidade, como nós, professores, essa maturidade de ser mais criterioso nessa questão pedagógica, mas é sempre importante a gente ouvir, ouvir os alunos (COORDENADOR ESCOLAR, entrevista concedida em 1 de setembro de 2021).

Esse *feedback* entre aluno e professor é um vínculo importante, pois o aluno se sente útil, se sente parte da escola, e pode contribuir não só para o desenvolvimento das ações, mas, também, para a aprendizagem, e vai desenvolvendo sua responsabilidade.

Nesse sentido, é importante destacar a visão dos egressos acerca da importância do projeto em suas vidas escolares e o que eles mais gostaram no PPDT, que será apresentado no Gráfico 24, a seguir.

Gráfico 24 - Aspectos do PPDT que os estudantes mais gostaram



Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Nota-se, de acordo com o Gráfico 24, que a afetividade e o cuidado foi o aspecto mais citado pelos respondentes, com 79,2% (n=42). Conforme discutido anteriormente, acredita-se que esse aspecto reflete na permanência do aluno na escola e no fortalecimento do vínculo com a instituição. Percebe-se, também, que as aulas de Formação Cidadã não foram mencionadas por muitos respondentes, com 9,4% (n=5), o que nos faz pensar que, na visão dos estudantes, há outros aspectos mais importantes no PPDT do que a disciplina em si.

Ainda de acordo com o Gráfico 24, ações como a participação em momentos de avaliação da turma e dos professores, com 7,5% (n=4); o atendimento aos pais e alunos, e a categoria “Outros”, em que citaram a interação entre professores e alunos ser mais próxima, ambos com 1,9% (n=1), foram as menos citadas pelos egressos. Nenhum dos respondentes citou que gosta de visitas domiciliares, o que vai de encontro com a visão dos PDT

entrevistados, que citaram que uma das ações mais impactantes é a busca ativa, onde o professor vai na casa do aluno e estabelece acordos com os pais e alunos. No entanto, é preciso considerar que não gostar das visitas domiciliares pode ter vários motivos, dentre eles, se sentirem constrangidos, cobrados a não desistir dos estudos e incomodados com a insistência dos professores em mantê-los na escola.

No Quadro 17, destaca-se a percepção dos estudantes acerca da contribuição do PPDT no seu desenvolvimento escolar. Para tal, apresentamos os dados no Quadro a seguir.

Quadro 17 - Nível de concordância dos egressos sobre a contribuição do PPDT no desenvolvimento escolar

O desenvolvimento do Projeto Professor Diretor de Turma contribuiu para eu	Discordo totalmente	Discordo mais que concordo	Não discordo nem concordo	Concordo mais que discordo	Concordo totalmente	Total
Melhorar o meu relacionamento com os meus colegas.	0% (0)	1,9% (1)	7,5% (4)	18,9% (10)	71,7% (38)	100% (53)
Melhorar o meu relacionamento com o(a)s meus e/ou minhas professores(as).	0% (0)	1,9% (1)	3,8% (2)	5,7% (3)	88,7% (47)	100% (53)
Melhorar o meu relacionamento com minha família.	3,8% (2)	1,9% (1)	1,9% (1)	15,1% (8)	77,4% (41)	100% (53)

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Considerando o Quadro 17, ao analisarmos o maior nível de concordância (somando “concordo totalmente” com “concordo mais que discordo”), o PPDT contribuiu mais para o discente: melhorar seu relacionamento com os professores(as), com 94,4% (n=50); seguido por melhorar o relacionamento com a família, com 92,8% (n=49); e melhorar o relacionamento com os colegas, com 90,6% (n=48). Um resultado menos expressiva, mas que chama atenção é relativo à melhoria do relacionamento com as famílias, pois 5,7% (n=3) (somando “discordo totalmente” com “discordo mais que concordo”) consideram que o PPDT não tem contribuído, o que perpassa por questões já citadas na seção anterior, nas quais os PDT sentem dificuldades em executar algumas ações, por falta de apoio das famílias.

Para que esse vínculo seja efetivo, a escola deve promover ações de engajamento, tanto para os alunos quanto para as famílias, ações motivadoras e de pertencimento, em que os discentes e famílias sintam-se pertencentes a escola e como atores ativos no processo de ensino e aprendizagem e no desenvolvimento socioemocional, tendo em vista que o sucesso

em termos de resultados educacionais depende muito do alinhamento de todos os seguimentos escolares.

De acordo com o PDT 4, “[...] é preciso que a gente tenha aquela vontade de conversar, de chegar um pouco...ir além do conteúdo, e se chegar mais ao aluno, de forma até pessoal, entrar no lado familiar, conversar mais, interagir mais, é preciso que a gente esteja aberto para essas questões” (PDT 4, entrevista concedida em 1 de setembro de 2021). O PDT tem que se permitir interagir com os discentes, fortalecer o vínculo com o seu aluno, conhecê-lo melhor e, a partir disso, ir conquistando a confiança dos discentes e das famílias. Nesse sentido, Prado e Amoroso (2015) destacam que

[...] o professor, precisa de um preparo emocional, ou seja, sentir-se em equilíbrio para gerenciar suas próprias emoções, quando, só então será capaz de auxiliar que seus alunos desenvolvam sua capacidade de agir de forma equilibrada emocionalmente, lapidando o lado emocional em seus alunos, torna-se mais ampla ainda a necessidade de preparo deste docente (PRADO; AMOROSO, 2015, p. 9).

A diretora escolar ressalta que o PDT também precisa ter “[...] empatia de se colocar no lugar do aluno, de conhecer, de querer tá sempre aprendendo, e também assim, da disponibilidade de estar cuidando. Que a gente sabe, que o professor, ele já tem muitas atribuições, mas o diretor de turma, ele sempre se dedica horas a mais” (DIRETORA ESCOLAR, entrevista concedida em 2 de setembro de 2021). A questão de trabalhar horas a mais, já discutido na subseção 3.3.2, e que foi reiterado na fala da diretora escolar.

Esse fortalecimento do vínculo e o desenvolvimento socioemocional perpassa pelo trabalho de assuntos pertinentes aos adolescentes. O PDT 4 ressalta que é importante focar no “[...] socioemocional, que é a grande problemática dos jovens na atualidade, é saber lidar com as emoções, é desenvolver a inteligência emocional. Então, além de temas do dia a dia deles, que podem estar evitando problemas pra eles, o foco mesmo é o socioemocional” (PDT 4, entrevista concedida em 1 de setembro de 2021).

O PDT 5 destaca que gosta de trabalhar “[...] temas atuais, estudos de caso, também trabalha temas como ansiedade, como depressão, temas muito atuais, que a maioria dos nossos jovens estão passando por isso” (PDT 5, entrevista concedida em 1 de setembro de 2021). Na mesma direção, o PDT 1 destaca esses aspectos relativos à saúde mental dos discentes que são abordados nas aulas: “A questão de você trabalhar essa questão da autovalorização deles, porque infelizmente a gente tem muitos problemas de depressão,

ansiedade, automutilação, a gente vê isso muito nos nossos jovens hoje” (PDT 1, entrevista concedida em 31 de agosto de 2021).

Esses temas mostram-se muito comuns entre os jovens, e os PDT contam com o apoio da gestão para desenvolver essas temáticas. São convidados psicólogos para ministrar palestras acerca dos temas; promovem a participação de pessoas com testemunhos reais, que já enfrentaram ou enfrentam esses problemas; os PDT também desenvolvem rodas de conversa para debater ou apresentar estudos de caso, dentre outras práticas. Além disso, a partir da convivência dos professores com os alunos e com os atendimentos individuais que são realizados, os discentes se sentem mais à vontade para falar de seus problemas com os PDT.

O PDT 5 ainda reforça que o trabalho desses temas atuais é para que o aluno se conheça e, também, controle suas emoções. A afetividade não está diretamente relacionada às competências socioemocionais, mas à área da psicologia, porém o professor relaciona aspectos do desenvolvimento socioemocional com a afetividade e trabalha com os alunos, desenvolvendo esse vínculo afetivo e de proximidade com os discentes.

Nesse sentido, para trabalhar a afetividade com os alunos e com a turma, “[...] o professor deve cultivar, na sala de aula, a prática do respeito e valorização das diferenças individuais, incentivando cada um a se desenvolver dentro do seu próprio estilo de ser, respeitando o tempo de cada um e partindo de seus interesses” (PRADO; AMOROSO, 2015, p. 8).

Nesse aspecto, Moreira (2020) ressalta que

[...] é interessante que, além de propor temas e metodologias, seja estabelecida pela gestão uma cultura de diálogo com os alunos como forma de superar os “achismos” por parte desses professores. Apresentar as possibilidades e limitações da escola aos alunos, provocá-los a pensar em melhores estratégias, externá-las e considerá-las, transformando-as em uma pauta dos encontros pode ser crucial para o planejamento de aulas que atendam aos interesses da turma (MOREIRA, 2020, p. 123).

Dessa maneira, com habilidades socioemocionais bem desenvolvidas, a aprendizagem é favorecida, como destacado em outros momentos desse texto. Dados sobre tema correlato a esse, sobre a superação das dificuldades e problemáticas escolares e sociais, na visão dos egressos, estão demonstrados no Quadro 18.

Quadro 18 - Grau de concordância dos egressos sobre a contribuição do PPDT, para a superação das dificuldades e problemáticas escolares e sociais

O desenvolvimento do Projeto Professor Diretor de Turma contribuiu para eu	Discordo totalmente	Discordo mais que concordo	Não discordo nem concordo	Concordo mais que discordo	Concordo totalmente	Total
Superar as minhas dificuldades de aprendizagem.	0% (0)	0% (0)	5,7% (3)	5,7% (3)	88,7% (47)	100% (53)
Ter iniciativa para resolver meus problemas.	1,9% (1)	0% (0)	3,8% (2)	17% (9)	77,4% (41)	100% (53)
Ter uma formação cidadã que incentiva a minha reflexão sobre questões sociais.	0% (0)	0% (0)	3,8% (2)	11,3% (6)	84,9% (45)	100% (53)

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Com base no Quadro 18, se analisarmos o maior nível de concordância (somando “Concordo totalmente” com “Concordo mais que discordo”), o projeto contribuiu para a: formação cidadã que incentiva reflexões sobre questões sociais, com 96,2% (n=51); além da superação das dificuldades de aprendizagem e em ter iniciativa para resolver os próprios problemas, ambos com 94,4% (n=50). Analisando de forma mais específica, o aspecto mais bem desenvolvido e que contribuiu mais para os alunos superarem suas dificuldades foi na superação das dificuldades de aprendizagem com 88,7% (n=47), pois, quando há um equilíbrio emocional, outros aspectos tendem a se desenvolver com mais facilidade, o que ajuda no processo de aprendizagem. Conforme observou Prado e Amoroso (2015, p. 7), é essencial conduzir “[...] ao equilíbrio entre aspectos cognitivos, racionais e emocionais principalmente dos educandos”. É nesse contexto que a Figura do professor se torna mais importante, pois a

[...] presença de educadores implicados em construir junto com os alunos, abrindo espaço para o diálogo e construção de novos saberes que vão além da teoria dos livros passados em sala de aula. É através da troca de saberes e experiências na relação aluno-professor que o verdadeiro processo educativo acontece, favorecendo para além disso, uma constante transformação do sujeito como cidadão (VITAL *et al.*, 2019, p. 5).

Nota-se uma visão satisfatória dos resultados acerca da atuação do projeto, porém, será que realmente todas as questões sociais que envolvem a realidade dos adolescentes, foram realmente abordadas no período em que estavam na escola? As ações desenvolvidas realmente contemplaram todas as necessidades dos discentes? Eles conseguem avaliar de

forma concreta a atuação do projeto em suas vidas? São questionamentos que precisam de um estudo mais aprofundado nesse aspecto para compreender a real efetividade do projeto na vida dos egressos, utilizando-se de instrumentos como entrevistas ou grupo focal.

Na visão do PDT 2, para que o aluno desenvolva competências socioemocionais, é necessário despertar a motivação no aluno. Conforme o trecho da entrevista: “[...] o projeto diretor de turma, ele vem pra ajudar o aluno a perceber, que ele tem que está motivado, para justamente ter o ensino de qualidade, [...] ele vai servir para ajudar o aluno a se equilibrar, e conseguir passar por esse novo, da melhor forma possível” (PDT 2, entrevista concedida em 1 de setembro de 2021). Segundo o PDT 6, essa motivação ocorre quando “[...] o aluno conhece e reconhece suas forças e limitações, passa a se sentir bem consigo mesmo, a aprendizagem começa a fluir, e ele fica mais motivado e interessado em aprender” (PDT 6, entrevista concedida em 1 de setembro de 2021).

É nesse sentido que Vital *et al.* (2019) destacam que

o professor deve voltar o seu olhar para as particularidades do sujeito, compreendendo sem pré-julgamentos a realidade em que este se encontra, para que dessa forma seja possível auxiliar na construção de possibilidades do mesmo sem tirar sua autonomia para decidir por si. Seria assumir um lugar de apoio para que o sujeito possa ter um olhar ampliado sobre o mundo que o circunda e possa então construir seus projetos de vida de forma mais segura e consciente (VITAL *et al.*, 2019, p. 5).

Segundo o coordenador escolar, quando o aluno sai da escola “[...] exercitando valores, como também, exercitando competências socioemocionais como a empatia, a responsabilidade, o compromisso, ele vai ter uma qualidade de vida melhor” (COORDENADOR ESCOLAR, entrevista concedida em 1 de setembro de 2021). Isso vai ao encontro de um dos objetivos do projeto, de formar cidadãos críticos e conscientes do seu papel na sociedade e com os valores da escola, que visa o trabalho com o compromisso, com a inovação e o respeito, na busca pela qualidade de vida.

Em relação às competências socioemocionais, Ramazotti, Galante e Simões (2020) destacam o papel dos docentes.

[...] O professor foi, é e sempre será o maior e mais significativo modelo em sala de aula, além de mediador de construções cognitivas de êxito, o que nos faz entender que, a capacidade do docente de desenvolver as competências socioemocionais dos alunos, indicará o perfil de profissional e pessoa, enquanto um ser humano dotado de sentimentos, valores e ações, que se quer formar (RAMAZOTTI; GALANTE; SIMÕES, 2020, p. 8).

O PPDT auxilia, também, no desenvolvimento do projeto de vida dos discentes, porque “[...] o projeto ele trabalha como um todo, essa capacidade do aluno, dele desenvolver o seu projeto de vida, pra que ele possa sair da escola apto, a arrumar um trabalho, a ter autonomia, a ter iniciativa, a aprender controlar suas emoções, a ter pontualidade” (PDT 5, entrevista concedida em 1 de setembro de 2021). Tais questões levantadas pelo PDT 5 passa por intensificar o desenvolvimento das competências socioemocionais e as possibilidades de inserção no mercado de trabalho. Em especial, para as turmas de terceiro ano, que estão saindo da escola, precisam desenvolver competências como “[...] organização, respeito, empatia, resiliência, tolerância ao estresse e abertura ao novo, que é esse novo que o terceiro ano vai encontrar ao sair da escola” (PDT 7, entrevista concedida em 3 de setembro de 2021).

Enfim, o desenvolvimento socioemocional é essencial para vida dos alunos, para fortalecer o vínculo entre as partes e, principalmente, para promover a aprendizagem. Portanto, ajustes são necessários para alcançar esses objetivos. Na próxima subseção será apresentada uma síntese dos achados da pesquisa e apontamentos para o desenvolvimento do Plano de Ação Educacional, de acordo com as necessidades diagnosticadas.

3.3.5 Síntese e apontamentos para o PAE

Diante de tudo que foi apresentado com a análise dos dados obtidos por meio das entrevistas com os sujeitos pesquisados, nota-se o quão importante o projeto é para a escola. Desde a sua implantação, em 2010, o projeto tem gerado percepções positivas, mesmo diante das dificuldades enfrentadas pela instituição. Porém, alguns pontos devem ser aperfeiçoados para que a escola alinhe sua missão, seus valores e sua visão de futuro, com os objetivos da política e alcance os resultados almejados de forma mais eficaz e efetiva.

Os respondentes puderam fazer sugestões acerca do PPDT, visando o aperfeiçoamento dessa política dentro da escola, perpassando pelos seguintes pontos: aperfeiçoar o programa, visando um ensino de qualidade; desenvolver valores essenciais para a vida em sociedade, garantir a permanência do aluno na escola; e atender as necessidades dos discentes, em suas dificuldades de aprendizagem e de interação. Tais aspectos estão diretamente ligados à missão, aos valores e à visão de futuro da Escola São Miguel, e as sugestões propostas servirão de subsídios para a construção do PAE. As informações coletadas foram apresentadas no Quadro 19.

Quadro 19 - Sugestões de aperfeiçoamento do PPDT dos egressos

Aspectos analisados	Sugestões
Metodologias de ensino e práticas pedagógicas.	<ul style="list-style-type: none"> • Fazer debates e conversas entre as turmas, com temáticas voltadas para as profissões; • Promover momentos de interação entre os alunos, nas aulas, por meio de gincanas, projetos motivacionais, desenvolvendo o protagonismo; • Mais interação entre os alunos, com a criação de projetos, com atividades em grupo; <ul style="list-style-type: none"> • Uma hora aula destinada ao mercado de trabalho; • Maior tempo para as aulas de Formação Cidadã; • Promover a inserção de novas tecnologias para aprimorar a comunicação; <ul style="list-style-type: none"> • Metodologias mais dinâmicas, utilizando-se de ferramentas digitais; • Aulas mais dinâmicas, com atividades em grupos para promover a interação entre os alunos; <ul style="list-style-type: none"> • Aulões específicos por área; • Trabalhar com monitorias; • Revisão de conteúdos, com reforço, grupo de estudo; • Promover palestras ou peças teatrais que mostrem no enredo os valores essenciais para a vida; <ul style="list-style-type: none"> • Mais dinamismo nas atividades escolares; • Utilização das tecnologias e mídias digitais; • Gincanas ou atividades extracurriculares; • Apadrinhamento de acordo com o nível do aluno;
Desenvolvimento das competências socioemocionais e clima escolar.	<ul style="list-style-type: none"> • Ouvir os alunos para saber suas dificuldades e o que os motiva; <ul style="list-style-type: none"> • Motivar os alunos através de esportes; • Mais conversa com os alunos; • Trabalhar mais a comunicação; • Aperfeiçoar o valor da ética; • Trabalhar ainda mais o socioemocional; <ul style="list-style-type: none"> • Manter o cuidado com o adolescente; • Reforçar o estudo dos valores, com foco no socioemocional; <ul style="list-style-type: none"> • Cuidar do clima escolar e disciplina; • Ter psicólogo na escola;
Gestão pedagógica e resultados educacionais	<ul style="list-style-type: none"> • Articular a participação dos pais na escola; • Avaliar e monitorar os resultados da aprendizagem; <ul style="list-style-type: none"> • Acompanhamento e avaliação diagnóstica; • Formar turmas por níveis de aprendizagem; • Premiar os professores, através do alcance metas, anteriormente estipuladas.

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Nota-se que as sugestões dos egressos perpassam por vários aspectos, desde o cuidado com o aluno, a ações que promovam a interação dos discentes e desenvolva o protagonismo dos alunos. Percebe-se que os estudantes egressos valorizam o cuidado, a conversa, o trabalho com o socioemocional e a interação com todos os atores do processo educacional.

Os entrevistados apontam positivamente para o desenvolvimento do PPDT, mas também destacam pontos limitantes, que, se melhorados, podem fazer com que o projeto

atinja seu objetivo de forma mais satisfatória. Portanto, percebemos algumas necessidades da escola referentes a execução do PPDT, as quais foram sintetizadas e são apresentadas no Quadro abaixo.

Quadro 20 - Síntese dos aspectos que comprometem a atuação do PPDT na escola, e as principais sugestões de melhoria

Eixos teóricos	Principais resultados da pesquisa	Sugestões
Políticas Públicas Educacionais	Poucos professores se interessam em trabalhar como PDT devido às condições de trabalho, carga horária, horas extras, grandes responsabilidades, etc.	Aumentar o quantitativo de professores diretores de turma.
	Nem todas as turmas são acompanhadas pelo projeto: muitos professores se recusam a serem PDT, muito pela questão burocrática; mas as vezes é porque a carga disponível para o projeto na escola, não é possível inserir novas turmas.	Todas as turmas serem acompanhadas pelo projeto.
	É necessário ter mais recursos para confeccionar materiais impressos de uso do professor e para ser disponibilizado para os alunos; recursos também para auxiliar os docentes na execução de ações do projeto, para que os mesmos não se utilizem de recursos próprios.	Mais recursos para a impressão e elaboração de materiais. Disponibilizar esses materiais para professores e alunos.
	Poucas horas para o PDT trabalhar: pouco tempo para os PDT executarem e suprirem todas as demandas exigidas na política e pela escola.	Aumentar a carga horária para que o PDT possa executar suas funções.
Clima Escolar e Desenvolvimento Socioemocional	Ações do PPDT: intensificar ações de permanência do aluno na escola e o fortalecimento do vínculo, como: promover o estudo mais direcionado das habilidades socioemocionais; realizar mais busca ativa, para aqueles alunos com alto risco de evasão; intensificar a atenção com a frequência do aluno; desenvolver ações onde os alunos sejam protagonistas.	Criar um cronograma com as habilidades socioemocionais mais essenciais, para ser trabalhado com os alunos. Intensificar a busca ativa, para alunos com alto risco de evasão. Intensificar o acompanhamento da frequência dos discentes. Ações sob responsabilidade dos alunos, como: debates ou rodas de conversa com temas do cotidiano, feiras culturais sobre profissões, dentre outros aspectos.

Eixos teóricos	Principais resultados da pesquisa	Sugestões
	Desenvolvimento das competências socioemocionais: intensificar mais o estudo de valores como: respeito, compromisso, responsabilidade, empatia..., promovendo reflexões sobre situações reais e do dia a dia, de modo a desenvolver o equilíbrio emocional e o clima escolar.	Elencar os principais valores que devem ser desenvolvidos durante o ano. Apresentar estudos de caso e histórias para a reflexão do desenvolvimento socioemocional e do clima escolar.

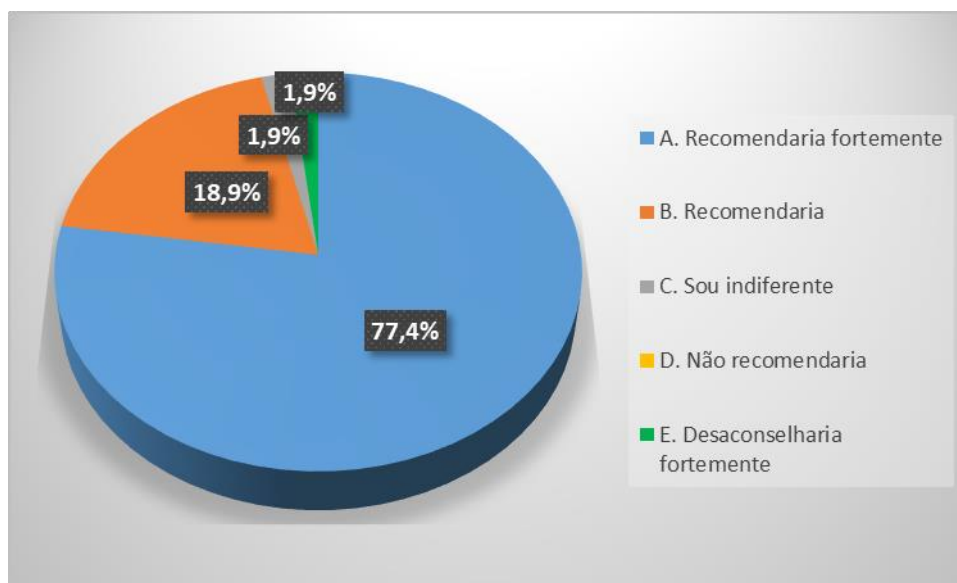
Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Nota-se, de acordo com o Quadro 20, que as sugestões voltadas para o eixo das Políticas Públicas Educacionais foge da alçada da Escola São Miguel. São aspectos que dizem respeito aos órgãos superiores Crede e Seduc-CE, principalmente o aumento da carga horária para os PDT. Isso enquanto as ações relativas ao clima escolar e Desenvolvimento Socioemocional podem ser realizadas pela escola, de acordo com as necessidades existentes, realizando adequações pontuais, para atender tais sugestões.

Apesar dos resultados obtidos na pesquisa de campo apontarem para uma visão positiva do PPDT na escola, os sujeitos pesquisados também apresentaram sugestões que tornariam as ações do projeto mais eficazes em seus objetivos, e isso é bastante relevante, pois sempre é importante estar inovando e readequando uma política às necessidades e realidades que surgem no dia a dia, e com o PPDT não é diferente. A cada ano, grupos de alunos entram na escola, com outras dificuldades e necessidades, e elas precisam ser estudadas, exploradas e buscar meios para resolvê-las. Dessa forma, o projeto precisa ser aprimorado para atender às novas especificidades que surgem.

Diante do que foi apresentado nesta seção, é importante analisar a opinião dos estudantes acerca da permanência do PPDT na escola, visto que eles são os principais atores impactados pela política. Então, em relação à permanência do projeto na escola, apresentamos, no Gráfico 25, a visão dos egressos acerca desse aspecto.

Gráfico 25 - Opinião dos egressos sobre a permanência do PPDT na escola



Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Observamos, de acordo com o Gráfico 25, que 77,4% (n=41) dos egressos recomendaria fortemente a permanência do projeto na escola; e 18,9% (n=10) recomendaria; enquanto 1,9% (n=1) é indiferente e a mesma porcentagem não recomendaria a permanência do PPDT na instituição. Portanto, o projeto é bem visto pela maioria dos egressos e eles consideram importante sua permanência para o desenvolvimento dos discentes, o que nos faz refletir que a política teve impactos satisfatórios em suas vidas escolares. Contudo, não podemos deixar de destacar que um aluno considera indiferente a permanência do projeto e que outro egresso não recomendaria a permanência do projeto na escola, o que nos leva a refletir sobre essa visão dos respondentes: quais seriam as razões pelas quais para eles o projeto não tem tanta relevância e influência na vida estudantil dos discentes? De algum modo a política não teve influências significativas em suas vidas ou não influencia de forma direta no desenvolvimento das atividades escolares?

Portanto, o Projeto Professor Diretor de Turma tem grande potencial e, como foi apresentado, teve influências e consequências positivas na vida dos educandos. Porém, alguns aspectos precisam ser melhorados e as informações obtidas nortearão a construção do PAE, visando o aperfeiçoamento e aprimoramento dessa política na Escola São Miguel.

Logo, de posse dessas informações e da análise dos dados obtidos por meio das entrevistas e dos resultados do questionário, e diante das sugestões propostas para a melhoria do PPDT, foi proposto, no quarto capítulo, o PAE, que consiste em um conjunto de ações que busca aprimorar e aperfeiçoar a atuação da política do PPDT, dentro da Escola São Miguel.

4 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL

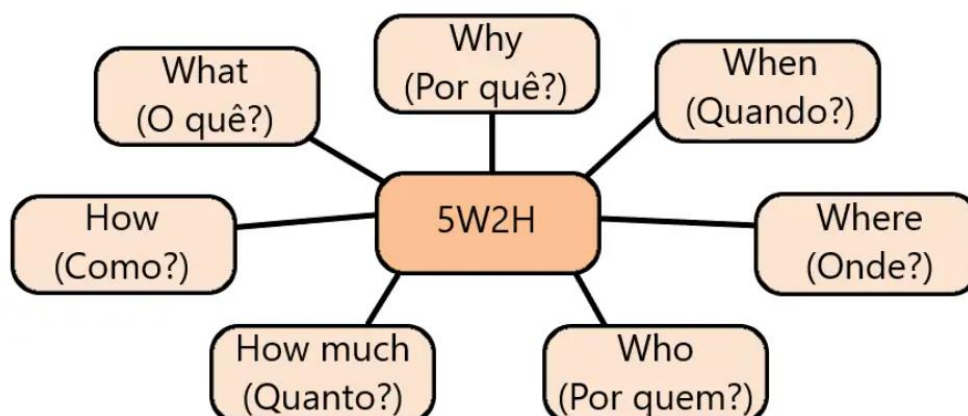
O presente trabalho tem como objeto de estudo o PPDT, que é uma Política Pública voltada para o ensino médio da Rede Pública Estadual de Educação. No segundo capítulo apresentamos características da implementação do PPDT na Escola São Miguel, no interior do Ceará, caminhando por vários aspectos da política. No terceiro capítulo, realizamos a análise da dinâmica de funcionamento do PPDT. Utilizamos um referencial teórico para maior aprofundamento da política pública educacional investigada nesta pesquisa. Para isso, nos baseamos em três eixos, sendo eles: Políticas Públicas Educacionais, clima escolar e Desenvolvimento Socioemocional. Em seguida, apresentamos o percurso metodológico da pesquisa e os resultados obtidos mediante as percepções do(a) diretor(a) escolar, do(a) coordenador(a) do PPDT na escola, dos PDT e da reflexão dos alunos egressos da escola acerca dos três eixos investigados na pesquisa.

Os resultados obtidos na pesquisa de campo fornecem os subsídios para a elaboração do PAE. Esse plano busca aprimorar e aperfeiçoar o trabalho da gestão escolar, dos professores e a participação dos discentes em relação ao PPDT na escola, no que diz respeito aos eixos que orientam esse trabalho: Políticas Públicas Educacionais, clima escolar e Desenvolvimento Socioemocional. Com base nos apontamentos apresentados nos Quadros 19 e 20, apresentamos um plano que aborda ações viáveis, que podem ser desenvolvidas dentro da instituição com o apoio de todos os segmentos escolares, a fim de minimizar as problemáticas diagnosticadas.

Com a pandemia do Covid-19, as necessidades identificadas ficaram mais evidentes, o que demanda novas estratégias e metodologias no funcionamento do PPDT. Este PAE foi elaborado considerando os resultados desta pesquisa e as demandas advindas da pandemia da Covid-19.

Para a elaboração deste PAE, foi utilizada a ferramenta 5W2H, ilustrada na Figura 2.

Figura 2 - Modelo 5W2H



Fonte: Coutinho (2020, recurso online).

Segundo Coutinho (2020), essa ferramenta é relativa a sete perguntas, que torna o problema claro e objetivo e favorece a tomada de decisão de forma mais eficaz. Os 5 W se referem a: *What*, *Why*, *When*, *Where* e *Who*; e os 2 H a: *How* e *How much*, formando, assim, os 5W2H, que, traduzido para a língua portuguesa significa: o que será feito, por que será feito, quando será feito, onde será feito, quem irá fazer, e como será feito e quanto irá custar, respectivamente. Ainda de acordo com o autor (COUTINHO, 2020), a ferramenta facilita a interpretação objetiva e transparente do problema e do local onde será aplicado, além da importância de propor uma solução mais eficiente para o problema abordado, a fim de buscar um resultado mais eficaz.

No intuito de melhor compreender o Plano de Ação Educacional, o presente capítulo está organizado em subseções que apresentam as ações propostas e o seu processo de execução. Na primeira subseção, é apresentada uma ação interna para escola pesquisada, com foco em articular os objetivos do PPDT com a missão, os valores e a visão de futuro da escola, aspectos presentes no Projeto Político-Pedagógico (PPP) da instituição. Na segunda subseção, sugere-se mais uma ação de nível interno, focada nos conteúdos e temas abordados na disciplina de Formação Cidadã e Desenvolvimento Socioemocional. Essa ação se refere à elaboração e estruturação de um cronograma de competências socioemocionais que devem ser estudadas e trabalhadas em cada ano do ensino médio, de modo a atender às necessidades reais de cada etapa de ensino. Na terceira subseção, propõe-se o alinhamento do projeto de Leitura da Escola com o estudo das competências socioemocionais, estudando a cada mês a competência escolhida, buscando promover as relações interpessoais.

Além disso, é importante ressaltar a necessidade de realizar alterações no desenho da política do PPDT, principalmente no que diz respeito ao aumento da carga horária referente às

funções do PDT. Porém, essa ação é de responsabilidade da Seduc-CE. Mesmo que ela não seja um propósito deste PAE e não esteja na alçada da escola pesquisada, é importante ressaltá-la mediante os achados da pesquisa.

4.1 PROPOSTA PARA ARTICULAÇÃO DO PPP DA ESCOLA SÃO MIGUEL COM OS OBJETIVOS DO PPDT

O PPP é um importante documento escolar, que rege as normas internas de uma instituição escolar e onde consta a definição da missão, dos valores e da visão de futuro da escola, que são aspectos do objetivo geral desta pesquisa. Diante dos resultados obtidos, pode-se perceber uma relação entre o PPP da escola com os objetivos do PPDT. Mesmo tendo relação entre ambos, há pontos dissonantes que precisam ser melhor articulados, pois atuam de forma independente um do outro. Há, também, aspectos nos objetivos do PPDT que não são abordados nas definições do PPP, que poderiam ser mais explorados pela escola, para que ela alcance seus objetivos educacionais como, por exemplo, abordar de forma mais específica a articulação entre os segmentos da escola, a promoção do trabalho coletivo, dentre outros aspectos dos objetivos do PPDT.

Desse modo, para haver essa articulação, é necessária a ativa participação do núcleo gestor e dos docentes para o debate e a construção de estratégias para adequar o PPP, principalmente no que diz respeito à missão, aos valores, à visão de futuro da escola, aos objetivos do PPDT, de modo a não desvincular esses aspectos da aprendizagem significativa e da busca por uma melhor qualidade de vida. Como destaca Mainardes (2006b, p. 98), quando “[...] os professores e demais profissionais exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais e, desta forma, o que eles pensam e acreditam têm implicações para o processo de implementação das políticas”.

Nesse sentido, é essencial que a instituição aproxime ainda mais os objetivos do PPDT com a missão, a visão de futuro e os valores da escola, verificando de que modo a política pode colaborar para que a escola alcance seus objetivos, envolvendo os pontos citados acima. Essa incorporação tornará mais evidente a importância da política para a instituição. A ação aqui proposta pode ser realizada por intervenção do núcleo gestor e dos professores. Pretende-se possibilitar que professores e demais envolvidos no processo educacional desenvolvam as ações da política em uma relação direta com a missão, os valores e a visão de futuro da escola, visto que isso acontecia de forma casual.

Se compararmos o Quadro 8, no segundo capítulo, que trata dos objetivos do PPDT, com a missão, os valores e a visão de futuro da escola, nota-se essa proximidade entre os aspectos. Sendo assim, acredita-se que se essa articulação for mais estreita e específica pode-se instrumentalizar a escola e favorecer o alcance dos objetivos de forma mais eficaz.

Quadro 21 - Proposta de articulação do PPP com os objetivos do PPDT

What? O quê?	A articulação do PPP, nos aspectos da missão, valores e visão de futuro da escola, aos objetivos da política do PPDT.
Why? Por quê?	Necessidade de articulação entre o planejamento da escola nos aspectos acima mencionados do PPP e os objetivos do PPDT para direcionar melhor as ações, objetivando uma eficácia maior dos resultados, tanto no âmbito da política como dos objetivos da escola.
When? Quando?	No início do ano letivo, durante a semana pedagógica que antecede o início das aulas, dando continuidade nos planejamentos coletivos realizados a cada fim de mês, para traçar as ações do mês seguinte, sendo debatido até o mês de junho.
Where? Onde?	Na Escola São Miguel
Who? Por quem?	Núcleo gestor (diretora e coordenadores), professores diretores de turma e demais professores.
How? Como?	Na semana pedagógica do início do ano, realizar um diagnóstico do PPP, no que diz respeito a missão, valores e visão de futuro, verificando se precisa de alguma adaptação para o ano vigente. No planejamento de fevereiro, promover um estudo dos objetivos do PPDT, já relacionando com a missão, valores e visão de futuro da escola, registrando os principais pontos, que serão estruturados pelo núcleo gestor. Em março, promover um debate para articular os objetivos do PPDT aos aspectos do PPP, anotando as ideias e alterações. Em abril, apresentar a estruturação das adaptações e mudanças realizadas no planejamento anterior para um momento de estudo e de adequações. Em maio, apresentar a versão final do PPP articulado aos objetivos do PPDT para votação final entre os envolvidos no processo, e os ajustes finais. Em junho, consolidar a versão final, que será adotada após o retorno das férias em julho/agosto.
How much? Quanto?	Sem custos

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Essa ação requer muito debate e, por isso, ela deve ser realizada em etapas, iniciando na semana pedagógica do início do ano letivo, indo no mínimo até o planejamento coletivo do mês de junho, visto que em uma semana não é viável articular todos esses pontos. Inicialmente, pretende-se, na semana pedagógica do início do ano, realizar um diagnóstico do PPP, principalmente no que diz respeito à missão, aos valores e à visão de futuro da escola, para verificar se a escola tem alcançado esses objetivos ou se é necessário realizar alguma adequação para o ano vigente, até visando o início das aulas, deixando combinado a articulação do PPP com os objetivos do PPDT para os planejamentos coletivos futuros. Ainda

nessa semana pedagógica, pode-se criar uma comissão, entre os envolvidos no processo, para estruturar e comandar os próximos passos, registrando tudo em ata.

No planejamento coletivo do mês de fevereiro, é preciso realizar um estudo dos objetivos do PPDT, já verificando aspectos em comum e dissonantes com o PPP da escola, registrando esses pontos para a estruturação dos próximos passos dessa ação. Durante o período de um planejamento para outro, a comissão deve estruturar todos os pontos comuns e aqueles que não têm tanta relação, para ser apresentado no próximo planejamento e que sirva de subsídio para iniciar a articulação entre os aspectos abordados.

Em março, a comissão deve apresentar os pontos abordados e estruturados no encontro anterior para nortear o debate de articulação dos objetivos do PPDT com os aspectos do PPP. Nesse momento, é importante instigar a participação de todos para propor ideias e sugestões que valorizem todos os aspectos abordados, fomentar uma roda de conversa dividida em grupos separados e, depois, socializar, no grupo geral, sempre registrando as propostas apresentadas. Até o planejamento seguinte, a comissão deve consolidar todas as sugestões para serem apresentadas.

No mês de abril, é o momento de avaliar as propostas. A comissão apresenta o consolidado do último planejamento e inicia a discussão dos pontos para diagnosticar se ainda é preciso fazer mais alterações, se é preciso acrescentar algo ou se exclui algum ponto para estruturar um texto final para essa ação de articulação do PPDT com os aspectos do PPP. Até o encontro seguinte, a comissão realiza os ajustes e adequações finais, de acordo com o que foi exposto no último encontro, para apresentar a redação final no próximo planejamento.

No planejamento do mês de maio, a comissão deve apresentar o texto final da articulação entre os aspectos abordados nos últimos meses, para a votação e aprovação dos envolvidos nesse processo, realizando ajustes pontuais, se for necessário. Após a aprovação da maioria, a comissão deve estruturar e inserir a redação final da articulação entre os objetivos do PPDT com a missão, os valores e a visão de futuro da escola, no PPP da escola.

Em junho, a comissão apresenta o PPP, já com a articulação entre os objetivos do PPDT e a missão, os valores e a visão de futuro da escola, definindo a data para iniciar a adoção das alterações realizadas, se dando no início das aulas, após as férias no mês de julho/agosto.

Com essa ação, espera-se direcionar as ações da política do PPDT, já atendendo os objetivos da escola para o cumprimento da missão, de sua visão de futuro e para o fortalecimento de seus valores.

4.2 PROPOSTA DE CRONOGRAMA DE CONTEÚDOS PARA A DISCIPLINA DE FORMAÇÃO CIDADÃ E DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL

Com base nos resultados obtidos nesta pesquisa, notamos que os PDT trabalham muitos conteúdos e temas com os estudantes, mas isso ocorre de forma aleatória, dependendo muito da realidade da turma e do que os professores julgam necessário. São conteúdos importantes. Porém, é essencial focar em aspectos que ajudarão o aluno a se desenvolver em cada etapa do ensino, e que, ao mesmo tempo, atinja os objetivos da escola.

O estudo das competências socioemocionais é um importante fator para o desenvolvimento integral do discente e aborda diversos aspectos sociais e emocionais, que ajudam a desenvolver aspectos cognitivos. Assim, as competências desenvolvidas não devem ser estudadas de forma aleatória, tudo tem que fazer sentido e seguir um direcionamento para o alcance dos objetivos traçados.

Nesse sentido, o Instituto Ayrton Senna (2014) destaca que é necessário

[...] estabelecer quais competências devem ser priorizadas para serem trabalhadas no processo educacional. Apenas com essa definição a oferta educacional terá intencionalidade e efetividade, uma vez que esse conjunto de competências passa a direcionar as inovações no processo ensino-aprendizagem, englobando a transformação das práticas dos professores, gestores escolares e secretarias de educação (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2014, p. 8).

Levando em conta que o Instituto Ayrton Senna é responsável pela formação dos PDT, ele deveria, juntamente com a Seduc-CE e as Credes, promover momentos formativos para articular um direcionamento maior do estudo das competências socioemocionais, pois é essencial que os PDT se apropriem ainda mais a respeito dessas competências e se tornem protagonistas no processo decisório das suas definições e das suas prioridades.

Dessa forma, tem que se levar em consideração cada etapa do ensino. Os alunos, quando chegam no primeiro ano do ensino médio, passam por uma transição, saem do ensino fundamental para o ensino médio, há uma carga maior de estudos, mais disciplinas, uma rotina diferente. Logo, é essencial desenvolver competências para atender essas necessidades, e é onde se inicia a construção do vínculo com a escola: competências como respeito, foco, responsabilidade, organização, dentre outros.

No segundo ano do ensino médio, os estudantes já estão mais adaptados à rotina de estudos, e essa etapa é essencial para fortalecer o vínculo com o aluno e desenvolver

competências essenciais para o convívio social e interpessoal, como confiança, respeito, entusiasmo, assertividade, entre outros.

Já no terceiro ano do ensino médio, é o momento para preparar de forma mais intensa para a vida em sociedade, para o mercado de trabalho, desenvolver um projeto de vida mais direcionado, desenvolvendo competências como tolerância ao estresse, autoconfiança, tolerância a frustração, dentre outros. Cada etapa do ensino exige competências específicas que devem ser desenvolvidas, a fim de formar cidadãos mais críticos e cientes do seu papel na sociedade.

Para que essa ação tenha uma efetividade maior, é necessário que as turmas acompanhadas pelo PPDT, no primeiro ano do ensino médio, sejam acompanhadas até o último ano. Esse era um fator que não vinha acontecendo na escola, porém, de 2020 para 2021, a gestão escolar resolveu adotar essa medida para que os alunos possam ser acompanhados em todo o ensino médio.

Quadro 22 - Proposta de cronograma para a definição de conteúdos para a disciplina de Formação Cidadã e Desenvolvimento Socioemocional

<i>What?</i> O quê?	Cronograma de conteúdos para a disciplina de Formação Cidadã e Desenvolvimento Socioemocional
<i>Why?</i> Por quê?	Porque cada etapa do ensino médio reflete contextos diferentes e exige competências diferentes para se adaptar a essas novas realidades.
<i>When?</i> Quando?	No início do ano letivo, durante a semana pedagógica que antecede o início das aulas, continuando durante todo o ano letivo.
<i>Where?</i> Onde?	Na Escola São Miguel, em todas as turmas (acompanhadas ou não pelo PPDT).
<i>Who?</i> Por quem?	Núcleo gestor (diretora e coordenadores), professores diretores de turma e demais professores.
<i>How?</i> Como?	O núcleo gestor promoverá na semana pedagógica um momento para o estudo das competências socioemocionais, analisando cada macrocompetência e verificando quais competências se relacionam com cada ano do ensino médio. Esse momento deve ocorrer após a ação apresentada no Quadro 21; Após esse estudo, serão debatidas quais as competências são essenciais para o 1º, 2º e 3º anos do ensino médio, respectivamente; Com essa definição das competências, realiza-se a construção do cronograma, e coloca-se em votação para que a maioria dos participantes aprove; É importante firmar que, ao final de cada período letivo, será avaliado se o cronograma teve resultados positivos e se é necessário realizar alguma alteração para que o objetivo seja alcançado.
<i>How much?</i> Quanto?	Sem custos

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Para essa ação, na semana pedagógica do início do ano letivo, o núcleo gestor deverá promover um momento de estudo das competências socioemocionais. Como são cinco macro competências, pode-se dividir os participantes em cinco grupos, em que cada grupo estudará uma macro competência e as competências nela existentes, verificando qual delas se adequam a cada ano do ensino médio. Após esse momento, socializa-se com todo o grupo escolar.

Após a definição das competências para cada ano do ensino médio, realizado pelos grupos de estudo, estrutura-se o cronograma definindo as competências que devem ser estudadas em cada período letivo. Depois dessa definição, coloca-se o cronograma em votação e aprovação, realizando os ajustes que se fizerem necessários.

Sendo aprovado pela maioria, o cronograma entra em execução na disciplina de Formação Cidadã e Desenvolvimento Socioemocional, desde o início do período letivo. Vale destacar que é importante firmar um processo avaliativo para diagnosticar se o cronograma está tendo os resultados esperados. A cada final de período letivo, realiza-se uma avaliação entre todos os envolvidos no processo, verificando se o cronograma foi cumprido, quais os resultados até o momento, quais as dificuldades encontradas, se é válido continuar, se precisa fazer alguma alteração, enfim, se a ação tem surtido os efeitos desejáveis.

Com essa ação, espera-se direcionar as competências que devem ser desenvolvidas em cada etapa do ensino médio, de forma a auxiliar os discentes com as dificuldades existentes, diante dos contextos vivenciados. Tem, também, como intuito, fazer com que o estudante chegue ao final do ensino médio com um projeto de vida mais direcionado e com uma consciência mais crítica sobre aspectos da sociedade.

No intuito de auxiliar na construção dessa ação, apresentaremos, a seguir, uma proposta de competências socioemocionais a serem desenvolvidas no decorrer de cada etapa do ensino médio. Vale ressaltar que é apenas uma sugestão e não algo que seja obrigatório.

Quadro 23 - Proposta das competências socioemocionais para cada ano do Ensino Médio

Macro competências	Competências sociomocionais	Etapas do ensino médio		
		1º ano	2º ano	3º ano
Autogestão	Determinação	X	X	
	Organização	X	X	X
	Foco	X	X	X
	Persistência	X	X	X
	Responsabilidade	X	X	X
Engajamento com os outros	Iniciativa social			X
	Assertividade		X	X
	Entusiasmo		X	X
Amabilidade	Empatia		X	

Macro competências	Competências sociomocionais	Etapas do ensino médio		
		1º ano	2º ano	3º ano
	Respeito	X	X	
	Confiança	X	X	
Resiliência emocional	Tolerância ao estresse			X
	Autoconfiança			X
	Tolerância à frustração			X
Abertura ao novo	Curiosidade para aprender	X		
	Imaginação criativa	X		
	Interesse artístico	X		

Fonte: Adaptado de Instituto Ayrton Senna (2021).

Com base na sugestão apresentada no Quadro 23, percebe-se uma divisão das competências por ano, limitando-se a 10 competências em cada ano do ensino médio. A justificativa para limitar as competências é que deseja-se que seja trabalhada aproximadamente uma competência por mês, explorando-as com mais efetividade, além de poder trabalhar as competências associadas a outras áreas, promovendo a interdisciplinaridade. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a interdisciplinaridade “[...] deve ser compreendida a partir de uma abordagem relacional, em que se propõe que, por meio da prática escolar, sejam estabelecidas interconexões e passagens entre os conhecimentos através de relações de complementaridade, convergência ou divergência” (BRASIL, 2000, p. 21).

Além disso, a abordagem dessas competências pode se dar de diferentes maneiras e metodologias, dependendo da competência estudada e da disponibilidade do PDT. O estudo das competências pode ser abordado por meio de gincanas (conforme sugerido pelos egressos) para explorar as características das competências e identificar suas relações com a vida real. Outras metodologias que se mostram viáveis para a abordagem das competências socioemocionais é promover palestras com profissionais ou pessoas que possam falar de sua experiência a partir da definição da competência estudada, o que promove uma vivência mais real para os alunos.

Nesse processo, deve-se, também, promover o protagonismo do discente. Dessa forma, uma metodologia aplicável seria promover peças teatrais, envolvendo histórias reais e desenvolvendo valores essenciais para as relações interpessoais. Assim, há um dinamismo na abordagem das competências socioemocionais e uma motivação maior para os alunos, pois eles serão os protagonistas.

O PDT tem que estar preparado para adotar novas metodologias de ensino. Para isso é essencial que haja formações que o preparem não só para estudar as competências

socioemocionais, mas também para dar subsídios de metodologias que possam ser usadas para desenvolver tais competências.

Essas competências podem ser estudadas em qualquer ano do ensino médio. Porém, selecionamos, para cada ano, aquelas que julgamos essenciais para cada etapa do ensino médio, levando em consideração as características de cada ano. Vale ressaltar que o estudo dessas competências, além de desenvolver o socioemocional, auxilia, também, na construção de um clima escolar favorável.

4. 3 PROPOSTA DE ALINHAMENTO ENTRE O PROJETO DE LEITURA E O ESTUDO DAS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS

A leitura é uma importante ferramenta para a compreensão de aspectos da sociedade, para a interpretação das problemáticas existentes e para auxiliar na busca de soluções para minimizar esses problemas, além de contribuir para desenvolver aspectos cognitivos em todas as áreas do conhecimento. Segundo Krug (2015, p. 1), “a leitura é responsável por contribuir, de forma significativa, à formação do indivíduo, influenciando-o a analisar a sociedade, seu dia a dia e, de modo particular, ampliando e diversificando visões e interpretações sobre o mundo, com relação à vida em si mesma”. Ainda de acordo com a autora, a leitura é fundamental para o saber, pois estrutura nossas interpretações e possibilita uma melhor compreensão do outro e do mundo. É a partir da leitura que adquirimos e formatamos nossos posicionamentos, questionamentos, realizamos reflexões e construímos nossos próprios conceitos e opiniões.

Ao reconhecer a importância de promover o interesse pela leitura, na Escola São Miguel existe um projeto chamado de “Leitura-Ce”. Todas as turmas participam desse projeto e, nele, os alunos leem livros sobre diversas áreas e assuntos. A escolha dos livros fica a critério do próprio estudante, e o professor responsável orienta os estudantes a responder algumas perguntas sobre o livro. No final de cada mês o aluno entrega as perguntas escritas e apresenta de forma oral, para toda a classe, suas considerações e o que o levou a ler aquele livro.

Há um momento específico para as apresentações, que ocorre na aula do professor de Língua Portuguesa, ou em aulas da Área de Ciências Humanas, visto que os professores dessa área também auxiliam no desenvolvimento desse projeto. Um mês ele fica sob responsabilidade da Área de Linguagens e Códigos e no outro a Área de Ciências Humanas.

A proposta aqui sugere uma articulação desse projeto com o PPDT. Após definida a competência socioemocional a ser estudada em cada mês, proposta na ação da subseção 4.2, os PDT, conjuntamente com os professores da Área de Linguagens e Códigos e da Área de Ciências Humanas, podem selecionar não somente livros, mas também textos, estudos de casos, que estejam relacionados a essas competências para que os alunos possam ler, tornando algo mais direcionado. O estudo de caso deve abordar situações reais que deixam em aberto como proceder de maneira ética e moral, para resolver as situações propostas. Dessa forma, as competências desenvolvidas podem estimular a criticidade dos discentes.

Quadro 24 - Proposta de alinhamento do Projeto de Leitura com as competências socioemocionais

What? O quê?	O alinhamento do projeto de leitura com o estudo das competências socioemocionais.
Why? Por quê?	O projeto Leitura-Ce, desenvolvido na escola, é importante para desenvolver a leitura e auxiliar os estudantes nas demais disciplinas, porém a escolha dos livros é de responsabilidade do próprio aluno, de acordo com o seu gosto. Nesse sentido, como vivemos num ambiente escolar, trabalhando com adolescentes que passam por diversas mudanças nessa fase, é essencial trabalhar o equilíbrio emocional. Por isso, a sugestão de alinhar as competências socioemocionais que serão trabalhadas mês a mês, com livros, textos, estudos de casos.
When? Quando?	Nos planejamentos coletivos realizados no início de cada mês.
Where? Onde?	Na Escola São Miguel, em todas as turmas.
Who? Por quem?	Professores diretores de turma, professores da área de Linguagens e Códigos e da área de Ciências Humanas.
How? Como?	Na semana pedagógica do início do ano, a gestão deve propor uma mudança na roupagem do projeto de leitura, vinculando-o, também, ao trabalho com as competências socioemocionais. No planejamento coletivo, realizado todo mês, promover um momento de discussão entre os PDT, os professores da área de Linguagens e Códigos e da área de Ciências Humanas, para definir o instrumento de leitura que será utilizado, relacionando com a competência socioemocional estudada no respectivo mês, bem como definir a metodologia que será empregada para socialização da leitura. Com orientação dos professores responsáveis, apresentar o instrumento de leitura nas turmas e a forma como eles devem consolidar no final do mês, orientando-os no que for necessário. Realizar a culminância do projeto no final do ano.
How much? Quanto?	Sem custos

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Na semana pedagógica, no início do ano letivo, o núcleo gestor deve propor aos professores que participam do projeto de leitura uma mudança na roupagem do projeto, relacionando-o às competências socioemocionais para que eles escolham livros associados a

essas competências, bem como novas metodologias de socialização desses instrumentos. Deverá haver um intervalo até o próximo planejamento coletivo para definir os primeiros procedimentos.

No planejamento coletivo realizado todo final de mês, para definir as ações do mês seguinte, a gestão escolar deve destinar um momento para que os PDT, os professores da área de Linguagens e Códigos e da Área de Ciências Humanas se alinhem e definam qual o instrumento de leitura será adotado naquele respectivo mês, podendo ser livros, textos, estudos de caso, peças teatrais, dentre outros instrumentos, sendo apenas um instrumento por mês.

Após definir o instrumento que será adotado, os professores também devem definir a metodologia que será empregada para socialização do instrumento de leitura e de acordo com a competência socioemocional estudada naquele mês, podendo ser uma roda de conversa, peça teatral, gincana. Outra ferramenta bastante útil e que chama a atenção dos alunos é o uso de tecnologias digitais. O importante é que haja rodízio nas metodologias adotadas para ter uma inovação no projeto.

Vale ressaltar que cada turma realiza o projeto de forma individual, seguindo as orientações do professor responsável. Para finalizar o projeto, no final do ano, realizar a culminância com todas as turmas juntas e orientar cada turma a socializar uma das leituras realizadas durante o ano, utilizando uma metodologia diferente de socialização.

É importante destacar que, no final de cada mês, o aluno entrega o trabalho escrito e socializa a leitura de acordo com a metodologia definida, relacionando com a competência socioemocional estudada, sob a orientação do professor responsável naquele mês. Para tal trabalho escrito, faz-se necessário realizar algumas adaptações nas perguntas propostas. Como sugestão, apresentamos o Quadro abaixo, onde apresentam-se as perguntas atuais e perguntas sugeridas.

Quadro 25 - Sugestão de perguntas para o Projeto de Leitura, adaptando as competências socioemocionais

Perguntas atuais	Perguntas sugeridas
Título:	Título:
Autor:	Autor:
Gênero:	Gênero:
Ilustrador:	Qual é o assunto do seu livro?
Quantidade de páginas:	Escreva pelo menos três mensagens principais da temática abordada.
Edição:	Quais aspectos você considera irrelevante?

Editora:	Você recomendaria a leitura do seu livro a alguém? Por quê?
Ano de publicação:	Para qual público você acredita que esse livro foi escrito?
Local:	Que mudança você faria na história?
Qual é o assunto do seu livro?	Qual o seu nível de satisfação com a leitura do seu livro? Justifique.
Escreva pelo menos três mensagens principais da temática abordada.	Que relação você vê da sua leitura com a competência socioemocional estudada nesse mês?
Quais aspectos você considera irrelevante?	Você se identificou com a história do seu livro? Relate um pouco.
Por que você recomendaria a leitura do seu livro a alguém?	Que mensagem você acha que o livro quer apresentar para os leitores?
Para qual público você acredita que esse livro foi escrito?	-
Que mudança você faria na história?	-
Qual o seu nível de satisfação com a leitura do seu livro? Justifique.	-
Sobre o livro que você leu, fale sobre a biografia do (a) autor (a), aponte pontos importantes de sua vida.	-

Fonte: Adaptado de Escola São Miguel (2021).

O instrumento apresentado poderá ser adequado conforme o trabalho for se desenvolvendo. Com essa ação, pretende-se dar ainda mais sentido ao estudo das competências socioemocionais alinhando-o ao Projeto de Leitura para que possa promover a reflexão dos estudantes sobre aspectos das relações interpessoais e da vida em sociedade.

Em resumo, as propostas perpassam pelos três eixos teóricos. A primeira proposta, que prevê uma articulação entre o PPP e os objetivos do PPDT, assume a dimensão do desenvolvimento de uma Política Pública Educacional. A segunda e a terceira proposta, que consistem na criação de um cronograma de conteúdos para a disciplina de Formação Cidadã e Desenvolvimento Socioemocional e o alinhamento entre o Projeto de Leitura com o estudo das competências socioemocionais, respectivamente, caminham em direção ao desenvolvimento de competências e habilidades socioemocionais e de um clima escolar favorável para a aprendizagem.

Portanto, essas ações foram articuladas para promover um ambiente de aprendizagem, mas acima de tudo favorecer o desenvolvimento cidadão dos discentes, alinhando e articulando ações já existentes na escola, com os objetivos inerentes do PPDT, possibilitando desenvolver, também, uma maior relação interpessoal entre os envolvidos nesse processo. Esses aspectos se fazem necessário principalmente por estarmos convivendo nesse momento pandêmico, em que as relações tiveram que ser remodeladas e o emocional foi afetado. Por isso, com essas propostas, pretende-se auxiliar os discentes a se readequarem com essa nova

realidade, procurando desenvolver habilidades cognitivas, sociais e emocionais para o convívio em sociedade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa investigou e buscou analisar os efeitos da implementação do Projeto Professor Diretor de Turma, na Escola São Miguel, no interior do Ceará, para o cumprimento da missão, da visão de futuro e o fortalecimento dos valores da escola, com o intuito de contribuir para o aprimoramento e aperfeiçoamento dessa política dentro da instituição.

Como professor da Escola São Miguel, uma escola regular, sempre vi o PPDT como um aliado no processo de ensino e aprendizagem, que auxilia os discentes para um equilíbrio socioemocional e que, conseqüentemente, contribui para o desenvolvimento cognitivo. Entretanto, vejo também que o PPDT poderia ainda ser mais explorado, diante de suas potencialidades e foi isso que nos motivou a desenvolver esse trabalho.

No decorrer deste estudo, traçamos um breve histórico do PPDT no Ceará e promovemos uma descrição da política em seus aspectos principais, além de desenvolvermos uma descrição da Escola São Miguel, bem como apresentarmos uma análise descritiva dos seus resultados de desempenho e rendimento, no período de 2010 a 2019. Promovemos também a descrição da implementação do PPDT na Escola São Miguel, realizando comparações com os resultados da instituição e suas possíveis influências nos resultados. Também analisamos o contexto ao qual a escola pertence, como uma escola de ensino médio regular que enfrenta dificuldades de aprendizagem e tem o PPDT como um aliado para promover a igualdade e equidade entre os discentes.

Em relação aos eixos teóricos analíticos, parte da pesquisa que fundamenta este estudo, notamos uma grande variedade de literatura que aborda a implementação de políticas públicas. Optamos por organizar a análise a partir de três eixos: políticas públicas educacionais, clima escolar e desenvolvimento socioemocional. Sendo assim, buscamos revisar estudos e conceitos que se alinhassem com o propósito da pesquisa em consonância com as premissas do PPDT.

Com relação ao primeiro eixo, consideramos que a apresentação do ciclo de políticas públicas e suas etapas de implementação foi essencial para uma melhor compreensão do PPDT como uma política pública educacional que prima por apoiar a escola e os docentes para enfrentarem as diversas problemáticas existentes no âmbito escolar. Principalmente por se tratar de uma escola regular, em que as dificuldades de permanência na escola são muito evidentes: por ter alunos de diversas localidades adjacentes, o que dificulta o acesso à escola; a baixa participação dos pais nas atividades escolares; alunos com problemas de ansiedade;

alunos que trabalham e estudam, o que muitas vezes os leva a optarem pelo trabalho; dentre outros aspectos que dificulta sua permanência na instituição escolar.

O PPDT tem uma forte característica de atuação dentro da escola, desde o seu processo de implementação até as adequações internas que são realizadas para atender os objetivos da política. Além disso, é uma política pública que incentiva a escola a alcançar os seus objetivos de acordo com sua missão, seus valores e sua visão de futuro, sempre levando em consideração as realidades existentes para que se promova uma aprendizagem efetiva e uma melhoria na qualidade de vida de sua comunidade.

No que diz respeito ao clima escolar, este estudo proporcionou verificar a relação do PPDT com esse aspecto, pois, como apresentado no capítulo analítico, o clima escolar possibilita a criação de um ambiente favorável para o desenvolvimento da aprendizagem, e o PPDT auxilia a desenvolver competências e habilidades relacionados ao clima escolar, como o respeito. Ao considerar o clima escolar como um dos fatores que interferem na permanência do aluno na escola, o programa atua no fortalecimento do vínculo dos alunos com os docentes, com a escola e com as famílias e com o desenvolvimento de valores.

No entanto, para a promoção desses aspectos dentro da instituição pesquisada, é essencial conhecer as premissas do PPDT e que os profissionais que atuam como professores diretores de turma (PDT) estejam alinhados ao desenho da política. No desenvolvimento da investigação, em especial na análise dos dados, tornou-se evidente, na fala dos sujeitos pesquisados, que o fortalecimento do vínculo com o aluno o ajuda a permanecer na escola. Além disso, o cuidado e atenção com os discentes, aliado ao estudo de valores essenciais para a convivência humana, promove, também, um ambiente favorável ao desenvolvimento da aprendizagem. Porém, alguns aspectos precisam ser aperfeiçoados com o aumento da interação entre os atores envolvidos no processo educacional e ações voltadas para a troca de experiências, diálogos, grupos de estudo, entre outras que priorize o engajamento entre os pares.

Outro aspecto fundamental para o fortalecimento do vínculo com o aluno é o desenvolvimento de competências e habilidades socioemocionais, que foi tratado como terceiro eixo da análise de dados desta pesquisa. Por meio do estudo sobre esse eixo, percebemos que os adolescentes passam por vários problemas em sua fase de desenvolvimento, que vão desde aspectos corporais, familiares, escolares, até os sociais. Portanto, o trabalho com a dimensão socioemocional na escola, além de ajudá-los a desenvolver a aprendizagem em seu aspecto cognitivo, os auxilia também a enfrentar suas

dificuldades, seus medos, e proporciona seu crescimento pessoal e a sua formação como um cidadão crítico e consciente de seu papel na sociedade.

Dessa forma, a investigação sobre a implementação do PPDT na Escola São Miguel nos mostrou indícios de aspectos da política que podem ser melhor compreendidos diante do contexto escolar, visto que o projeto tem um grande potencial e a escola, por adotar o PPDT como principal política pública da instituição, tem um ambiente promissor para o seu desenvolvimento. Realizada a pesquisa de campo e a análise dos dados, algumas das informações colhidas se mostram essenciais para aprimorar a política na escola pesquisada, como o aumento da carga horária para os PDT, que dificulta que o docente atenda a todas as demandas do projeto. Porém esse aspecto é de responsabilidade da Seduc-CE. Além disso, destacamos a necessidade de ampliação do projeto para todas as turmas e de aumento da quantidade de professores diretores de turma. Fatores que também passam pelo aval da Seduc-CE e pela disponibilidade de profissionais qualificados e que queiram participar do projeto.

Acerca dos outros aspectos investigados na pesquisa para melhorar a atuação do PPDT, destacamos a necessidade de fortalecer ainda mais o vínculo do aluno com a escola, por meio de ações que valorizem os discentes e que promovam uma interação maior entre pares, por meio do desenvolvimento de aspectos socioemocionais, além de uma participação mais ativa dos demais professores nas ações e atividades desenvolvidas pelo PPDT. Nesse sentido, espera-se que o aluno se sinta mais cuidado e, assim, mais vinculado à escola, o que favorece sua permanência. Também se espera que emocionalmente o aluno se sentirá melhor, o que possibilitará um clima favorável e agradável, proporcionando o desenvolvimento da aprendizagem de forma mais eficaz.

Sobre o percurso da busca por evidências e na pesquisa de campo, é importante destacarmos que a Escola São Miguel sempre foi muito parceira, nos atendendo com muita educação. Disponibilizou, com prontidão, os documentos e informações necessárias para o desenvolvimento desta pesquisa. Além disso, o que mais nos chamou a atenção na pesquisa foi o cuidado que os PDT têm com os discentes, a preocupação em vê-los se desenvolverem tanto emocional quanto social e cognitivamente.

A partir dos resultados da pesquisa de campo, que contou com entrevistas com a diretora escolar, com o coordenador do PPDT na escola, com os PDT e com a aplicação do questionário aos alunos egressos, fica evidente o entendimento de que o PPDT é um projeto de grande potencial para a educação.

Na referida pesquisa, pode-se notar que o projeto apresenta e estuda aspectos muito próximos da realidade dos discentes, são abordadas situações do dia a dia dos estudantes, e há um acompanhamento muito direcionado dos PDT. Esses docentes se preocupam em fazer com que os alunos se sintam parte da escola, onde eles possam desenvolver não apenas os seus aspectos cognitivos, mas também, e principalmente, os socioemocionais. Há um cuidado para que os discentes desenvolvam competências e habilidades que eles levem para suas vidas pessoais e profissionais, ou seja, há uma preocupação em formar cidadãos críticos e conscientes de seus papéis na sociedade.

Em relação ao PAE, foram apresentadas três propostas de ações, por meio das quais buscamos aproximar e direcionar ainda mais a escola ao PPDT, tais como a articulação do PPP da escola no que diz respeito à missão, visão de futuro e valores com os objetivos do PPDT. Outra ação, relacionada à construção de um cronograma de conteúdos que devem ser abordados na disciplina de Formação Cidadã e Desenvolvimento Socioemocional, para cada ano do ensino médio, propõe levar em consideração as características de cada etapa, dando um direcionamento ao ensino do socioemocional na escola regular. Além disso, a proposta de alinhar o Projeto de Leitura com as competências socioemocionais estudadas em cada mês pressupõe um alinhamento maior entre as partes envolvidas e requer material suficiente para atender as turmas e alunos, além da disponibilidade dos professores em apoiar e desenvolver essa ação em suas turmas. Ressaltamos, portanto, que essa última ação pode ser a que apresente mais dificuldade em sua execução.

Diante desse contexto, finalizamos nossas considerações propondo outros percursos de pesquisa que podem ser trilhados por futuros pesquisadores no aprofundamento da compreensão do PPDT e suas potencialidades formativas. Um percurso possível seria o de investigar, por exemplo, o que leva a maioria dos docentes a recusar a função de professor diretor de turma nas escolas regulares. Além disso, seria interessante investigar a estrutura do PPDT como política pública para compreender quais os principais pontos limitantes que impedem que todas as turmas sejam acompanhadas pelo PPDT. Seria também importante buscar entender quais os impedimentos para ampliação da carga horária, atualmente insuficiente, das aulas de Formação Cidadã e Desenvolvimento Socioemocional, que trabalham aspectos importantes para o desenvolvimento social, emocional e cognitivo dos alunos e se consolida como um momento em que o aluno se sente confortável para compartilhar seus anseios, alegrias, frustrações e aprender com as experiências dos colegas. Pesquisas nesse sentido podem avançar na contribuição para o aperfeiçoamento dessa política

na Rede Pública Estadual do Ceará, visando a melhoria na qualidade da educação oferecida por essas escolas.

REFERÊNCIAS

- ABED, A. L. Z. **O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica.** São Paulo: [MEC], 2014. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15891-habilidades-socioemocionais-produto-1-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 27 mar. 2021.
- ANDRÉ, M. O que é um estudo de caso qualitativo em Educação? **Educação e Contemporaneidade - Revista FAEEBA**, São Paulo, v. 22, n. 40, p. 95-104, jul./dez. 2013. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeaba/article/view/7441>. Acesso em: 23 mar. 2021.
- BANDEIRA, A. S. **Políticas educacionais no Ceará: um olhar sobre o Projeto Professor Diretor de Turma em uma Escola Estadual de Educação Profissional à luz do ciclo de políticas.** 2020. 225 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Faculdade de Educação/CAEd, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2020. Disponível em: <http://mestrado.caedufjf.net/wp-content/uploads/2020/12/Andre-dos-Santos-Bandeira.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio.** Brasília: MEC/Semtec, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em: 30 dez 2021.
- BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, ano 150, n. 112, p. 59, 13 jun. 2013. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=59&data=13/06/2013>. Acesso em: 05 abr. 2019.
- BRASIL. **Norma Operacional 0001/2013.** Brasília: Ministério da Saúde; Conselho Nacional de Saúde, 2013. Disponível em: http://conselho.saude.gov.br/images/comissoes/conep/documentos/NORMAS-RESOLUCOES/Norma_Operacional_n_001-2013_Procedimento_Submisso_de_Projeto.pdf. Acesso em: 08 maio 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Educação é a Base.** Brasília: MEC; Consed; Undime, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 08 maio 2021.
- BROWN, D. **O Símbolo Perdido.** Lisboa: Bertrand Editora, 2009. Disponível em: <https://osexegetas.files.wordpress.com/2017/12/o-simbolo-perdido-dan-brown.pdf>. Acesso em: 08 maio 2021
- CAED. **Boletim do Space 2018.** [2018]. Disponível em: <http://www.space.caedufjf.net/colecao/2018-2/>. Acesso em: 18 nov. 2020. (Acesso restrito).

CANDIAN, J. F.; REZENDE, W. S. O contexto normativo do clima escolar e o desempenho dos alunos: implicações para o debate sobre gestão escolar. **Pesquisa e Debate em Educação**, Juiz de Fora, v. 3, n. 2, p. 25-41, 2020. Disponível em: <http://www.revistappgp.caedufjf.net/index.php/revista1/article/view/66/42>. Acesso em: 26 mar. 2021.

CANGUÇU, K. L. A. **Estudos da associação entre clima escolar e o desempenho médio de alunos do 5º ano do ensino fundamental**. 2015. 161 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUBD-A3FHN6/1/tese_doutorado_katia_2015.pdf. Acesso em: 06 maio 2021.

CEARÁ. Secretaria de Educação. **Chamada pública para adesão ao projeto diretor de turma**. Fortaleza: Seduc-CE, 2010. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2010/01/diretordeturma.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2020.

CEARÁ. **Manual das orientações das ações do Professor Diretor de Turma**. Fortaleza: Seduc-CE, 2014a. Disponível em: <http://intranet.sme.fortaleza.ce.gov.br/index.php/cogest/category/81-projeto-gsa-pdt?download=785:manual-de-orientacoes-das-acoes-do-pdt-copem-seduc>. Acesso em: 30 abr. 2020.

CEARÁ. **Orientações gerais para a seleção do Professor Coordenador de Área no âmbito da rede estadual do Ceará**. Fortaleza: Seduc-CE, 2014b. Disponível em: https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2013/09/Orienta%C3%A7%C3%B5es_Gerais_para_escolha_dos_PCA_S_Oficial.pdf. Acesso em: 30 nov. 2020.

CEARÁ. 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**, Fortaleza, série 3, ano 7, n. 243, cad. 2/4, p. 135, 30 dez. 2015. Disponível em: <http://imagens.seplag.ce.gov.br/pdf/20151230/do20151230p02.pdf>. Acesso em: 06 out. 2021.

CEARÁ. Portaria nº 1589/2019-GAB. Estabelece as normas para a lotação de professores nas escolas públicas estaduais para o ano de 2020, e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado do Ceará**, Fortaleza, série 3, ano 11, n. 241, cad. 1/2, p. 36, 19 dez. 2019. Disponível em: <http://imagens.seplag.ce.gov.br/PDF/20191219/do20191219p01.pdf>. Acesso em: 31 out. 2021.

CEARÁ. Portaria nº 0057/2021 - GAB. Disciplina medidas para início do ano letivo de 2021, observadas as ações necessárias para prevenção de contágio pela covid-19, nos termos da autorização constante do decreto nº33.904, de 21 de janeiro de 2021, e dá outras providências. Estabelece as normas para a lotação de professores nas escolas públicas estaduais para o ano de 2020, e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado do Ceará**, Fortaleza, série 3, ano 13, n. 20, cad. único, p. 14, 27 jan. 2021. Disponível em: <http://imagens.seplag.ce.gov.br/PDF/20210127/do20210127p01.pdf>. Acesso em: 03 nov. 2021.

COELHO, C. C. A.; DELL'AGLIO, D. D. Clima escolar e satisfação com a escola entre adolescentes de ensino médio. **Psicologia: Teoria e Prática**, São Paulo, v. 21, n. 1, p. 248-264, 2019. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/pdf/ptp/v21n1/pt_v21n1a11.pdf. Acesso em: 26 mar. 2021.

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>. Acesso em: 22 nov. 2020.

COORDENADOR ESCOLAR. **Os efeitos da implementação do Projeto Professor Diretor de Turma - PPDT**: um estudo em uma escola de ensino médio regular no interior do Ceará. [Entrevista concedida a] Andeson Carlos Santos Moraes. Entrevista realizada via Google Meet. Disponível em: https://drive.google.com/drive/u/4/folders/1_rgFRB-v7nhUi0eNoxOdBfg8-FgeN07F. Ceará, 01 de setembro de 2021.

CORIGLIANO, D. **Conexão - Educação Socioemocional**. [s. l.]: Instituto Brasileiro de Formação de Educadores [2020]. Disponível em: https://www.ibfeduca.com.br/shared/upload/acon_blog/17_2012_2951.pdf. Acesso em: 03 jul. 2021.

COSTA, G. P.; MAGALHÃES JÚNIOR, A. G. O Diretor de Turma e a Gestão Pedagógica nas Escolas Profissionais Inhamuenses. **Inovação & Tecnologia Social**, Fortaleza, v. 1, n. 1, p. 15-24, 2019. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/inovacaotecnologiasocial/article/view/1979/2830>. Acesso em: 03 dez. 2021.

COUTINHO, T. O que é 5W2H e como ajudar a tirar seus planos do papel! **Voitto**, [s. l.], 25 maio 2020. Disponível em: <https://www.voitto.com.br/blog/artigo/o-que-e-5w2h>. Acesso em: 29 dez. 2021.

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. 137 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Faculdade de Educação/CAEd, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2020. Disponível em: <http://mestrado.caedufjf.net/wp-content/uploads/2016/10/FRANCISCO-AURICELIO-RODRIGUES-DIAS.pdf/>. Acesso em: 25 jun. 2020.

DIRETORA ESCOLAR. **Os efeitos da implementação do Projeto Professor Diretor de Turma - PPDT**: um estudo em uma escola de ensino médio regular no interior do Ceará. [Entrevista concedida a] Andeson Carlos Santos Moraes. Entrevista realizada via Google Meet. Disponível em: https://drive.google.com/drive/u/4/folders/1_rgFRB-v7nhUi0eNoxOdBfg8-FgeN07F. Ceará, 02 de setembro de 2021.

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar**, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/n24/n24a11.pdf>. Acesso em: 24 mar. 2021.

ESCOLA SÃO MIGUEL. **Projeto Político-Pedagógico**. Itapajé: Escola São Miguel, 2020.

FERNANDES, F. M. Função Social da Escola. **Brasil Escola**, [s. l.], [2021]. Disponível em: <https://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/educacao/funcao-social-escola.htm>. Acesso em: 08 abr. 2021.

FREIRE, N. M. *et al.* Diálogos socioemocionais e o impacto na aprendizagem dos estudantes do Ensino Médio das Escolas do Vale do Jaguaribe. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONEDU), 6., 2019, Fortaleza. **Anais [...]**. Fortaleza: Editora Realize, 2019. p. 1-12. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2019/TRABALHO_EV127_MD1_SA2_ID_9832_26082019134656.pdf. Acesso em: 20 out. 2021.

GATTI, B. Algumas Considerações Sobre Procedimentos Metodológicos nas Pesquisas Educacionais. **Eccos - Revista Científica**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 1-18, dez. 1999. Disponível em: <https://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2010/02/07.pdf>. Acesso em: 24 mar. 2021.

GOMIDE, C. P.; ALVES, A. F. G. A importância do desenvolvimento de aspectos socioemocionais para a gestão do conhecimento nas organizações. **Revista Triângulo**, Uberaba, v. 10, n. 2, p. 122-141, jul./dez. 2017. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/44f0/f1a46edc81081698a1016cb830df4d1e752d.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2021.

INSTITUTO AYRTON SENNA (IAS). **Competências socioemocionais**: material para discussão. Rio de Janeiro: IAS, 2014. Disponível em: https://institutoayrtonsenna.org.br/content/dam/institutoayrtonsenna/radar/estante-educador/COMPET%C3%80NCIAS-SOCIOEMOCIONAIS_MATERIAL-DE-DISCUSS%C3%80O_IAS_v2.pdf. Acesso em: 29 dez. 2021.

KRUG, F. S. A importância da leitura na formação do leitor. **REI - Revista de Educação do IDEAU**, Getúlio Vargas, v. 10, n. 22, p. 1-13, jul./dez. 2015. Disponível em: https://www.getulio.ideau.com.br/wp-content/files_mf/b80cee602abb950b63a6d6c5cb43df40277_1.pdf. Acesso em: 31 dez. 2021.

LEITE, H. E. F. As funções do diretor de turma na escola portuguesa e o seu papel no incremento da convivência. *In*: ENCONTRO ESTADUAL DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO (ANPAE-CE), 18., 2008. Fortaleza. **Anais [...]**. Fortaleza: Anpae, 2008. p. 1-7. Disponível em: <https://docplayer.com.br/amp/20769556-As-funcoes-do-diretor-de-turma-na-escola-portuguesa-e-o-seu-papel-no-incremento-da-convivencia.html>. Acesso em: 22 mar. 2021.

LEITE, M. S. C. 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: 26 jun. 2020.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006a.

Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2020.

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. 2006b. Disponível em: <https://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/34/10>. Acesso em: 20 nov. 2020.

MAINARDES, J. A 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. 1-19, ago. 2018. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/download/59217/36164>. Acesso em: 21 nov. 2020.

MAINARDES, J.; MARCONDES, M. I. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a15.pdf>. Acesso em: 21 nov. 2020.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003. Disponível em: http://docente.ifrn.edu.br/olivianeta/disciplinas/copy_of_historia-i/historia-ii/china-e-india/at_download/file. Acesso em: 22 mar. 2021.

MARIN, A. H. *et al.* Competência socioemocional: conceitos e instrumentos associados. **Rev. Bras. Ter. Cogn.**, Porto Alegre, v. 13, n. 2, p. 92-103, 2017. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbtc/v13n2/v13n2a04.pdf>. Acesso em: 26 mar. 2021.

MELO, S. G. **Relação entre clima escolar e desempenho acadêmico em escolas públicas de ensino médio representativas de um estado brasileiro**. 2017. 260 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2017. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/150187/melo_sg_me_mar.pdf?sequence=3. Acesso em: 15 maio 2021.

MELO, S. G.; MORAIS, A. Clima escolar como fator protetivo ao desempenho em condições socioeconômicas desfavoráveis. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 49, n. 172, p. 10-34, abr./jun. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v49n172/1980-5314-cp-49-172-10.pdf>. Acesso em: 08 maio 2021.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Saúde. Coronavírus. **Perguntas e respostas**. [2021]. Disponível em: <https://coronavirus.saude.mg.gov.br/perguntaserespostas>. Acesso em 22 out. 2021.

MIRANDA, A. C.; BERTAGNA, R. H.; FREITAS, L. C. Fatores que afetam o clima da escola: a visão dos professores. **Revista Proposições**, Campinas, v. 30, e20160102, p. 1-23, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pp/v30/1980-6248-pp-30-e20160102.pdf>. Acesso em: 27 mar. 2021.

MOREIRA, R. N. M. **A implementação do Projeto Professor Diretor de Turma em uma escola regular da rede Estadual do Ceará:** uma análise do alcance dos objetivos da política. 2020. 214 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Faculdade de Educação/CAEd, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2020. Disponível em: http://mestrado.caedufjf.net/wp-content/uploads/2021/02/REVISADO_disserta%C3%A7%C3%A3o-final-com-as-considera%C3%A7%C3%B5es-da-banca.pdf. Acesso em: 25 jun. 2020.

MORO, A.; VINHA, T. P.; MORAIS, A. Avaliação do clima escolar: construção e validação de instrumentos de medida. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 49, n. 172, p. 312-335, abr./jun. 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/cp/v49n172/pt_1980-5314-cp-49-172-312.pdf. Acesso em: 25 mar. 2021.

OLIVEIRA, V. O. C. C. O papel do gestor escolar quanto a intervenção das competências socioemocionais na educação infantil. *In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONEDU)*, 6., 2019, Fortaleza. **Anais [...]**. Fortaleza: Editora Realize, 2019. p. 1-9. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2019/TRABALHO_EV127_MD1_SA9_ID1940_02102019064853.pdf. Acesso em: 25 jun. 2021.

PATIAS, N. D.; VON HOHENDORFF, J. Critérios de qualidade para artigos de pesquisa qualitativa. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 24, e43536, p. 1-14, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pe/v24/1807-0329-pe-24-e43536.pdf>. Acesso em: 26 mar. 2021.

PDT 1 (fictício). **Os efeitos da implementação do Projeto Professor Diretor de Turma - PPDT:** um estudo em uma escola de ensino médio regular no interior do Ceará. [Entrevista concedida a] Andeson Carlos Santos Morais. Entrevista realizada via Google Meet. Disponível em: https://drive.google.com/drive/u/4/folders/1_rgFRB-v7nhUi0eNoxOdBfg8-FgeN07F. Ceará, 31 de agosto de 2021.

PDT 2 (fictício). **Os efeitos da implementação do Projeto Professor Diretor de Turma - PPDT:** um estudo em uma escola de ensino médio regular no interior do Ceará. [Entrevista concedida a] Andeson Carlos Santos Morais. Entrevista realizada via Google Meet. Disponível em: https://drive.google.com/drive/u/4/folders/1_rgFRB-v7nhUi0eNoxOdBfg8-FgeN07F. Ceará, 31 de agosto de 2021.

PDT 3 (fictício). **Os efeitos da implementação do Projeto Professor Diretor de Turma - PPDT:** um estudo em uma escola de ensino médio regular no interior do Ceará. [Entrevista concedida a] Andeson Carlos Santos Morais. Entrevista realizada via Google Meet. Disponível em: https://drive.google.com/drive/u/4/folders/1_rgFRB-v7nhUi0eNoxOdBfg8-FgeN07F. Ceará, 31 de agosto de 2021.

PDT 4 (fictício). **Os efeitos da implementação do Projeto Professor Diretor de Turma - PPDT:** um estudo em uma escola de ensino médio regular no interior do Ceará. [Entrevista concedida a] Andeson Carlos Santos Morais. Entrevista realizada via Google Meet. Disponível em: https://drive.google.com/drive/u/4/folders/1_rgFRB-v7nhUi0eNoxOdBfg8-FgeN07F. Ceará, 01 de setembro de 2021.

PDT 5 (fictício). **Os efeitos da implementação do Projeto Professor Diretor de Turma - PPDT:** um estudo em uma escola de ensino médio regular no interior do Ceará. [Entrevista

concedida a] Andeson Carlos Santos Morais. Entrevista realizada via Google Meet. Disponível em: https://drive.google.com/drive/u/4/folders/1_rgFRB-v7nhUi0eNoxOdBfg8-FgeN07F. Ceará, 01 de setembro de 2021.

PDT 6 (fictício). **Os efeitos da implementação do Projeto Professor Diretor de Turma - PPDT**: um estudo em uma escola de ensino médio regular no interior do Ceará. [Entrevista concedida a] Andeson Carlos Santos Morais. Entrevista realizada via Google Meet. Disponível em: https://drive.google.com/drive/u/4/folders/1_rgFRB-v7nhUi0eNoxOdBfg8-FgeN07F. Ceará, 01 de setembro de 2021.

PDT 7 (fictício). **Os efeitos da implementação do Projeto Professor Diretor de Turma - PPDT**: um estudo em uma escola de ensino médio regular no interior do Ceará. [Entrevista concedida a] Andeson Carlos Santos Morais. Entrevista realizada via Google Meet. Disponível em: https://drive.google.com/drive/u/4/folders/1_rgFRB-v7nhUi0eNoxOdBfg8-FgeN07F. Ceará, 03 de setembro de 2021.

PDT 8 (fictício). **Os efeitos da implementação do Projeto Professor Diretor de Turma - PPDT**: um estudo em uma escola de ensino médio regular no interior do Ceará. [Entrevista concedida a] Andeson Carlos Santos Morais. Entrevista realizada via Google Meet. Disponível em: https://drive.google.com/drive/u/4/folders/1_rgFRB-v7nhUi0eNoxOdBfg8-FgeN07F. Ceará, 03 de setembro de 2021.

PDT 9 (fictício). **Os efeitos da implementação do Projeto Professor Diretor de Turma - PPDT**: um estudo em uma escola de ensino médio regular no interior do Ceará. [Entrevista concedida a] Andeson Carlos Santos Morais. Entrevista realizada via Google Meet. Disponível em: https://drive.google.com/drive/u/4/folders/1_rgFRB-v7nhUi0eNoxOdBfg8-FgeN07F. Ceará, 06 de setembro de 2021.

PEREIRA, P. P.; REBOLO, F. Clima escolar e suas implicações para o trabalho docente. **Série-Estudos**, Campo Grande, v. 22, n. 46, p. 93-112, set./dez. 2017. Disponível em: <https://serieucdb.emnuvens.com.br/serie-estudos/article/view/1091/pdf>. Acesso em: 01 jul. 2021.

PEREIRA, W. C.; NASCIMENTO, F. C. B. Nível de competências socioemocionais de alunos do ensino médio no contexto da pandemia de COVID 19. **Revista Docentes**, Fortaleza, v. 6, n. 15, p. 11-19, 2021. Disponível em: <https://revistadocentes.seduc.ce.gov.br/index.php/revistadocentes/issue/view/17/v6%2Cn%2C%BA15%2C2021>. Acesso em: 19 out. 2021.

PLATAFORMA EDUCACIONAL (PAR) **Competências socioemocionais na BNCC**. [2018]. Disponível em: <https://www.somospar.com.br/wp-content/uploads/2018/07/ebook-competencias-socioemocionais-bncc.pdf>. Acesso em: 06 maio 2021.

PRADO, S. T. L.; AMOROSO, S. R. B. A inteligência socioemocional e a aprendizagem. **Anais Simpósios JCESP**, Brasília, n. 2015/1, p. 1307-13019, 2015. Disponível em: https://semanaacademica.org.br/system/files/artigos/artigo_semana_academica_1_1.pdf. Acesso em: 08 maio 2021.

QUAIS são os impactos da pandemia na Educação Básica? **G1**, São Paulo, 06 nov. 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/sao-carlos-regiao/especial-publicitario/sae->

digital/educacao-em-evolucao/noticia/2020/11/06/quais-sao-os-impactos-da-pandemia-na-educacao-basica.ghtml. Acesso em: 26 jan. 2021.

RAMAZOTTI, K. M.; GALANTE, K. C. R.; SIMÕES, A. G. A importância da inserção das competências socioemocionais nas práticas pedagógicas. **Semana Acadêmica**, Fortaleza, ano 2020, n. 198, p. 1-16, ago. 2020. Disponível em: <https://semanaacademica.com.br/artigo/importancia-da-insercao-das-competencias-socioemocionais-nas-praticas-pedagogicas>. Acesso em: 26 jun. 2021.

REZENDE, W. S.; CANDIAN, J. F. Uma Exploração das Relações Entre Clima, Desempenho e Gestão Escolar no Proeb 2010. In: REUNIÃO DA ABAVE, 7., 2013, Brasília. **Anais [...]**. Brasília: Abave, 2013. p. 457-478. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Wagner-Rezende/publication/341814579_Uma_exploracao_das_relacoes_entre_clima_desempenho_e_gestao_escolar_no_Proeb_2010/links/5ed5a20b458515294527e70b/Uma-exploracao-das-relacoes-entre-clima-desempenho-e-gestao-escolar-no-Proeb-2010.pdf. Acesso em: 02 jul. 2021.

SANTOS, F. D. G. *et al.* Spaece: perspectiva de acompanhamento da aprendizagem dos alunos cearenses através de seus resultados. **Revista Ensino Interdisciplinar**, Mossoró, v. 1, n. 1, p. 96-108, jul. 2015. Disponível em: http://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/37544/1/2015_art_fdgsantos.pdf. Acesso em: 19 jan. 2021.

SANTOS, G.; BRAGATO, C. G. **O clima organizacional na escola pública e sua relação com índices educacionais: estudo de caso na EEEFM Polivalente de Linhares I**. 2018. 19 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Pós-Graduação em Administração Pública) - Instituto Federal De Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo, Vitória, 2018. Disponível em: https://colatina.ifes.edu.br/images/tccs/AdmPub2018/TCC_AdmPid_2018_GeovanaSantos.pdf. Acesso em: 31 jun. 2021.

SANTOS, M. V. *et al.* Competências socioemocionais: análise da produção científica nacional e internacional. **Gerais**, Belo Horizonte, v. 11, n. 1, p. 4-10, 2018. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/gerais/v11n1/02.pdf>. Acesso em: 27 mar. 2021.

SANTOS, N. F. **Projeto Professor Diretor de Turma: uma análise da implementação em uma escola pública da rede estadual do Ceará**. 2014. 115 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/wp-content/uploads/2017/08/NEYRISMAR-FELIPE-DOS-SANTOS.pdf>. Acesso em: 27 mai. 2020.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Rev. Bras. Hist. Cien. Soc.**, Rio Grande, v. 1, n. 1, p. 1-15, 2009. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10351/pdf>. Acesso em: 27 mar. 2021.

SIGE ESCOLA. **Sistema Integrado de Gestão Escolar**. [2021]. Disponível em: <http://sige.seduc.ce.gov.br/>. Acesso em: 16 mar. 2020.

SILVA, D. I. *et al.* Disfunções no desenvolvimento socioemocional de lactentes e seus fatores relacionados: uma revisão integrativa. **Texto & Contexto Enfermagem**, Florianópolis, v. 28, e20170370, p. 1-21, 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/tce/v28/pt_1980-265X-tce-28-e20170370.pdf. Acesso em: 07 maio 2021.

SOARES, J. F. Melhoria do desempenho cognitivo dos alunos do Ensino Fundamental. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 130, p. 135-60, jan./abr. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v37n130/07.pdf>. Acesso em: 21 maio 2021.

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: 04 dez. 2020.

SOUZA, C. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, n. 16, p. 20-45, jul./dez. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/soc/n16/a03n16.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2020.

TANCREDE, S. Como é calculada a nota do Enem? **Super Vestibular**, [s. l.], [2020]. Disponível em: <https://vestibular.mundoeducacao.uol.com.br/Enem/como-calculada-nota-Enem.htm>. Acesso em: 02 dez. 2020.

VALENTINI, F. *et al.* Desenvolvimento do Inventário de Apoio às Habilidades Socioemocionais, evidências de estrutura interna controlando para aquiescência. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 37, e180161, p. 1-14, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/estpsi/a/Nh3bjn4n8tZRJ4xs4M9Dp7G/?format=pdf&lang=en>. Acesso em: 27 mar. 2021.

VENTURA, M. M. O Estudo de Caso como Modalidade de Pesquisa. **Rev. SOCERJ**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 5, p. 383-386, set./out. 2007. Disponível em: http://sociedades.cardiol.br/socerj/revista/2007_05/a2007_v20_n05_art10.pdf. Acesso em: 25 mar. 2021.

VINHA, T. P. *et al.* O clima escolar e a convivência respeitosa nas instituições educativas. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 27, n. 64, p. 96-127, jan./abr. 2016. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br//index.php/eae/article/view/3747/3157>. Acesso em: 26 mar. 2021.

VINHA, T. P.; WREGGE, M.; MORO, A. **A importância da qualidade do clima da escola**. Campinas: Unicamp, 2017. Apresentação em Power point. 38 slides. color. Apresentado no Seminário Internacional em busca da qualidade do clima e da convivência ética na escola. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/eventos/convivenciaescola2017/apresentacoes/A%20import%C3%A2ncia%20da%20qualidade%20do%20clima%20na%20escola.pdf>. Acesso em: 07 maio 2021.

VITAL, A. C. B. *et al.* O papel do professor no desenvolvimento de competências socioemocionais e no incentivo à construção de projetos de vida. *In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONEDU)*, 6., 2019, Fortaleza. **Anais [...]**. Fortaleza:

Editora Realize, 2019. p. 1-10. Disponível em:
<http://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/61527>. Acesso em: 25 mar. 2021.

APÊNDICE A - RESULTADOS DE RENDIMENTO DA ESCOLA SÃO MIGUEL

RESULTADOS DE RENDIMENTO DA ESCOLA SÃO MIGUEL, NO PERÍODO DE 2010 A 2019 2010

Serie	Matricula Inicial	Transferências		Evasão	%	Matricula Final	Aprovado		Reprovado	
		Recebidas	Expedidas					%		%
1º ANO "A"*	30	-	1	1	3,3	28	26	92,9	2	7,1
1º ANO "B"*	29	1	-	5	17,2	25	24	96	1	4
1º ANO "C"*	36	-	-	2	5,6	34	32	94,1	2	5,9
1º ANO "D"	49	2	1	1	2	49	49	100	-	-
1º ANO "E"	45	-	-	6	13,3	39	39	100	-	-
1º ANO "F"	46	-	1	3	6,5	42	42	100	-	-
2º ANO "A"	38	-	2	2	5,3	34	33	97	1	3
2º ANO "B"	41	2	2	3	7,3	38	38	100	-	-
2º ANO "C"	41	2	-	2	4,9	41	41	100	-	-
2º ANO "D"	37	2	2	2	5,4	35	34	97,1	1	2,9
2º ANO "E"	38	1	1	6	15,8	32	32	100	-	-
2º ANO "F"	58	-	1	9	15,5	48	48	100	-	-
3º ANO "A"	43	-	-	-	-	43	43	100	-	-
3º ANO "B"	41	-	1	3	7,3	37	37	100	-	-
3º ANO "C"	41	1	-	-	-	42	42	100	-	-
3º ANO "D"	30	-	-	3	10	27	27	100	-	-
3º ANO "E"	40	1	1	3	7,5	37	37	100	-	-
GERAL	683	12	13	51	7	631	624	92	7	1

Fonte: Secretária da Escola São Miguel, com base em dados do SIGE.

*Turmas acompanhadas por Diretor de Turma

OBS: O cálculo geral da taxa de evasão, aprovação e reprovação é sobre a matrícula inicial.

2011

Serie	Matricula Inicial	Transferências		Evasão	%	Matricula Final	Aprovado		Reprovado	
		Recebidas	Expedidas					%		%
1º ANO "A"*	37	-	-	1	2,7	36	36	100	-	-
1º ANO "B"*	36	-	-	3	8,3	33	33	100	-	-
1º ANO "C"*	32	-	3	4	12,5	25	25	100	-	-
1º ANO "D"	33	1	-	2	6,1	32	32	100	-	-
1º ANO "E"	39	-	2	2	5,1	35	35	100	-	-
1º ANO "F"	42	3	1	6	14,3	38	38	100	-	-
1º ANO "G"	37	2	-	4	10,1	35	35	100	-	-
1º ANO "H"	35	-	2	7	20	26	26	100	-	-
2º ANO "A"*	35	1	-	2	5,8	34	34	100	-	-
2º ANO "B"*	31	1	1	1	3,2	30	30	100	-	-
2º ANO "C"	35	1	1	6	17,1	29	29	100	-	-
2º ANO "D"	27	2	1	2	7,4	26	26	100	-	-
2º ANO "E"	33	2	1	2	6,1	32	32	100	-	-
2º ANO "F"	41	-	2	11	26,9	28	28	100	-	-
3º ANO "A"	30	1	1	1	3,3	29	29	100	-	-
3º ANO "B"	43	1	3	4	9,3	37	37	100	-	-
3º ANO "C"	40	2	1	2	5	39	39	100	-	-
3º ANO "D"	27	1	2	-	-	26	26	100	-	-
3º ANO "E"	32	-	1	4	12,5	27	27	100	-	-
3º ANO "F"	51	1	1	6	11,8	45	45	100	-	-
GERAL	716	19	23	70	9,8	642	642	90,2	-	0

Fonte: Secretária da Escola São Miguel, com base em dados do SIGE.

*Turmas acompanhadas por Diretor de Turma

OBS: O cálculo geral da taxa de evasão, aprovação e reprovação é sobre a matrícula inicial

2012

Serie	Matricula Inicial	Transferências		Evasão	%	Matricula Final	Aprovado		Reprovado	
		Recebidas	Expedidas					%		%
1º ANO "A"*	35	-	1	5	14,3	29	27	93,1	2	6,9
1º ANO "B"*	37	-	1	4	10,8	32	31	96,9	1	3,1
1º ANO "C"*	37	1	1	2	5,4	35	35	100	-	-
1º ANO "D"	36	-	1	3	8,3	32	32	100	-	-
1º ANO "E"	32	1	2	6	18,7	25	24	96	1	4
1º ANO "F"	52	4	2	2	3,8	52	51	98,1	1	1,9
2º ANO "A"*	32	-	-	3	9,4	29	29	100	-	-
2º ANO "B"	31	-	1	1	3,2	29	29	100	-	-
2º ANO "C"*	29	1	1	3	10,3	26	25	96,1	1	3,9
2º ANO "D"	31	-	2	4	12,9	25	25	100	-	-
2º ANO "E"	35	-	-	3	8,6	32	32	100	-	-
2º ANO "F"	34	1	1	8	23,5	26	25	96,1	1	3,9
2º ANO "G"*	26	-	-	3	11,5	23	22	95,6	1	4,4
2º ANO "H"	26	-	1	6	23,1	19	19	100	-	-
3º ANO "A"*	31	-	-	3	9,7	28	28	100	-	-
3º ANO "B"*	30	-	-	-	-	30	29	96,7	1	3,3
3º ANO "C"	30	-	-	5	16,7	25	25	100	-	-
3º ANO "D"	24	-	-	-	-	24	24	100	-	-
3º ANO "E"	27	-	3	2	7,4	22	21	95,4	1	4,6
3º ANO "F"	29	-	1	5	17,2	23	23	100	-	-
GERAL	644	8	18	68	10,7	566	556	87,7	10	1,6

Fonte: Secretária da Escola São Miguel, com base em dados do SIGE.

*Turmas acompanhadas por Diretor de Turma

OBS: O cálculo geral da taxa de evasão, aprovação e reprovação é sobre a matrícula inicial

2013

Serie	Matricula Inicial	Transferências		Evasão	%	Matricula Final	Aprovado		Reprovado	
		Recebidas	Expedidas					%		%
1º ANO "A"*	45	-	-	2	4,4	43	41	95,3	2	4,7
1º ANO "C"	44	-	1	3	6,8	40	40	100	-	-
1º ANO "D"	44	3	3	2	4,5	42	42	100	-	-
1º ANO "E"	33	-	1	1	3	31	31	100	-	-
1º ANO "F"	29	3	-	3	10,3	29	28	96,5	1	3,5
1º ANO "G"	52	-	2	5	9,6	45	43	95,5	2	4,5
2º ANO "A"	28	-	2	4	14,3	22	22	100	-	-
2º ANO "B"	29	-	1	2	6,9	26	24	92,3	2	7,7
2º ANO "C"*	42	1	-	7	16,7	36	35	97,2	1	2,8
2º ANO "D"	34	-	-	4	11,8	30	30	100	-	-
2º ANO "F"	28	-	1	2	7,1	25	25	100	-	-
2º ANO "G"	59	-	2	6	10,2	51	50	98	1	2
3º ANO "A"*	29	-	1	-	-	28	28	100	-	-
3º ANO "B"	28	-	-	-	-	28	27	96,4	1	3,6
3º ANO "C"	23	-	-	2	8,7	21	21	100	-	-
3º ANO "D"	25	2	-	1	4	26	26	100	-	-
3º ANO "E"	32	-	-	-	-	32	32	100	-	-
3º ANO "F"	25	-	-	1	4	24	24	100	-	-
3º ANO "G"	42	1	1	3	7,1	39	39	100	-	-
GERAL	671	10	15	48	7,2	618	608	91,3	10	1,5

Fonte: Secretária da Escola São Miguel, com base em dados do SIGE.

*Turmas acompanhadas por Diretor de Turma

OBS: O cálculo geral da taxa de evasão, aprovação e reprovação é sobre a matrícula inicial

2014

Serie	Matricula Inicial	Transferências		Evasão	%	Matricula Final	Aprovado		Reprovado	
		Recebidas	Expedidas					%		%
1º Ano "A"*	35	-	1	2	5,7	32	32	100	-	-
1º Ano "B"*	35	-	2	1	2,8	32	32	100	-	-
1º Ano "C"*	35	-	3	4	11,4	28	27	96,4	1	3,6
1º Ano "D"*	33	-	3	1	3	29	29	100	-	-
1º Ano "E"	34	-	3	2	5,9	29	29	100	-	-
1º ANO "F"	26	1	1	1	3,8	25	22	88	3	12
2º Ano "A"*	34	-	-	3	8,8	31	30	96,8	1	3,2
2º Ano "B"*	33	-	-	5	15,1	28	25	89,3	3	10,7
2º Ano "C"	31	-	1	5	16,1	25	24	96	1	4
2º Ano "D"	32	1	4	6	18,7	23	23	100	-	-
2º Ano "E"	24	-	1	-	-	23	23	100	-	-
2º ANO "F"	28	-	-	2	7,1	26	26	100	-	-
2º ANO "G"	45	-	1	5	8,9	39	38	97,4	1	2,6
3º Ano "A"	27	1	-	1	3,7	27	27	100	-	-
3º Ano "B"	26	-	-	-	-	26	26	100	-	-
3º Ano "C"	34	1	-	1	2,9	34	34	100	-	-
3º Ano "D"	25	-	-	1	4	24	24	100	-	-
3º ANO "E"	27	-	-	2	7,4	25	24	96	1	4
3º ANO "F"	48	1	-	5	10,4	44	43	97,7	1	2,3
GERAL	663	6	22	53	8,3	594	578	89,3	16	2,4

Fonte: Secretária da Escola São Miguel, com base em dados do SIGE.

*Turmas acompanhadas por Diretor de Turma

OBS: O cálculo geral da taxa de evasão, aprovação e reprovação é sobre a matrícula inicial

2015

Serie	Matricula Inicial	Transferências		Evasão	%	Matricula Final	Aprovado		Reprovado	
		Recebidas	Expedidas					%		%
1º Ano "A"*	40	1	-	-	-	41	39	95,1	2	4,9
1º Ano "B"*	38	1	2	4	10,5	33	31	93,9	2	6,1
1º Ano "C"*	38	1	5	5	13,2	29	29	100	-	-
1º Ano "D"*	38	-	3	1	2,6	34	33	97,1	1	2,9
1º Ano "E"	28	3	1	1	3,6	29	27	93,1	2	6,9
1º ANO "F"	43	2	2	9	20,9	34	32	94,1	2	5,9
2º Ano "A"*	32	-	-	1	3,1	31	31	100	-	-
2º Ano "B"*	34	-	1	2	5,9	30	29	96,7	2	3,3
2º Ano "C"*	34	-	1	2	5,9	31	31	100	-	-
2º Ano "D"*	34	-	-	4	11,8	30	28	93,3	2	6,7
2º Ano "E"	23	1	-	2	8,7	22	22	100	-	-
2º ANO "F"	24	-	1	1	4,2	22	20	91	2	9
2º ANO "G"	41	1	1	4	9,8	37	35	94,6	2	5,4
3º Ano "A"	34	1	-	3	8,8	32	28	87,5	4	12,5
3º Ano "C"	33	-	-	1	3	32	32	100	-	-
3º Ano "D"	33	2	2	3	9,1	30	30	100	-	-
3º Ano "E"	23	-	2	2	8,7	19	19	100	-	-
3º ANO "F"	26	-	-	1	3,8	25	25	100	-	-
3º ANO "G"	37	1	-	7	18,9	31	31	100	-	-
GERAL	633	14	21	52	8,4	574	553	88,3	21	3,3

Fonte: Secretária da Escola São Miguel, com base em dados do SIGE.

*Turmas acompanhadas por Diretor de Turma

OBS: O cálculo geral da taxa de evasão, aprovação e reprovação é sobre a matrícula inicial

2016

Serie	Matricula Inicial	Transferências		Evasão	%	Matricula Final	Aprovado		Reprovado	
		Recebidas	Expedidas					%		%
1º Ano "A"*	38	1	-	3	7,9	36	35	97,2	1	2,8
1º Ano "B"*	37	2	-	2	5,4	37	34	91,9	3	8,1
1º Ano "C"*	39	1	1	4	10,3	35	35	100	-	-
1º Ano "D"	27	1	3	-	-	25	25	100	-	-
1º Ano "E"	21	1	-	5	23,8	16	14	87,5	2	12,5
1º ANO "F"*	49	4	1	2	4,1	50	47	94	3	6
2º Ano "A"*	37	1	-	2	5,4	36	35	97,2	1	2,8
2º Ano "B"*	31	-	-	-	-	31	30	96,8	1	3,2
2º Ano "C"*	32	-	1	1	3,1	30	28	93,3	2	6,7
2º Ano "D"*	35	2	4	1	2,9	32	31	96,9	1	3,1
2º Ano "E"	30	-	2	7	23,3	21	19	90,5	2	9,5
2º ANO "F"	34	-	-	3	8,8	31	28	90,3	3	9,7
3º Ano "A"*	42	-	-	1	2,4	41	41	100	-	-
3º Ano "B"	37	1	3	1	2,7	34	34	100	-	-
3º Ano "C"*	34	-	-	1	2,9	33	32	97	1	3
3º Ano "D"	30	-	2	2	6,7	26	25	96,1	1	3,9
3º ANO "E"	20	-	3	2	10	15	15	100	-	-
3º ANO "F"	43	2	-	3	7	42	41	97,6	1	2,4
GERAL	617	16	20	40	6,5	573	551	90	22	3,5

Fonte: Secretária da Escola São Miguel, com base em dados do SIGE.

*Turmas acompanhadas por Diretor de Turma

OBS: O cálculo geral da taxa de evasão, aprovação e reprovação é sobre a matrícula inicial

2017

Serie	Matricula Inicial	Transferências		Evasão	%	Matricula Final	Aprovado		Reprovado	
		Recebidas	Expedidas					%		%
1º Ano "A"*	32	4	1	2	6,2	33	28	84,8	5	15,2
1º Ano "B"*	35	2	-	-	-	37	37	100	-	-
1º Ano "C"*	32	3	1	2	6,2	32	31	96,9	1	3,1
1º Ano "D"*	17	5	1	1	5,9	20	20	100	-	-
1º Ano "E"	23	2	2	3	13	20	20	100	-	-
1º ANO "F"*	44	1	-	2	4,5	43	40	93	3	7
2º Ano "A"	31	-	-	-	-	31	31	100	-	-
2º Ano "B"*	32	1	1	2	6,2	30	20	100	-	-
2º Ano "C"	39	2	1	1	2,6	39	39	100	-	-
2º Ano "D"	30	-	4	1	3,3	35	35	100	-	-
2º Ano "E"	17	-	-	3	17,6	14	14	100	-	-
2º ANO "F"	43	1	-	3	7	41	39	95,1	2	4,9
3º Ano "A"*	37	-	-	-	-	37	37	100	-	-
3º Ano "B"	34	-	-	1	2,9	33	33	100	-	-
3º Ano "C"*	32	-	1	2	6,2	29	29	100	-	-
3º Ano "D"*	27	-	-	1	3,7	26	26	100	-	-
3º ANO "E"	21	-	3	1	4,8	17	17	100	-	-
3º ANO "F"	30	-	-	1	3,3	29	29	100	-	-
GERAL	556	21	15	26	4,62	536	525	93,43	11	1,95

Fonte: Secretária da Escola São Miguel, com base em dados do SIGE.

*Turmas acompanhadas por Diretor de Turma

OBS: O cálculo geral da taxa de evasão, aprovação e reprovação é sobre a matrícula inicial

2018

Serie	Matricula Inicial	Transferências		Evasão	%	Matricula Final	Aprovado		Reprovado	
		Recebidas	Expedidas					%		%
1º Ano "A"*	40	2	2	2	5	38	36	94,7	2	5,3
1º Ano "B"*	39	1	-	2	5,1	38	36	94,7	2	5,3
1º Ano "C"*	38	-	-	2	5,3	36	31	86,1	5	13,9
1º Ano "G"*	18	2	-	-	-	20	20	100	-	-
1º Ano "E"	22	-	-	2	9,1	20	20	100	-	-
1º ANO "F"*	25	-	-	2	8	23	22	95,6	1	4,4
2º Ano "A"	30	-	1	2	6,7	27	27	100	-	-
2º Ano "B"	32	1	-	3	9,4	30	30	100	-	-
2º Ano "C"	35	1	-	3	8,6	33	32	97	1	3
2º Ano "G"	15	-	1	-	-	14	13	92,8	1	7,2
2º Ano "E"	22	-	-	1	4,5	21	21	100	-	-
2º ANO "F"*	43	-	-	2	4,6	41	40	97,6	1	2,4
3º Ano "A"*	30	-	1	2	6,7	27	27	100	-	-
3º Ano "B"*	27	1	-	1	3,7	27	25	92,6	2	7,4
3º Ano "C"*	44	-	-	1	2,3	43	40	93	3	7
3º Ano "G"*	20	-	-	-	-	20	19	95	1	5
3º ANO "E"	17	-	-	-	-	17	16	94,1	1	5,9
3º ANO "F"*	39	-	1	-	-	38	38	100	-	-
GERAL	536	8	6	25	4,64	513	493	91,65	20	3,71

Fonte: Secretária da Escola São Miguel, com base em dados do SIGE.

*Turmas acompanhadas por Diretor de Turma

OBS: O cálculo geral da taxa de evasão, aprovação e reprovação é sobre a matrícula inicial

2019

Serie	Matricula Inicial	Transferências		Evasão	%	Matricula Final	Aprovado		Reprovado	
		Recebidas	Expedidas					%		%
1º Ano "A"*	41	1	-	2	4,9	40	40	100	-	-
1º Ano "B"*	30	1	-	2	6,7	29	28	96,5	1	3,5
1º Ano "C"*	22	1	1	-	-	22	21	95,4	1	4,6
1º Ano "D"	25	1	2	1	4	23	23	100	-	-
1º Ano "E"*	32	1	2	-	-	31	31	100	-	-
1º ANO "F"	31	2	1	2	6,4	30	28	93,3	2	6,7
2º Ano "A"*	33	-	1	-	-	32	32	100	-	-
2º Ano "B"	37	-	-	-	-	37	37	100	-	-
2º Ano "C"	34	-	-	4	11,8	30	28	93,3	2	6,7
2º Ano "D"*	22	-	1	1	4,5	20	20	100	-	-
2º Ano "E"	23	-	1	-	-	22	22	100	-	-
2º ANO "F"*	24	1	1	-	-	24	24	100	-	-
3º Ano "A"*	43	2	-	1	2,3	44	40	90,9	4	9,1
3º Ano "B"*	47	1	1	-	-	47	47	100	-	-
3º Ano "C"*	14	-	2	-	-	12	11	91,7	1	8,3
3º Ano "D"*	22	-	-	-	-	22	22	100	-	-
3º ANO "E"*	35	-	1	1	2,9	33	33	100	-	-
GERAL	515	11	14	14	3	498	487	95	11	2

Fonte: Secretária da Escola São Miguel, com base em dados do SIGE.

*Turmas acompanhadas por Diretor de Turma

OBS: O cálculo geral da taxa de evasão, aprovação e reprovação é sobre a matrícula inicial

APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA: DIRETOR(A) DA ESCOLA

TEMA: OS EFEITOS DA IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO PROFESSOR DIRETOR DE TURMA - PPDT: UM ESTUDO NA ESCOLA SÃO MIGUEL NO INTERIOR DO CEARÁ

Prezada Diretor(a) Escolar,

Esta entrevista constitui-se como parte de um projeto de pesquisa de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Universidade Federal de Juiz de Fora (PPGP/UFJF) do pesquisador Andeson Carlos Santos Morais. A pesquisa versa sobre os efeitos da implementação do PPDT na Escola São Miguel. Sua participação é voluntária. Portanto, as informações serão coletadas de forma confidencial e tratadas com absoluto sigilo. Os dados coletados serão utilizados para a fundamentação da pesquisa, complementando as informações e contribuições levantadas por meio das observações. Nesta entrevista não há respostas certas ou erradas, mas é muito importante que o dado reflita a realidade.

Obrigado pela contribuição.

- 1) Qual sua área de formação? E seu nível de escolaridade (graduado (a), especialista, mestre, doutor (a))?
- 2) Fale um pouco sobre a sua experiência nesta Instituição. Há quanto tempo você trabalha como gestora? Há quanto tempo você atua nesta escola? Qual o seu vínculo com esta instituição? Qual sua carga horária? Em que turnos você atua?
- 3) Fale um pouco sobre o PPDT na Escola São Miguel.
- 4) Como se deu a implantação do PPDT nesta instituição? Como era desenvolvido o projeto antes de você assumir a gestão? E depois, que adaptações foram feitas? Por quê? Quais os critérios foram adotados para essas adaptações?
- 5) Quais critérios a gestão considera relevantes para a escolha do(a)s professores (as) que exercem a função de DT?
- 6) Quais critérios são utilizados para a escolha das turmas? Por que não implantar em todas as turmas?
- 7) Como você considera o envolvimento do coordenador no trabalho do DT? E com relação ao envolvimento dos demais professores (as)?
- 8) Na sua opinião, como o PPDT pode favorecer as oportunidades de aprendizagem do(a)s alunos e alunas?
- 9) A missão da escola São Miguel é “promover continuamente o ensino de qualidade garantindo uma efetiva aprendizagem despertando a consciência crítica e cidadã, e a igualdade social”. Que relação você vê entre ações do PPDT e a missão da escola?

- 10)** Os valores da escola são “o trabalho com o compromisso, inovação e respeito, somando esforços de desenvolvimento de habilidades e competências que tornem possível ao aluno melhorias na qualidade de vida”. De que forma os objetivos do PPDT se alinham a esses valores? Desde a sua implantação em 2010, quais foram os valores mais favorecidos pelo PPDT?
- 11)** De acordo com a visão de futuro da escola, “[...] uma escola comprometida com o nível da qualidade do ensino, aplicando uma metodologia que contribua para elevar os índices de aprovação e reduzir a evasão”. De que forma os objetivos do PPDT estão em acordo com a visão de futuro da escola? Que adaptações foram realizadas para aproximar o PPDT da visão de futuro da Escola São Miguel?
- 12)** Cite algumas mudanças que poderiam ser realizadas no PPDT para contribuir com o aperfeiçoamento dessa política na escola.

APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA: COORDENADOR(A) DO PPDT NA ESCOLA

TEMA: OS EFEITOS DA IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO PROFESSOR DIRETOR DE TURMA - PPDT: UM ESTUDO NA ESCOLA SÃO MIGUEL NO INTERIOR DO CEARÁ

Prezado Coordenador(a) do PPDT,

Esta entrevista constitui-se como parte de um projeto de pesquisa de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Universidade Federal de Juiz de Fora (PPGP/UFJF) do pesquisador Andeson Carlos Santos Moraes. Tal pesquisa versa sobre os efeitos da implementação do PPDT na Escola São Miguel. Sua participação é voluntária. Portanto, as informações serão coletadas de forma confidencial e tratadas com absoluto sigilo. Tais dados serão utilizados para a fundamentação da pesquisa, complementando as informações e contribuições levantadas por meio das observações. Nesta entrevista não há respostas certas ou erradas, mas é muito importante que o dado reflita a realidade.

Obrigado pela contribuição.

- 1) Qual sua área de formação? E seu nível de escolaridade (graduado (a), especialista, mestre, doutor (a))?
- 2) Fale um pouco sobre a sua experiência nesta Instituição. Há quanto tempo você trabalha como coordenador? Há quanto tempo você atua nesta escola? Qual o seu vínculo com esta instituição? Qual sua carga horária? Em que turnos você atua?
- 3) Fale um pouco sobre o PPDT na Escola São Miguel.
- 4) Como se deu a implantação do PPDT nesta instituição? Como era desenvolvido o projeto antes de você assumir a coordenação? E depois, que adaptações foram feitas? Por quê? Quais os critérios foram adotados para essas adaptações?
- 5) Há quanto tempo você acompanha o PPDT nesta escola? Foram realizadas formações que lhe preparassem melhor para atuar na função? Se sim, quais tipos de formações? Você as considera relevantes? E quanto à formação contínua, como se dá? Ela contempla as suas necessidades como coordenador(a)?
- 6) Quais critérios a gestão considera relevantes para a escolha do(a)s professore(a)s que exercem a função de DT?
- 7) Quais os critérios utilizados para a escolha das turmas? Por que não implantar em todas as turmas?
- 8) Como você considera o envolvimento da gestão no trabalho do DT? E com relação ao envolvimento do(a)s demais professores (as)?

- 9) Na sua opinião, como o PPDT pode favorecer as oportunidades de aprendizagem do(a)s alunos e alunas?
- 10) De acordo com a missão da escola de “promover continuamente o ensino de qualidade garantindo uma efetiva aprendizagem despertando a consciência crítica e cidadã, e a igualdade social”. Que relação você vê das ações do PPDT na missão da Escola?
- 11) Em relação aos valores da escola, “o trabalho com o compromisso, inovação e respeito, somando esforços de desenvolvimento de habilidades e competências que tornem possível ao aluno melhorias na qualidade de vida”. De que forma os objetivos do PPDT se alinham a esses valores? Desde a sua implantação em 2010, quais foram os valores mais favorecidos pelo PPDT?
- 12) De acordo com a visão de futuro da escola, que é de ser “[...] uma escola comprometida com o nível da qualidade do ensino, aplicando uma metodologia que contribua para elevar os índices de aprovação e reduzir a evasão”. De que forma os objetivos do PPDT se alinham a visão de futuro? Quais adaptações foram realizadas para aproximar o PPDT da visão de futuro?
- 13) Cite algumas mudanças que poderiam ser realizadas no PPDT que na sua opinião contribuiriam com o aperfeiçoamento da política nesta escola.

APÊNDICE D - ROTEIRO DE ENTREVISTA: PROFESSORES(AS) DIRETORES DE TURMA

TEMA: OS EFEITOS DA IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO PROFESSOR DIRETOR DE TURMA - PPDT: UM ESTUDO NA ESCOLA SÃO MIGUEL NO INTERIOR DO CEARÁ

Prezado(a) Diretor(a) de Turma,

Esta entrevista constitui-se como parte de um projeto de pesquisa de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Universidade Federal de Juiz de Fora (PPGP/UFJF) do pesquisador Andeson Carlos Santos Moraes. Tal pesquisa versa sobre os efeitos da implementação do PPDT na Escola São Miguel. Sua participação é voluntária. Portanto, as informações serão coletadas de forma confidencial e tratadas com absoluto sigilo. Tais dados serão utilizados para a fundamentação da pesquisa, complementando as informações e contribuições levantadas por meio das observações. Nesta entrevista não há respostas certas ou erradas, mas é muito importante que o dado reflita a realidade.

Obrigado pela contribuição.

- 1) Qual sua área de formação? E seu nível de escolaridade (graduado (a), especialista, mestre, doutor (a))?
- 2) Fale um pouco sobre sua experiência nesta instituição. Há quanto tempo você trabalha como professor (a)? Há quanto tempo você atua nesta escola? Qual seu vínculo com esta instituição? Qual sua carga horária? Em que turnos você atua? Você trabalha em outras escolas?
- 3) Há quanto tempo você atua como DT nesta escola? E em outras escolas? Nesse tempo, foram realizadas formações que lhe preparassem melhor para atuar na função? Se sim, que tipo de formações? Você as considera relevantes?
- 4) Fale um pouco sobre o PPDT na Escola São Miguel.
- 5) Como se deu a implantação do PPDT nesta instituição? Como foi a sua decisão de participar do projeto? O que o motivou?
- 6) Como você considera o envolvimento da gestão nas práticas pedagógicas desenvolvidas pelo PPDT, no que diz respeito ao conselho de turma, ao atendimento aos pais/responsáveis e alunos, ao dossiê da turma, às aulas de formação para a cidadania? E o envolvimento do(a)s demais professores (as)?
- 7) Fale um pouco sobre como é a dinâmica da sua aula de Formação para a Cidadania e Desenvolvimento Socioemocional.

- 8) Sobre o PPDT, qual/quais atividade(s) você tem mais dificuldades de desenvolver? Por quê? Em quais tem mais facilidade? Por quê? E qual/quais delas você considera menos/mais importantes? Por quê?
- 9) Na sua opinião, como o PPDT pode favorecer as oportunidades de aprendizagem do(a)s alunos e alunas?
- 10) A missão da escola São Miguel é “promover continuamente o ensino de qualidade garantindo uma efetiva aprendizagem despertando a consciência crítica e cidadã, e a igualdade social”. Que relação você vê entre ações do PPDT e a missão da Escola?
- 11) Os valores da escola são “o trabalho com o compromisso, inovação e respeito, somando esforços de desenvolvimento de habilidades e competências que tornem possível ao aluno melhorias na qualidade de vida”. De que forma os objetivos do PPDT se alinham a esses valores? Desde a sua implantação em 2010, quais foram os valores mais favorecidos pelo PPDT?
- 12) De acordo com a visão de futuro da escola, “[...] uma escola comprometida com o nível da qualidade do ensino, aplicando uma metodologia que contribua para elevar os índices de aprovação e reduzir a evasão”. De que forma os objetivos do PPDT estão em acordo com a visão de futuro da escola? Quais adaptações foram realizadas para aproximar o PPDT da visão de futuro da Escola São Miguel?
- 13) Cite algumas mudanças que poderiam ser realizadas no PPDT que na sua opinião contribuiriam com o aperfeiçoamento da política nesta escola.

APÊNDICE E - QUESTIONÁRIO AOS EX-ALUNOS(AS)

TEMA: OS EFEITOS DA IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO PROFESSOR DIRETOR DE TURMA - PPDT: UM ESTUDO NA ESCOLA SÃO MIGUEL NO INTERIOR DO CEARÁ

Prezado (a) ex-discente;

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 Andeson Carlos Santos Morais. Este estudo versa sobre os efeitos da implementação do Projeto Professor Diretor de Turma na Escola São Miguel. 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 ex-estudantes sobre alguns aspectos do PPDT desenvolvidos na escola pesquisada.

Obrigado pela contribuição.

- 1) 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.
- 3) Qual a sua idade?
 - A. 18 anos.
 - B. 19 anos.
 - C. 20 anos.
 - D. 21 anos
 - E. 22 anos ou mais.
- 4) Em que ano você terminou o ensino médio?
 - A. 2018
 - B. 2019
 - C. 2020

Sobre o papel do PDT, qual o seu nível de concordância para cada uma das afirmativas abaixo?	Discordo totalmente	Discordo mais que concordo	Não discordo nem concordo	Concordo mais que discordo	Concordo totalmente
5) Contribuiu para despertar meu interesse pelos estudos.	A	B	C	D	E
6) Contribuiu para o meu amadurecimento pessoal.	A	B	C	D	E
7) Contribuiu para o meu amadurecimento profissional.	A	B	C	D	E
8) Incentivou para que eu não faltasse às aulas.	A	B	C	D	E
9) Incentivou para que eu não abandonasse a escola.	A	B	C	D	E
10) Incentivou o desenvolvimento do meu protagonismo juvenil.	A	B	C	D	E
11) Me ajudou na superação das dificuldades de aprendizagem.	A	B	C	D	E
12) Tentou resolver os conflitos que acontecem na minha turma.	A	B	C	D	E
13) Promoveu a interação entre a escola e minha família.	A	B	C	D	E

14) Como você avalia a participação do PPDT na sua vida escolar?

- A. Excelente
- B. Muito bom
- C. Regular
- D. Ruim
- E. Péssimo

15) O que você mais gostou no PPDT?

- A. As aulas de formação cidadã
- B. Atendimento a pais e alunos
- C. Afetividade e cuidado com a turma em frequência, notas, disciplinas, etc
- D. Participação em momentos de avaliação da turma e dos professores
- E. Visitas domiciliares

F. Outros. Quais: _____

O desenvolvimento do Projeto Professor Diretor de Turma contribuiu para eu	Discordo totalmente	Discordo mais que concordo	Não discordo nem concordo	Concordo mais que discordo	Concordo totalmente
16) Melhorar o meu relacionamento com os meus colegas.	A	B	C	D	E
17) Melhorar o meu relacionamento com o(a)s meus e/ou minhas professores(as).	A	B	C	D	E
18) Melhorar o meu relacionamento com minha família.	A	B	C	D	E
19) Atuar na construção de soluções para os problemas encontrados no dia a dia da escola.	A	B	C	D	E
20) Expor minhas opiniões durante as aulas.	A	B	C	D	E
21) Falar com o(a)s professores(as) sobre meu interesse em participar de projetos na escola.	A	B	C	D	E
22) Participar das decisões escolares.	A	B	C	D	E
23) Participar do grêmio estudantil.	A	B	C	D	E
24) Superar as minhas dificuldades de aprendizagem.	A	B	C	D	E
25) Ter iniciativa para resolver meus problemas.	A	B	C	D	E
26) Ter uma formação cidadã que incentiva a minha reflexão sobre questões sociais.	A	B	C	D	E

27) Após a conclusão do ensino médio, você acredita que o PPDT contribuiu para ingressar em uma universidade?

- A. Discordo totalmente
- B. Discordo mais que concordo
- C. Não discordo nem concordo
- D. Concordo mais que discordo
- E. Concordo totalmente

28) Após a conclusão do ensino médio, você acredita que o PPDT contribuiu para ingressar no mercado de trabalho?

- A. Discordo totalmente
- B. Discordo mais que concordo
- C. Não discordo nem concordo
- D. Concordo mais que discordo
- E. Concordo totalmente

29) Se você pudesse opinar sobre a permanência do projeto na escola, você:

- A. Recomendaria fortemente
- B. Recomendaria
- C. Sou indiferente
- D. Não recomendaria
- E. Desaconselharia fortemente

30) Qual sugestão você daria para aperfeiçoar o programa, visando promover um ensino de qualidade?

31) Quais sugestões você daria para o desenvolvimento de valores essenciais para a vida em sociedade, sendo um atrativo para o(a)s aluno(a)s permanecerem na escola?

32) Quais sugestões você daria para atender as necessidades dos discentes, em suas dificuldades de aprendizagem e de interação?

Observação: questões adaptadas do instrumento de pesquisa de Bandeira (2020).

APÊNDICE F - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA A REALIZAÇÃO DA ENTREVISTA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O (A) Sr. está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa intitulada “OS EFEITOS DA IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO PROFESSOR DIRETOR DE TURMA - PPDT: UM ESTUDO NA ESCOLA SÃO MIGUEL NO INTERIOR DO CEARÁ”, sob a responsabilidade do pesquisador Andeson Carlos Santos Moraes, mestrando do Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP/CAEd/UFJF).

Nesta pesquisa, pretende-se analisar quais são os efeitos da implementação do Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT) na Escola São Miguel, no interior do Ceará, desde a sua implantação em 2010, para o cumprimento da missão, da visão de futuro e do fortalecimento dos valores da escola pesquisada.

O PPDT é um projeto no qual um professor assume o compromisso de responsabilizar-se pelos alunos e, para isso, deve conhecer a realidade do aluno e utilizar essas informações para desenvolver as ações de aprendizagem e de desenvolvimento socioemocional. Além disso, é um projeto que visa estreitar a relação entre escola e famílias, por meio do acompanhamento mais direcionado, o que auxilia professores e gestão escolar a planejar ações de incentivo à permanência do aluno na escola. Assim, o interesse em estudar essa temática surgiu da necessidade de compreender os efeitos dessa implementação do projeto na escola São Miguel, na vida dos alunos e na comunidade escolar.

Para o alcance dos objetivos traçados nesse estudo, foram adotadas as seguintes técnicas de pesquisa: pesquisa documental, pesquisa bibliográfica, entrevistas e questionário. Os dados obtidos na pesquisa contribuirão para a construção de um plano de ação educacional que possibilite o aperfeiçoamento da implementação da política PPDT na escola pesquisada.

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*). Para participar deste estudo você não vai ter nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, se você tiver algum dano por causa das atividades que fizermos com você nesta pesquisa, você tem direito a buscar indenização. 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 30 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. Marcel de Toledo Vieira. 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 o cumprimento da missão, da visão de futuro e do fortalecimento dos valores da escola pesquisada.

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:

Andeson Carlos Santos Morais - andesonmorais.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: “OS EFEITOS DA IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO PROFESSOR DIRETOR DE TURMA - PPDT: UM ESTUDO NA ESCOLA SÃO MIGUEL NO INTERIOR 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.

Juiz de Fora, ____ de _____ de 2021

Assinatura do participante

Assinatura do (a) pesquisador (a)

Nome do Pesquisador Responsável: Andeson Carlos Santos Morais

Endereço: Santa Maria, Zona Rural, Itapajé - CE

CEP: 62. 600-000/Itapajé - CE

Fone: (85) 99764-1979

E-mail: andesonmorais.mestrado@caed.ufjf.br

APÊNDICE G - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA A REALIZAÇÃO DO QUESTIONÁRIO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O (A) Sr. está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa intitulada “OS EFEITOS DA IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO PROFESSOR DIRETOR DE TURMA - PPDT: UM ESTUDO NA ESCOLA SÃO MIGUEL NO INTERIOR DO CEARÁ”, sob a responsabilidade do pesquisador Andeson Carlos Santos Moraes, mestrando do Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP/CAEd/UFJF).

Nesta pesquisa, pretende-se analisar quais são os efeitos da implementação do Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT) na Escola São Miguel, no interior do Ceará, desde a sua implantação em 2010, para o cumprimento da missão, da visão de futuro e do fortalecimento dos valores da escola pesquisada.

O PPDT é um projeto no qual um professor assume o compromisso de responsabilizar-se pelos alunos e, para isso, deve conhecer a realidade do aluno e utilizar essas informações para desenvolver as ações de aprendizagem e de desenvolvimento socioemocional. Além disso, é um projeto que visa estreitar a relação entre escola e famílias, por meio do acompanhamento mais direcionado, o que auxilia professores e gestão escolar a planejar ações de incentivo à permanência do aluno na escola. Assim, o interesse em estudar essa temática surgiu da necessidade de compreender os efeitos dessa implementação do projeto na escola São Miguel, na vida dos alunos e na comunidade escolar.

Para o alcance dos objetivos traçados nesse estudo, foram adotadas as seguintes técnicas de pesquisa: pesquisa documental, pesquisa bibliográfica, entrevistas e questionário. Os dados obtidos na pesquisa contribuirão para a construção de um plano de ação educacional que possibilite o aperfeiçoamento da implementação da política PPDT na escola pesquisada.

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 elaborado via plataforma *on line* (*Google Forms*) e enviado via *e-mail*. Para participar deste estudo você não vai ter nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, se você tiver algum dano por causa das atividades que fizermos com você nesta pesquisa, você tem direito a buscar indenização. Na sua participação, você será convidado (a) a responder algumas questões que versam sobre sua visão acerca da política do PPDT, e sobre as influências que o projeto teve em sua vida escolar e pós Ensino Médio. Em nenhum momento você será identificado. Os Resultados da pesquisa serão publicados e, ainda assim, a sua identidade será preservada. Para responder ao questionário você levará aproximadamente 20 minutos, e não terá nenhum gasto financeiro. Os riscos consistem na identificação dos respondentes, pois, embora no questionário não seja requerido nenhum nome, o *e-mail* que foi enviado o questionário, será mantido em sigilo e no final, os respondentes podem escolher receber ou não, o resultado da pesquisa, quando esta estiver finalizada, no contato utilizado para tal.

O questionário será aplicado 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. Marcel de Toledo Vieira. 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 o cumprimento da missão, da visão de futuro e do fortalecimento dos valores da escola pesquisada.

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:

Andeson Carlos Santos Morais - andesonmorais.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: “OS EFEITOS DA IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO PROFESSOR DIRETOR DE TURMA - PPDT: UM ESTUDO NA ESCOLA SÃO MIGUEL NO INTERIOR 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.

Juiz de Fora, ____ de _____ de 2021

Assinatura do participante

Assinatura do (a) pesquisador (a)

Nome do Pesquisador Responsável: Andeson Carlos Santos Morais

Endereço: Santa Maria, Zona Rural, Itapajé - CE

CEP: 62. 600-000/Itapajé - CE

Fone: (85) 99764-1979

E-mail: andesonmorais.mestrado@caed.ufjf.br