

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

Francisco Henes Ferreira Cunha

Os êxitos e desafios de implementação do Projeto Professor Diretor de Turma na
Escola Estadual de Educação Profissional Lagoa das Almecegas

Juiz de Fora
2023

Francisco Henes Ferreira Cunha

Os êxitos e desafios de implementação do Projeto Professor Diretor de Turma na Escola Estadual de Educação Profissional Lagoa das Almecegas

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. Luiz Flávio Neubert

Juiz de Fora

2023

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

Cunha, Francisco Henes Ferreira.

Os êxitos e desafios de implementação do Projeto Professor Diretor de Turma na Escola Estadual de Educação Profissional Lagoa das Almecegas / Francisco Henes Ferreira Cunha. -- 2023. 187 p.

Orientador: Luiz Flávio Neubert

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, 2023.

1. Políticas Públicas. 2. Ensino Médio. 3. Educação Profissional. 4. Projeto Professor Diretor de Turma. I. Neubert, Luiz Flávio, orient. II. Título.

Francisco Henes Ferreira Cunha

Os êxitos e desafios de implementação do Projeto Professor Diretor de Turma na Escola Estadual de Educação Profissional Lagoa das Almecegas

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 10 de agosto de 2023.

BANCA EXAMINADORA

Prof(a)Dr(a) Luiz Flávio Neubert - Orientador
Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof(a)Dr(a) Marco Aurélio Kistemann Júnior
Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof(a)Dr(a) Webster Guerreiro Belmino
Secretaria da Educação do Estado do Ceará - SEDUC/CE

Juiz de Fora, 20/09/2023.



Documento assinado eletronicamente por **Luiz Flavio Neubert, Professor(a)**, em 20/09/2023, às 18:30, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **WEBSTER GUERREIRO BELMINO, Usuário Externo**, em 21/09/2023, às 16:56, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Marco Aurelio Kistemann Junior, Coordenador(a)**, em 23/09/2023, às 10:12, 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 **1482828** e o código CRC **0BD9A3E8**.

Dedico este trabalho a Deus, aos meus pais, o Sr. Manuel Ferreira Cunha e a Sra. Maria das Graças Cunha, aos meus filhos Miguel Santos Cunha e Daniel Fernandes Ferreira Cunha, à minha esposa Karla Flaviane Fernandes da Silva, a meus irmãos Tereza, Antonio, Vanderlene, Luis e Ketiene, e aos amigos.

AGRADECIMENTOS

Meu agradecimento a Deus pela sua infinita misericórdia e por todas as bênçãos em minha vida! Graças a Deus, graças a Ti, Senhor, cheguei até aqui.

A meus pais, seu Manuel e dona Graça, a quem sou grato por tudo.

A meus amados filhos, Miguel e Daniel.

Muito grato à minha esposa Karla por estar a meu lado em cada etapa desse processo.

Ao Governo do Estado do Ceará por proporcionar condições de formação aos professores da rede estadual.

Ao Sr. Idilvan Alencar e à Sra. Izolda Cela, entusiastas da educação e da força dos professores.

À minha primeira professora, Antônia de Maria da Maria Bernardo, e em seu nome estendo meu agradecimento a todos os meus professores.

Aos colegas de trabalho que estiveram sempre ao meu lado incentivando e apoiando para que eu não fraquejasse.

Ao Professor Dr. Luiz Flávio Neubert pela orientação e crença no meu trabalho.

À minha ASA, Priscila Cunha. Sua paciência, insistência e incentivo foram determinantes. Muito obrigado. Aprendi muito com você e levarei comigo seu exemplo de dedicação e confiança de que é sim possível e vale muito acreditar nas pessoas. Receba meu carinho e gratidão.

Aos colegas professores que dividiram comigo este grande desafio, de modo especial Iris e Ricardo.

Aos professores do PPGP/UFJF.

Aos amigos.

“Somente uma escola centrada democraticamente no seu educando e na sua comunidade local, vivendo as suas circunstâncias, integrada com os problemas, levará os seus estudantes a uma nova postura diante dos problemas de contexto. À intimidade com eles” (PAULO FREIRE, 2012)

RESUMO

O presente trabalho de dissertação tem como objetivo analisar o processo de implementação do Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT) na Escola Estadual de Educação Profissional Lagoa das Almecegas, no município de Paraipaba, CE. Seu desenvolvimento se dá na área do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação (PPGP) do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF). O PPDT vem sendo vivenciado nas escolas públicas cearenses de ensino médio desde 2008 e se apresenta em documentos oficiais publicados pela Secretaria da Educação Básica do Estado do Ceará como uma ação comprometida com a constituição de uma escola que eduque a razão e a emoção, tornando-se capaz de atuar no enfrentamento de problemas entendidos como determinantes para o fracasso escolar, tais como infrequência, repetência e evasão. Utiliza-se o caso de gestão como metodologia de pesquisa e nesse contexto de aproximação que o método proporciona, busca-se investigar e evidenciar quais foram os êxitos e desafios encontrados pela escola pesquisada através de seus professores, gestores, alunos e famílias no processo de implementação do PPDT no período de 2010 a 2023. Para este estudo, recorreu-se à análise de documentos oficiais norteadores do projeto e instrumentais utilizados pelos profissionais e discentes da instituição. A investigação tem como aporte teórico os estudos Janosz (1998), Zenhas (2004), Pereira (2008), Cunha e Costa (2009), Leite (2010), Condé (2013), Burgos (2014), Dias (2015), Costa (2016), Buci (2017), entre outros. Recorreu-se ainda para este trabalho à pesquisa documental, pesquisa bibliográfica, entrevistas e questionários. Ao final deste trabalho, fundamentado nos achados da pesquisa, é apresentado um plano de ação educacional com o propósito de contribuir na consolidação e aperfeiçoamento do PPDT enquanto política pública em educação.

Palavras-chave: Políticas públicas. Ensino Médio. Educação Profissional.

ABSTRACT

The present dissertation aims to analyze the implementation process of the Class Director Teacher Project (PPDT) at the State School of Professional Education Lagoa das Almecegas, in the municipality of Paraipaba, CE. Its development takes place in the area of the Professional Master's Degree in Education Management and Evaluation (PPGP) of the Center for Public Policies and Education Evaluation of the Federal University of Juiz de Fora (CAEd/UFJF). The PPDT, has been experienced in public high schools in Ceará since 2008 and is presented in official documents published by the Secretariat of Basic Education of the State of Ceará, as an action committed to the constitution of a school that educates reason and emotion and thus become capable of dealing with problems understood as determinants of school failure, such as infrequency, repetition and evasion. The management case is used as a research methodology, and in this context of approximation that the method provides, it seeks to investigate and highlight what were the successes and challenges encountered by the researched school, through its teachers, managers, students and families in the implementation process of the PPDT in the period from 2010 to 2023. For this study, the analysis of official documents guiding the project and instruments used by professionals and students of the institution were used. The investigation has as theoretical support the studies Janosz (1998), Zenhas (2004), Pereira (2008), Cunha e Costa (2009), Leite (2010), Condé (2013), Burgos (2014), Dias (2015), Costa (2016), and Buci, (2017) among others. For this work, documentary research, bibliographical research, interviews and questionnaires are also used. At the end of this work and based on the research findings, an educational action plan is presented with the purpose of contributing to the consolidation and improvement of the PPDT as a public policy in education.

Keywords: Public policies. High school. Professional education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 01 – Resultados da avaliação externa -SPAECE. Desempenho dos alunos da 3ª série do Ensino Médio da Escola Profissional Lagoa das Almecegas em Português e Matemática - 2008 e 2009.	77
Gráfico 02 – Resultados da avaliação externa -SPAECE. Desempenho dos alunos da 3ª série do Ensino Médio da Escola Lagoa das Almecegas - 2010 a 2022.....	78
Gráfico 03 – Resultados da avaliação externa-SPAECE. Desempenho dos alunos da 3ª série do Ensino Médio da Escola Lagoa das Almecegas em Matemática - 2010 e 2022.....	79
Gráfico 04 – Resultados da avaliação externa - SAEB. Desempenho no IDEB da Escola Profissional Lagoa das Almecegas – ano de 2009, 2017, 2019 e 2021.	81
Gráfico 05 – Taxa de aprovação nas três séries do Ensino Médio da Escola Lagoa das Almecegas de 2014 e 2021.....	82
Gráfico 06 – O PPDT contribui para despertar o meu interesse pelos estudos.....	126
Gráfico 07 – O PPDT contribui para o meu amadurecimento pessoal.....	127
Gráfico 08 – O PPDT contribui para o meu amadurecimento profissional.....	128
Gráfico 09 – O PPDT incentiva para que eu não falte às aulas.....	128
Gráfico 10 – O PPDT incentiva para que eu não abandone a escola.....	130
Gráfico 11 – O PPDT incentiva o desenvolvimento do meu protagonismo juvenil..	131
Gráfico 12 – O PPDT me ajuda na superação das dificuldades de aprendizagem...	132
Gráfico 13 – O Diretor de Turma tenta resolver os conflitos que acontecem na minha turma.....	134
Gráfico 14 – O PDT promove a interação entre a escola e minha família.....	135
Gráfico 15 – Falta de reconhecimento da importância da função do diretor de turma na escola.....	138
Gráfico 16 – Mudança de diretor de turma ao longo dos três anos de ensino médio.....	139
Gráfico 17 – Falta de preparação/qualificação do PDT.....	140

Gráfico 18 – O tempo destinado ao professor para realizar as ações do projeto é insuficiente.....	142
Gráfico 19 – As aulas de formação para cidadania não abordam temáticas do cotidiano da turma.....	143
Gráfico 20 – Falta de acompanhamento dos pais à vida escolar dos filhos.....	144
Gráfico 21 – Os encaminhamentos do Conselho de Turma são discutidos e servem de base para o planejamento das ações pedagógicas e de gestão?.....	149
Gráfico 22 – Tenho à disposição os materiais necessários para desempenhar minha função?.....	150
Gráfico 23 – Recebo as formações suficientes e adequadas para realizar bem a função de DT.....	151
Gráfico 24 – Percebo a mudança de comportamento, de aprendizagem e de frequência dos alunos a partir das ações do Diretor de Turma?.....	153
Gráfico 25 – Melhora o clima da sala de aula, diminuindo a indisciplina e a melhoria do trabalho do professor e a aprendizagem dos alunos?.....	154
Gráfico 26 – Desperta o interesse dos alunos em realizar as tarefas de classe e em casa?.....	156
Gráfico 27 – Melhora a forma de professores e alunos se relacionarem?.....	157
Gráfico 28 – Aumenta o compromisso e o acompanhamento dos gestores com as atividades pedagógicas da turma?.....	157
Gráfico 29 – Desenvolve atitudes cidadãs, éticas, de cooperativismo, de solidariedade e sociais por parte dos alunos?.....	158
Gráfico 30 – Promove o respeito às diferenças culturais, sociais, cognitivas e pessoais dos alunos por parte de professores e colegas?.....	158
Gráfico 31 – Leva o aluno a criar uma identidade com o curso e a escola desenvolvendo, de forma autônoma, seu interesse pelos seus estudos e pela sua frequência?.....	159
Gráfico 32 – Estreita a relação dos professores com as famílias dos alunos da turma?.....	160

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 – Desenvolvimento pessoal e autoconfiança dos estudantes através da contribuição do projeto e da atuação do Diretor de Turma.....	135
Tabela 02 – Qual a principal contribuição do Projeto Professor Diretor de Turma, junto aos estudantes?.....	145
Tabela 03 – Condições de trabalho do Diretor de Turma na escola.....	147
Tabela 04 – Valorização do trabalho dos diretores de turma.....	150

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABMES – Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior
ANPAE – Associação Nacional de Política e Administração da Educação
CAEd – Centro de políticas Públicas e Avaliação da Educação
CCI – Centro Cearense de Idiomas
CREDE – Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação
DT – Diretor de Turma
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
EEEP – Escola Estadual de Educação Profissional
EMTI – Ensino Médio em tempo integral
EP – Escola Profissional
FGG – Flávio Gomes Granjeiro
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MEC – Ministério da Educação
OCDE – Organisation de coopération et de développement économiques
PDT – Professor Diretor de Turma
PEE – Plano Estadual de Educação
PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE – Plano Nacional de Educação
PPDT – Projeto Professor Diretor de Turma
PPGP – Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação
PPP - Projeto Político Pedagógico
PRONATEC – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEDUC – Secretaria de Educação
SETEC – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SPAECE – Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará
TCE – Termo de Compromisso do Estágio
TESE – Tecnologia Empresarial Sócio Educacional
UDEMO – Sindicato de Especialistas em Educação do Magistério Oficial do Estado de São Paulo
UFJF – Universidade Federal de Juiz de Fora

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	14
2 O PROJETO PROFESSOR DIRETOR DE TURMA: ÊXITOS E DESAFIOS DE IMPLEMENTAÇÃO EM UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE TEMPO INTEGRAL.....	22
2.1 AS POLÍTICAS NACIONAIS DE EDUCAÇÃO PARA O ENSINO MÉDIO NOS DIAS ATUAIS.....	23
2.2 AS POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO PARA O ENSINO MÉDIO NO CEARÁ A PARTIR DE 2007.....	33
2.3 O CONTEXTO E A PROPOSTA PEDAGÓGICA DAS ESCOLAS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO CEARÁ.....	44
2.4 HISTÓRICO DO PROJETO PROFESSOR DIRETOR DE TURMA NO CEARÁ, IMPLEMENTAÇÃO E EXPANSÃO NAS ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO DO CEARÁ.....	52
2.4.1 Dossiê da turma.....	62
2.4.2 Mapeamento da turma.....	64
2.4.3 Atendimento individual do aluno.....	65
2.4.4 Conselho de Turma.....	66
2.4.5 Atendimento aos pais/responsáveis.....	68
2.4.6 Formação para a cidadania (FPC).....	69
2.4.7 Estudo Orientado.....	70
2.5 DESCRIÇÃO DA ESCOLA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL LAGOA DAS ALMÉCEGAS.....	71
2.6 IMPLEMENTAÇÃO DO PPDT NA ESCOLA LAGOA DAS ALMÉCEGAS.....	75
2.6.1 Reunião com os pais.....	82
2.6.2 Comunicado aos pais.....	83
2.6.3 Aulas de formação cidadã.....	83
2.6.4 Dossiê da turma.....	84
2.6.5 Tempo de lotação do DT destinado ao PPDT.....	84
2.6.6 Formação continuada do DT.....	85

2.6.7 Atendimento individual ao aluno.....	85
2.6.8 Horário de estudo.....	87
2.6.9 Mapeamento da turma.....	88
2.6.10 Reuniões bimestrais.....	89
2.6.11 Escolha dos professores para a função de Diretor de Turma.....	90
2.6.12 Apresentação dos diretores aos alunos e aos pais.....	91
3 O PPDT NA ESCOLA ESTADUAL LAGOA DAS ALMÉCEGAS: REFLEXÕES TEÓRICAS E ESTUDO EMPÍRICO.....	92
3.1 REFERENCIAL TEÓRICO.....	93
3.1.1 Política públicas educacionais.....	94
3.1.2 Protagonismo Juvenil.....	103
3.1.3 Relação família-escola.....	108
3.1.4 Clima Escolar.....	115
3.2 METODOLOGIA	119
3.2.1 Análise e apresentação dos resultados da pesquisa: alunos.....	124
3.2.2 Análise e apresentação dos resultados da pesquisa: Professores Diretores de Turma.....	145
3.2.3 Entrevista à Coordenadora Pedagógica do Projeto Professor Diretor de Turma da Escola Estadual de Educação Profissional Lagoa das Almécegas.....	160
4 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL (PAE): PROPOSTAS DE MELHORIA DAS AÇÕES DO PROJETO PROFESSOR DIRETOR DE TURMA NA ESCOLA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL LAGOA DAS AALMECEGAS NO MUNICÍPIO DE PARAIPABA/CE.....	164
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	171
6 REFERÊNCIAS.....	174
7 APÊNDICES	179

INTRODUÇÃO

O Ensino Médio no Brasil se apresenta como sendo uma etapa crítica e que impõe aos jovens que nele ingressam dificuldade de conseguir sair com êxito ao final de três anos. Para Tartuce *et al.* (2018), essa etapa de ensino, por assumir múltiplas funções, tais como a consolidação dos conhecimentos, a preparação para o ingresso no ensino superior, no mercado de trabalho e a formação de cidadãos capazes de se engajar na sociedade, é considerada estratégica para o desenvolvimento integral de uma sociedade.

De acordo com pesquisa realizada em 2014 em 29 países e divulgada pela Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) em 2020, 28% dos estudantes que iniciam o Ensino Médio não conseguem terminar no tempo mínimo esperado. Assim, diante a esse contexto, fica evidente a preocupação que o estado deve ter na implantação de políticas públicas que sejam capazes de atenuar em curto prazo tais problemas, bem como em médio e longo prazo reduzi-los a índices aceitáveis.

Quando consideramos a aprendizagem e analisamos os dados do Brasil, fica evidente que o problema não é somente o acesso e a permanência. Os baixos índices de aprendizagem têm se apresentado como sendo um grande desafio. Conforme dados divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), que foram extraídos do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb)¹ referente ao ano de 2017, o Brasil apresenta índices preocupantes na disciplina de Português. De acordo com esses dados,

Apenas 1,62 % dos estudantes da última série do Ensino Médio que fizeram os testes desse componente curricular no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) 2017 alcançaram níveis de aprendizagem classificados como adequados pelo Ministério da Educação (MEC). O percentual equivale a cerca de 20 mil estudantes do total de 1,4 milhão que fez a prova nessa etapa. Em Matemática a situação não é muito diferente: somente 4,52% dos estudantes do ensino médio avaliados pelo Saeb 2017, cerca de 60 mil, superaram o nível 7 da Escala de Proficiência da maior avaliação já realizada na Educação Básica brasileira. (INEP, 2018).

Com base nesses dados, podemos considerar que há um caminho longo a ser percorrido no sentido de oferecer para a nossa juventude uma educação pública que seja

¹ O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) é um conjunto de avaliações externas em larga escala que permite ao Inep realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de fatores que podem interferir no desempenho do estudante. O Saeb permite que as escolas e as redes municipais e estaduais de ensino avaliem a qualidade da educação oferecida aos estudantes. O resultado da avaliação é um indicativo da qualidade do ensino brasileiro e oferece subsídios para a elaboração, o monitoramento e o aprimoramento de políticas educacionais com base em evidências.

capaz de promover aprendizagem mínima necessária para essa etapa de ensino que, por ser a última da educação básica, torna-se ainda mais importante e determinante. Tratando-se de dados recentes, de 2017, não é de se esperar que os resultados obtidos em 2019, ano da aplicação da última prova do SAEB, tenham produzido informações diferentes. Assim sendo, o que temos hoje, com base nesses dados, é um Ensino Médio produzindo resultados pífios em termos de aprendizagem.

Foi somente em 2009, através da Emenda Constitucional nº 59, que a oferta de Ensino Médio para a população de 15 a 17 anos passou a ser obrigatória no Brasil, e a emenda também previa que até 2016 ocorresse a sua universalização (BRASIL, 2009a). Em 2014, ainda sem alcançar o universo de 100% dos alunos nessa idade devidamente matriculados e frequentando a escola, o Plano Nacional de Educação (PNE) apresenta, na meta 3, o objetivo de universalizar até 2016 o atendimento escolar para toda a população nessa faixa etária (BRASIL, 2014).

Em 2019, conforme dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), apenas 71,5% dos jovens de 15 a 17 anos de idade estavam matriculados no Ensino Médio (PNAD, 2019). Ainda conforme essa pesquisa, o atraso ou abandono escolar, que corresponde a 28% dos jovens nessa faixa etária, são provocados por diversos fatores. Entre esses fatores estão a necessidade de trabalhar (39,1%) e a falta de interesse (29,2%). Quando o filtro é aplicado somente entre as mulheres, destacam-se a gravidez (23,8%) e os afazeres domésticos (11,5%) (PNAD, 2019). Esses dados apresentam um contexto preocupante, bem como a necessidade de urgência na busca de soluções.

Não é apenas no acesso e permanência que essa etapa de ensino apresenta números preocupantes. Em relação ao desempenho dos discentes, a situação do país é crítica. Em 2019, conforme dados do Índice de desenvolvimento da educação básica (IDEB)², a média do Brasil foi de 4,2 pontos em uma escala de 0 a 10, ficando 0,8 pontos abaixo da meta estipulada para o período, que era de 5 pontos (MEC, 2019).

² IDEB é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, criado em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), formulado para medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino. O IDEB funciona como um indicador nacional que possibilita o monitoramento da qualidade da Educação pela população por meio de dados concretos, com o qual a sociedade pode se mobilizar em busca de melhorias. Para tanto, esse índice é calculado a partir de dois componentes: a taxa de rendimento escolar (aprovação) e as médias de desempenho nos exames aplicados pelo Inep. Os índices de aprovação são obtidos a partir do Censo Escolar, realizado anualmente.

Na busca por soluções aos problemas dessa natureza, diversas políticas públicas vêm sendo implantadas em nível nacional nessa etapa de ensino. Podemos destacar a Lei nº 13.415/2017, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e que passou a ser chamada de Lei do Novo Ensino Médio (BRASIL, 2017). Esse dispositivo prevê uma mudança na estrutura dessa etapa de ensino, ampliando o tempo de aula e introduzindo formação profissional. Em função da ampliação da carga horária para atender a necessidade da inserção de formação profissional sem a exclusão de disciplinas da base propedêutica no currículo, foi necessário ampliar o tempo pedagógico. Assim, foram criadas as escolas de tempo integral através da portaria ministerial nº 1.145/2016, substituída pela Portaria nº. 727/2017, que instituiu a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, com os repasses de recursos do Ministério da Educação (MEC) para as secretarias estaduais de educação de modo a garantir a viabilidade técnica, pedagógica e financeira do objeto dessa lei.

Os números da educação pública do estado do Ceará na etapa do Ensino Médio, no que diz respeito a acesso, permanência e conclusão na idade certa, não são tão diferentes daquilo que se apresenta no Brasil. O Ceará tem apenas 73% dos seus jovens de 15 a 17 anos matriculados no Ensino Médio, ficando um pouco acima da média nacional e em primeiro lugar entre os estados do Nordeste. Em relação ao desempenho, os números também são preocupantes. Em 2019, o Ceará, na etapa do Ensino Médio, tinha meta projetada no IDEB em 4,5 e alcançou 4,4. Não atingiu a meta, mas apresentou um crescimento significativo de 0,6 pontos.

Com o propósito de buscar um enfrentamento desses problemas, o estado do Ceará tem empreendido esforços e diversas políticas públicas vêm sendo implantadas com o propósito de garantir não só o acesso, mas também a permanência e a melhoria do desempenho dos alunos nessa etapa de ensino. A partir de 2007, iniciou-se um ciclo de políticas públicas educacionais no estado. Em 2008, foram criadas, através da lei Nº 14.273, as escolas estaduais de educação profissional, que passaram a ofertar Ensino Médio em tempo integral e integrado com formação profissional (CEARÁ, 2018). Essas unidades escolares se expandiram, aumentando o quantitativo de 25 unidades em 2008 para 131 em 2023.

Ainda em 2008, foi inserido no projeto político pedagógico das escolas o Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT), projeto que é objeto de estudo desta dissertação.

Nesse mesmo ano, a SEDUC implantou o “Programa Aprender Pra Valer”, através da Lei nº 14.190, de 30/07/2008, que tinha como “finalidade elevar o desempenho acadêmico dos alunos do ensino médio, com vistas à aquisição dos níveis de proficiência adequados a cada série/ano, bem como a articulação desse nível de ensino com a educação profissional e tecnológica” (CEARÁ, 2008, p.12). Esse programa estabeleceu 07 linhas de ação, a saber: Primeiro aprender; Professor Aprendiz; Avaliação Censitária no Ensino Médio; Pré-vest; e Articulação do Ensino Médio à Educação Profissional.

Em 2016, foram implantadas as primeiras 26 escolas de Ensino Médio de tempo integral, denominadas de EEMTI, sendo que em 2017 essa política ganhou força com a aprovação da lei n.º 16.287, de 20/07/17 (CEARÁ, 2017), que instituiu a política de Ensino Médio em tempo integral no âmbito da rede estadual de ensino do Ceará. Nessas unidades escolares, assim como nas escolas profissionais, os alunos passam o dia inteiro, fazem três refeições, têm acesso às disciplinas propedêuticas do Ensino Médio, aulas de extensão, práticas de esporte e cultura. O número das unidades escolares de tempo integral avançou de forma significativa. Em 2023, já são 341, que somadas às escolas profissionais perfazem um total de 472 unidades, o que representa 70% das 675 escolas de Ensino Médio da rede estadual (CEARÁ, 2023).

Após mais de uma década do início da implantação dessas políticas no estado do Ceará, podem ser percebidos avanços positivos, objetivos e mensuráveis. Em 2007, a taxa de abandono era de 16,4% e em 2022 diminuiu para 3,8%. Além disso, das 675 escolas de Ensino Médio da rede pública estadual, 135 apresentaram abandono zero em 2022. Em relação à aprovação, o estado avançou de 74,7% em 2007 para 97,8% em 2022 (CEARÁ, 2023).

O objeto de estudo dessa pesquisa é o PPDT e sua implementação em uma escola de Ensino Médio de tempo integral e formação profissional situada no município de Paraipaba. A política do PPDT no Ceará é voltada exclusivamente para o Ensino Médio e faz parte da rede de escolas públicas. O referido projeto foi implementado nas escolas profissionais em 2008 e surgiu com o propósito de atender uma demanda pedagógica específica das EEEPs.

O processo de expansão do PPDT seguiu um ritmo acelerado. Em 2022, após decorridos 14 anos de sua implementação, o Projeto se apresenta no estado do Ceará como uma política pública abrangente, considerando o número de escolas atendidas e

sua expansão em território, pois está presente em 100% dos municípios do Estado. Em 2022, o estado do Ceará tinha um total de 645 escolas de Ensino Médio desenvolvendo a metodologia do PPDT, sendo elas: 341 escolas de Tempo Integral, 131 Escolas de Educação Profissional e 173 Escolas Regulares (tempo parcial). O PPDT atende 100% das turmas das escolas profissionais e de tempo integral e parte das turmas das escolas regulares (CEARÁ, 2023).

O PPDT passa, então, a integrar o currículo das escolas profissionais com o propósito de atuar no enfrentamento de problemas entendidos como determinantes para o fracasso escolar, tais como infrequência, repetência e evasão. Os reflexos desses problemas são evidenciados no baixo desempenho dos alunos apresentados nas avaliações internas e externas. Em 2008, ano de implementação do projeto na rede de escolas de Ensino Médio do Ceará, os dados do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE)³, divulgados no final de 2009, e que estão presentes na Revista Ensino Interdisciplinar, v. 1, nº. 1, Julho/2015, apresentavam números preocupantes em relação à aprendizagem. Os estudantes cearenses naquela avaliação obtiveram padrão de desempenho⁴ na escala de proficiência do referido sistema de 235,4 em Português (nível crítico) e 247,9 em Matemática (nível muito crítico). Em relação ao abandono e reprovação, os números apresentados no final de 2007 colocavam em evidência uma situação preocupante: 16,4% dos alunos cearenses não terminavam o ano frequentando a escola e 8,9% não conseguiam êxito de aprovação ao final do ano (CEARÁ, 2020).

O PPDT surge também com o propósito de atender uma demanda pedagógica no currículo das EPs que é a implantação do estudo orientado na rotina dos alunos e a oferta de educação integral (Santos, 2014). Em linhas gerais, o PPDT visa favorecer uma articulação entre todos os atores que, de forma direta e indireta, têm relação com a

³ O SPAECE é uma avaliação externa em larga escala que avalia as competências e habilidades dos alunos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, em Língua Portuguesa e Matemática. As informações coletadas a cada avaliação identificam o nível de proficiência e a evolução do desempenho dos alunos. Realizada de forma censitária, essa avaliação abrange as escolas estaduais e municipais, tendo como orientação Matrizes de Referência alinhadas com as do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb).

⁴ Os Padrões de Desempenho constituem uma caracterização das competências e habilidades desenvolvidas pelos alunos de determinada etapa de escolaridade, em uma disciplina / área de conhecimento específica. Essa caracterização corresponde a intervalos numéricos estabelecidos na Escala de Proficiência. Esses Intervalos são denominados Níveis de Desempenho, e um agrupamento de níveis consiste em um Padrão de Desempenho.

escola. Nessa perspectiva, comunidade, gestores, funcionários, professores, alunos, pais e responsáveis passam a agir na implementação de um trabalho educativo pautado na cooperação, no sentido de adequar estratégias e métodos de trabalho, que torne o espaço da sala de aula dinâmico e acolhedor, com diversificação de ações pedagógicas determinadas a refletir na aprendizagem (CEARÁ, 2010).

O PPDT foi escolhido como objeto de estudo dessa pesquisa por se tratar de uma política pública presente há 14 anos na unidade pesquisada, bem como ser esse local onde exerço durante o mesmo período a função de professor e gestor escolar. Como gestor, pude acompanhar de perto todas as nuances ao longo desse tempo que são ou não favoráveis para a execução do projeto.

A escola pesquisada está situada no município litorâneo de Paraipaba, na região metropolitana de Fortaleza, e está sob a jurisdição da Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (Crede) 2, Itapipoca. Até 2009, a escola oferecia Ensino Médio e Fundamental em três turnos de funcionamento (manhã, tarde e noite). A partir de 2010, foi selecionada para receber a proposta curricular das escolas profissionais de Ensino Médio em tempo integral que estavam sendo implantadas no Ceará desde 2008. Em 15 de março de 2010, a escola abriu suas portas para essa nova experiência e 120 novos alunos que estavam dispostos a passar o dia inteiro estudando em um dos três cursos oferecidos: Agroindústria, Informática e Turismo. No entanto, por falta de vagas na rede de Ensino Médio do município, os alunos remanescentes que deveriam ser matriculados em outra unidade tiveram que permanecer até concluir essa etapa. Com isso, a escola passou a contar com um currículo diversificado de oferta com 01 turma de Ensino Fundamental, 05 turmas de Ensino Médio regular, 03 turmas de ensino Integral e Profissional e 01 turma de cursinho preparatório para o vestibular.

Nesse cenário, o PPDT foi sendo implementado na escola com o desafio de cumprir com sua missão em um contexto bem mais complexo do que ocorria nas outras unidades. Além da variedade curricular existente, era necessário reduzir a evasão, combater a infrequência e repetência, e promover a aprendizagem. De acordo com dados do Spaece de 2008, a escola se encontrava em nível crítico e muito crítico de aprendizagem nas disciplinas de Português e Matemática respectivamente.

Outro desafio era o fato do gestor que assumia a escola não dispor de nenhuma experiência em gestão. Na composição do núcleo gestor da escola, formado por quatro

integrantes, apenas um tinha experiência. De onze diretores de turma convidados para a função, nove estavam iniciando na docência.

A introdução de uma nova política de educação no interior de uma escola é sempre desafiante e exige grande esforço de quem tem a reponsabilidade de apresentá-la e executá-la. A dificuldade pode ser potencializada quando os atores envolvidos e responsáveis para tal fim não dispõem de conhecimento e experiência. No entanto, o PPDT precisava ser executado na escola, independente do contexto existente, pois, ao passo que era desafiante a sua implementação, o mesmo poderia ser um forte aliado da gestão na busca por soluções dos problemas apresentados pela escola.

Este trabalho tem como objetivo geral analisar os êxitos e desafios de implementação do Projeto Diretor de Turma na Escola Estadual de Educação Profissional Lagoa da Almecegas. Como desdobramentos do objetivo geral, pretendemos responder aos seguintes objetivos específicos: 1) descrever os processos de implementação do PPDT na EEEP Lagoa das Almecegas; 2) analisar os instrumentos utilizados pelo DT no dia a dia do seu trabalho; 3) propor um plano de ação com sugestões de aprimoramento do projeto.

O presente trabalho está organizado em cinco capítulos. O primeiro consiste nesta introdução. O segundo apresenta um breve panorama das principais políticas públicas nacionais com destaque para o novo Ensino Médio, bem como as dificuldades que o país enfrenta no que diz respeito à aprendizagem e à universalização do acesso nessa etapa. Um mesmo recorte é feito para o estado do Ceará, no qual coloca-se em evidência o fato do estado não ter atingido a meta do IDEB para o ano de 2021, bem como o avanço obtido em redução de evasão e reprovação. Em seguida, o capítulo aborda a política de educação profissional no estado do Ceará desde a sua implementação em 2008 até os dias atuais. Na sequência, no terceiro capítulo, é apresentado um breve histórico do PPDT no Ceará desde a sua chegada por ocasião do XVIII Encontro Estadual da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE) até os dias atuais e suas origens em Portugal. Na seção seguinte, é descrito o processo de implementação do projeto e sua expansão para toda a rede. Na última seção, é apresentada a descrição da unidade escolar pesquisada.

O quarto capítulo tem como propósito apresentar um Plano de Ação Educacional (PAE). Esse plano será fundamentado no achado da pesquisa e tem como objetivo

colocar à disposição da instituição pesquisada subsídios para que o PPDT possa ser ajustado de acordo com as necessidades do momento.

O quinto capítulo trata das considerações finais do trabalho.

2. O PROJETO PROFESSOR DIRETOR DE TURMA: ÊXITOS E DESAFIOS DE IMPLEMENTAÇÃO EM UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE TEMPO INTEGRAL

O presente capítulo tem como objetivo apresentar ao leitor as principais políticas públicas em educação para o Ensino Médio que vêm sendo promovidas no Brasil e no Ceará ao longo das últimas décadas com vistas a atender as demandas dessa etapa de ensino em suas diferentes modalidades. Objetiva-se também, à luz da literatura pesquisada, conhecer seus impactos e se as mesmas estão conseguindo atingir seus objetivos.

A primeira seção trata das políticas nacionais em educação a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988. É a partir desse momento histórico de redemocratização do país que a oferta de educação pública passa a ser uma obrigação legal imposta ao estado e à família com direito subjetivo de acesso a todo e qualquer cidadão. Para que esse princípio, que está previsto no artigo 208 da CF, seja cumprido, buscaremos nessa seção apresentar o que o país está promovendo.

A segunda seção trata das políticas cearenses para o Ensino Médio a partir do ano de 2007. É nesse ano que o estado, em função do início da gestão de um novo governo, adota uma série de ações com vistas a reduzir a evasão, a repetência e a melhorar a aprendizagem. Os dados, divulgados nesse mesmo ano pelo Spaece em relação ao desempenho acadêmico dos alunos, indicam que o desempenho se encontrava em nível crítico e muito crítico. Com base nesses dados, diversas políticas foram pensadas, destacando-se entre elas a oferta de Ensino Médio em tempo integral.

A terceira seção aborda o contexto histórico e a proposta pedagógica das escolas profissionais do Ceará. Em 2008, surgiu no estado uma escola com o propósito de ofertar o Ensino Médio em tempo integral e integrado com a educação profissional. Busca-se apresentar o processo de expansão dessas escolas na rede de ensino do Ceará, saindo de 25 unidades em 2008 para 137 em 2023.

A quarta seção apresenta o PPDT e sua implementação e expansão nas escolas de ensino médio do Ceará. O PPDT “nasce” no Ceará em 2008 como projeto exclusivo das escolas profissionais e se expande para toda a rede a partir de 2010. Nesta seção, o leitor irá conhecer as origens do projeto em Portugal, seus objetivos e como se dá sua execução dentro das escolas junto aos professores, gestores, alunos e famílias.

A quinta e última seção deste capítulo apresenta os desafios de implementação do PPDT na Escola Estadual Lagoa da Almecegas. A unidade pesquisada aderiu ao projeto em 2010, quando passou a ser Escola Profissional (EP) de tempo integral. No início, o desafio era o de gerir um currículo com Ensino Fundamental II, Ensino Médio, Ensino Profissional e cursinho preparatório para o vestibular.

2.1. AS POLÍTICAS NACIONAIS DE EDUCAÇÃO PARA O ENSINO MÉDIO NOS DIAS ATUAIS

Nas últimas décadas, o Ensino Médio no Brasil tem passado por transformações profundas e determinantes para o seu avanço, principalmente quando consideramos o acesso a essa etapa de ensino. A Constituição Federal de 1988 estabeleceu em seu artigo 208, inciso II, sua progressiva universalização de forma gratuita (BRASIL, 1988). É a primeira vez que essa determinação aparece em um documento constitucional. Em 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (Lei 8.069/1990) determina que é dever do estado “assegurar progressivamente a extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio” (BRASIL, 1990).

A obrigatoriedade de acesso e expansão de oferta previsto na CF de 88 fez com que o Brasil avançasse de forma expressiva em números de adolescentes frequentando a escola a partir de 1990, gerando assim uma “explosão” de matrículas e a maior taxa de crescimento entre todas as etapas de ensino. Esse movimento ascendente durou mais de uma década, indo até 2004. De 2005 a 2009, houve redução, e a partir de 2010 se estabilizou (Corte, 2015).

Após analisar dados de matrículas divulgados pelo governo federal através do Ministério da Educação (MEC), Simões (2008, 2009) concluiu que em 1991 o total de matrículas no Ensino Médio era de 5.399.268. Dez anos depois, em 2001, esse número salta para 11.758.188, um crescimento superior a 100%. As unidades escolares não estavam preparadas para receber em seu interior um aumento tão significativo de alunos em um intervalo tão curto de tempo. Houve avanços na oferta, mas não foi possível avançar em qualidade.

Quando os dados são analisados de forma isolada, há razões para celebrar os avanços, que são significativos. No entanto, quando a análise é feita e comparada com o

que deveríamos ter em termos de acesso, ainda há muitas razões para se preocupar. Em 2011, conforme relatório divulgado pela Secretaria de Educação do Estado (SEDUC) do Ceará, ainda havia 20% dos jovens com idade entre 15 e 17 anos fora da escola no Brasil (CEARÁ, 2011). Podemos considerar que as políticas públicas em educação que têm como propósito garantir o acesso e a permanência dos alunos na escola na etapa do Ensino Médio ainda estão sendo insuficientes para atender o propósito de reduzir para números aceitáveis esse percentual.

Em 1996, com a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei 9394/96, o ensino secundário ganha uma nova denominação e passa a ser chamado de Ensino Médio, com uma estrutura curricular única para todo o país com formação geral e polivalente. Com duração de três anos, essa etapa passou a ter o objetivo de oferecer ao aluno aquisição de saberes básicos com o propósito de prepará-lo para a vida. Conforme a referida lei em seu artigo 35 o ensino médio tem como objetivo,

- I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. (BRASIL, 2004).

Em 1997, o Ensino Médio passa por uma reforma, denominada reforma do Ensino Médio e Educação Profissional, determinando que o ensino técnico fosse ofertado de forma complementar, paralelo ou sequencial, e separado do ensino regular. Essa reforma foi implantada de forma impositiva através do Decreto nº. 2.208/1997 pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso. Na prática, as escolas de Ensino Médio regular em obediência ao referido decreto não foram mais autorizadas a oferecerem formação técnica, ficando essa demanda na responsabilidade exclusiva da rede federal de ensino, Sistema S e organizações não governamentais. Esse decreto permaneceu em vigor até 2004, quando foi revogado pelo então presidente Luiz Inácio Lula da Silva (Melo e Diniz, 2011).

Em 2004, no primeiro mandato do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, é instituído o decreto n. 5.154/04, que revoga o Decreto nº 2.208/97, e regulamenta o § 2º do art. 36 e os artigos 39, 40 e 41 da Lei nº 9.394/96, restabelecendo assim a integração curricular dos Ensinos Médio e Técnico. O novo decreto, em seu artigo 4º, parágrafo 1º, determina que a educação profissional será desenvolvida nas formas:

I – integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno; II - concomitante, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental ou estejam cursando o ensino médio, na qual a complementaridade entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio pressupõe a existência de matrículas distintas para cada curso [...]; III - subsequente, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino médio (BRASIL, 2004).

Nessa perspectiva, e de acordo com essas alterações, se apresentavam duas formas de vínculo do Ensino Médio com a formação profissional. A primeira apresenta a educação profissional como integrada ao Ensino Médio, no qual o aluno entra imediatamente após a conclusão do Ensino Fundamental II. Nesse cenário, o aluno estuda na mesma escola, tem uma única matrícula e ao final do 3º ano sai com o Ensino Médio concluído e com uma formação técnica em um curso específico escolhido quando entrou na instituição no 1º ano dessa etapa de ensino.

Fazer o Ensino Médio e ao mesmo tempo cursar uma formação profissional dá ao aluno condições de ingresso na educação superior bem como o imediato ingresso no mercado de trabalho, sendo que as duas possibilidades podem ocorrer de forma simultânea. As redes de ensino que fizeram a opção pela forma integrada precisavam atender o previsto no artigo 4º, parágrafo 2º:

§ 2º Na hipótese prevista no inciso I do § 1º, a instituição de ensino deverá, observados o inciso I do art. 24 da Lei no 9.394, de 1996, e as diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional técnica de nível médio, ampliar a carga horária total do curso, a fim de assegurar, simultaneamente, o cumprimento das finalidades estabelecidas para a formação geral e as condições de preparação para o exercício de profissões técnicas.

Com isso, além da formação técnica, integrada ao Ensino Médio, o aluno passou a estudar em tempo integral permanecendo na escola o dia inteiro. Ciavatta (2005) apresenta a tese de que a formação integrada tem como propósito romper com a divisão

existente dentro do campo do trabalho, que é o ato de executar ou pensar a ação, dirigir ou planejar.

A segunda possibilidade é a oferta de educação profissional concomitante com o Ensino Médio. Nesse caso, o aluno pode fazer o Ensino Médio em uma escola e uma formação profissional em outra, ficando assim com duas matrículas. Nesse caso, os alunos que já concluíram o Ensino Fundamental e aqueles que já estão matriculados em uma escola de Ensino Médio regular⁵ podem ter acesso a esse programa com uma matrícula de formação profissional em outra instituição de ensino, inclusive pertencente a outra rede. Os sistemas e as redes de ensino tinham autonomia para decidir qual modalidade escolher, considerando suas necessidades e condições de oferta.

Avançando para 2007, pode-se evidenciar a Emenda Constitucional nº 59, um importante marco na história da educação pública brasileira, pois definiu que a educação básica de 04 a 17 anos deveria ser gratuita e obrigatória, garantindo, assim, um importante avanço rumo à democratização do Ensino Médio. Até então, as matrículas eram obrigatórias dos 06 aos 14 anos de idade. Com a emenda constitucional aprovada, ficou garantida a universalização também para a Educação Infantil e o Ensino Médio (MEC, 2007).

Em 2007, foi instituído pelo governo federal, através do Decreto nº 6.302, o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC)⁶, que ficou conhecido como Brasil Profissionalizado. O programa tem como objetivo promover o fortalecimento do Ensino Médio integrado à educação profissional nas redes estaduais de educação. O Programa buscava fomentar ações que visassem à expansão, ampliação e modernização das escolas das redes estaduais de Educação Profissional e Tecnológica, com a finalidade de expandir e ampliar a oferta de cursos técnicos de nível médio, principalmente do Ensino Médio integrado à Educação Profissional e Tecnológica. Os recursos são repassados para as redes estaduais de ensino dos estados para construção, reforma e modernização de escolas técnicas, estruturação de laboratórios, financiamento para a compra de recursos pedagógicos e de formação e qualificação dos profissionais da educação (MEC, 2008).

⁵ Ensino médio regular é uma denominação utilizada nos documentos do Censo Educacional.

⁶ O Programa atua no fomento de ações que visam à expansão, ampliação e modernização das escolas das redes estaduais de Educação Profissional e Tecnológica, com a finalidade de expandir e ampliar a oferta de cursos técnicos de nível médio, principalmente do ensino médio integrado à educação profissional e tecnológica.

As escolas profissionais do estado do Ceará foram atendidas com recursos desse programa. Em 2023, há 137 escolas profissionais no estado, atendendo mais de 50 mil alunos com Ensino Médio em tempo integral e integrado à formação técnica com estágio supervisionado. O modelo integrado possibilita a qualificação para ingressar no mercado de trabalho ao mesmo tempo em que são habilitados a concorrer a uma vaga na universidade (CEARÁ, 2020). A política de educação profissional do Ceará será tratada de forma específica em outra seção deste trabalho.

Em 2009, destaca-se a implantação do Programa Ensino Médio Inovador com o objetivo de apoiar e fortalecer os sistemas de ensino das redes estaduais no desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas de Ensino Médio de todo o país. O programa visava a disponibilização de apoio técnico e financeiro, de modo a permitir que as unidades escolares pudessem promover um currículo dinâmico, flexível e que atenda às expectativas e necessidades dos estudantes e às demandas da comunidade escolar (MEC, 2009).

O Programa buscou, ao longo da sua existência, promover a formação integral dos estudantes e fortalecer o protagonismo juvenil com a oferta de atividades que promovam a educação científica e humanística, a valorização da leitura e da cultura, o aprimoramento da relação teoria e prática, a utilização de novas tecnologias e o desenvolvimento de metodologias criativas e emancipadoras (MEC, 2009). O Programa tinha como proposta oito ações no campo da integração curricular, a saber: I – Acompanhamento Pedagógico (Língua Portuguesa e Matemática); II – Iniciação Científica e Pesquisa; III – Mundo do Trabalho; IV – Línguas Adicionais/Estrangeiras; V – Cultura Corporal; VI – Produção e Fruição das Artes; VII – Comunicação, Uso de Mídias e Cultura Digital; VIII – Protagonismo Juvenil.

O programa citado no parágrafo anterior apresentou-se como arrojado, gerando grandes expectativas em professores, gestores e estudantes e comunidades escolares. No entanto, sofreu um viés que acomete parte das políticas públicas em educação no Brasil, que é a descontinuidade. O Programa Ensino Médio Inovador deixou de existir, assim como tantos outros.

Em periódico publicação de 2017, o Sindicato de Especialistas em Educação do Magistério Oficial do Estado de São Paulo (UDEMOMO) traz a afirmação de que “são inúmeros os exemplos de descontinuidade de programas e ações que afetam diretamente a rotina escolar e, por consequência, a aprendizagem dos alunos” (UDEMOMO, 2017).

Mudar essa tendência é imprescindível para que o Brasil possa dar o salto necessário para assegurar a todos os estudantes o direito à educação de qualidade.

Em 2009 e 2010 destaca-se a reestruturação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). O exame vinha sendo aplicado no mesmo formato desde a sua criação, em 1998, e tinha como finalidade avaliar o aluno ao fim da educação básica, buscando contribuir para a melhoria da qualidade nesse nível de escolaridade. A partir de 2009, sofre uma mudança na sua estrutura e objetivos, passando a ser considerado o principal meio para o ingresso no ensino superior no Brasil (MEC, 2010).

O ENEM é aplicado sob a responsabilidade do Governo Federal, através do MEC e do INEP, e avalia o desempenho individual dos participantes em quatro áreas do conhecimento que podem ser sintetizadas, conforme Andriola, da seguinte forma:

É composto por testes de rendimento (provas) em quatro áreas do conhecimento humano, a saber: a) linguagens, códigos e suas tecnologias (incluindo redação); b) ciências humanas e suas tecnologias; c) ciências da natureza e suas tecnologias; e d) matemática e suas tecnologias. Cada grupo de testes será composto por 45 itens de múltipla escolha, aplicados em dois dias, constituindo, assim, um conjunto de 180 itens. A redação deverá ser feita em língua portuguesa e estruturada na forma de texto em prosa do tipo dissertativo-argumentativo, a partir de um tema de ordem social, científica, cultural e política (Andriola, 2011, p. 115).

Pode fazer a prova do ENEM quem já concluiu o Ensino Médio ou quem vai concluir no ano de aplicação. Os estudantes que não atendem a esse critério fazem a prova com o propósito de testar os conhecimentos. As provas do ENEM até o ano de 2016 eram aplicadas em dois dias na sequência (sábado e domingo). A partir de 2017, passou a ser aplicada com um intervalo de sete dias em dois domingos, geralmente no mês de novembro.

Essa mudança, conforme o MEC, tem como objetivo equacionar um problema que causava incômodo aos estudantes “sabatistas”, praticantes de religiões que consideram sábado dia sagrado. Excepcionalmente em 2020, em função das recomendações da OMS e das restrições provocadas pela pandemia do novo Corona vírus, a prova foi aplicada no mês de janeiro de 2021. Importante colocar em evidência que, a partir de 2020, o ENEM passou também a ser realizado em formato digital. A medida visa reduzir custos e tornar o exame mais moderno. Para fazer a prova nesse formato, os estudantes devem escolher entre fazer provas impressas ou pelo computador no momento da inscrição (MEC, 2020).

Conforme o MEC, após a realização da prova e com o boletim de notas em mãos, os alunos que já concluíram ou estão na 3ª série do Ensino Médio usam a média aferida através das notas obtidas nas cinco áreas supracitadas para terem acesso às universidades públicas do Brasil através do Sistema Unificado de Seleção (SISU)⁷, para buscarem apoio através de financiamento estudantil (FIES)⁸ para ingresso em faculdades particulares e para solicitar bolsa de estudos através do Programa Universidade Para Todos (PROUNI)⁹ nas instituições particulares de Ensino Superior. Desde 2017, as notas do ENEM são usadas como forma de acesso em algumas universidades de Portugal.

O ENEM se apresenta também como um dos principais instrumentos usados para mensurar a qualidade geral do Ensino Médio no Brasil, sendo capaz de fornecer aos sistemas educativos subsídios necessários para se pensar políticas públicas, principalmente em aspectos curriculares. Pretende-se, assim, por meio desta avaliação, atingir dois objetivos específicos: permitir acesso ao Ensino Superior e avaliar a qualidade da educação pública do Brasil na etapa do Ensino Médio. Sobre isso, Franco e Bonamino afirmam que

a utilização dos resultados do ENEM em processos seletivos para o ensino superior é um dado relevante na medida em que avaliações que pretendam catalisar reformas precisam ter presença expressiva no cotidiano do nível de ensino alvo de propostas de reforma (Franco; Bonamino, 2001, p. 18).

O ENEM se apresenta como avaliação que possibilita aferir a qualidade do Ensino Médio em suas áreas do conhecimento e/ou como mecanismo de acesso ao Ensino Superior. O ENEM está consolidado no Brasil como política pública de

⁷ O SISU (Sistema de Seleção Unificada) é o sistema informatizado do Ministério da Educação, no qual instituições públicas de ensino superior oferecem vagas para candidatos participantes do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Os candidatos com melhor classificação são selecionados, de acordo com suas notas no exame.

⁸ FIES (Fundo de Financiamento Estudantil) foi criado pelo governo federal em 1999. É um programa do Ministério da Educação (MEC) que viabiliza o ingresso ao ensino superior. Destinado ao financiamento da graduação de estudantes que não têm condições de pagar as mensalidades das faculdades da rede de ensino privada. Como se trata de um empréstimo, ao concluir o curso, o estudante beneficiário terá de pagar a dívida.

⁹ O PROUNI – Programa Universidade Para Todos promove o acesso às universidades particulares brasileiras para estudantes de baixa renda que tenham estudado o ensino médio exclusivamente em escola pública, ou como bolsista integral em escola particular.

avaliação da educação, afirma Oliveira (2016). Ainda conforme o autor, faz-se necessário considerar que esse processo de avaliação receba atenção constante a fim de que os resultados por ele apurados sejam objeto de reflexão da realidade.

Em 2017, é aprovada a lei nº 13.415/2017, que instituiu o Novo Ensino Médio no Brasil. O novo Ensino Médio tem como proposta criar uma escola que consiga dialogar com a realidade atual, que se adapte às necessidades dos alunos e que os prepare para viver em sociedade e enfrentar os desafios de um mercado de trabalho dinâmico e exigente (MEC, 2017). É consenso no debate público em educação que a etapa do Ensino Médio é aquela na qual se concentram os principais problemas e desafios da educação básica do Brasil. É preciso garantir não apenas a matrícula, conforme determinam a emenda constitucional nº 59 de 2009 (BRASIL, 2009) e a meta 3 do Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2014), faz-se necessário também garantir a aprendizagem e permanência. Torres *et al.* (2013) apontam que os desafios nessa etapa da educação básica são decorrentes de três fatores, que não se excluem e em muitas situações acabam se somando, que são:

“a massificação do ensino médio, especialmente depois da década de 1990, o que deve ser considerado com otimismo, sem que se perca de vista que a almejada ampliação do acesso não veio acompanhada de condições para garantir permanência e aprendizado; das indefinições, oscilações e fragmentação das políticas educacionais para esse nível de ensino, com projetos por vezes conflituosos entre si; e do desencontro crescente da escola com a cultura e a socialização juvenis, que têm passado por intensas transformações nas últimas décadas (Torres *et al.*, 2013).

O Novo Ensino Médio traz mudanças significativas na estrutura curricular dessa etapa do ensino e apresenta um desafio enorme para alunos, professores, gestores e toda a comunidade escolar. Uma das mudanças é a ampliação do tempo dedicado aos estudos. Os estudantes passarão mais tempo na escola. A carga horária é ampliada de 2.400 horas para 3.000 horas anuais, sendo necessário pelo menos 07 horas de estudo por dia na escola. Outra mudança é a possibilidade dos estudantes, além do currículo comum e obrigatório definido pela Base Nacional Comum Curricular, escolherem em quais conteúdos têm mais interesse e necessidade de se aprofundar. Esses conteúdos são os itinerários formativos que estão relacionados às áreas do conhecimento e com formação técnica e profissional.

No Novo Ensino Médio a carga horária será ampliada de 2400 horas para 3000 horas. Desse total, pelo menos 1200 horas poderão ser

escolhidas por você, para poder se aprofundar em um ou mais caminhos relacionados às áreas do conhecimento ou à formação técnica e profissional. Você poderá estudar todos os conhecimentos imprescindíveis para a vida em sociedade e ainda irá sair do ensino médio mais preparado para o mundo do trabalho (MEC, 2017)

Outro ponto a destacar na reforma é a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que visa garantir que todos os estudantes tenham direito de aprender o que é essencial para seguir seu caminho depois da escola, não importando em qual estado, município ou instituição escolar estão matriculados. A BNCC será a base para os currículos, a formação de professores e o Enem.

Com o Novo Ensino Médio os estudantes poderão, em tese, trilhar com mais segurança seu caminho profissional e seu projeto de vida, conforme as diretrizes do projeto:

o Novo Ensino Médio torna obrigatório que o projeto de vida dos estudantes seja desenvolvido em todas as escolas. Ou seja, você desenvolverá habilidades como ser cooperativo, saber defender suas ideias, entender as tecnologias, compreender, respeitar e analisar o mundo ao seu redor. Além disso, terá apoio para escolher os caminhos que irá seguir no próprio ensino médio e em seu futuro pessoal e profissional (MEC, 2017)

É preciso considerar que o fato de estar previsto e determinado na lei não garante que a proposta do Novo Ensino Médio seja executada na sua totalidade ou até de forma parcial. Para que isso ocorra, são necessários diversos fatores, alguns objetivos, como por exemplo a disponibilização de recursos financeiros que possibilitem a oferta de alimentação escolar de qualidade, e alguns fatores subjetivos, como exemplo o interesse político das secretarias estaduais e municipais de educação na implantação.

A política do Novo Ensino Médio se propõe a tornar a escola mais atrativa, com significado para os estudantes, dialogando com a sua realidade. As disciplinas são apresentadas de forma interdisciplinar, recebendo o nome de componente curricular, e as aulas trabalhadas através de projetos. É isso o que se define nas diretrizes do Novo Ensino Médio quando define que:

A BNCC está organizada por áreas do conhecimento e não disciplinas. Você continuará aprendendo conhecimentos de todas disciplinas, pois elas estão contempladas nas habilidades e competências da BNCC. Contudo, a organização por áreas estimula novos formatos de aula, menos expositivas, como projetos, oficinas e atividades com maior

participação dos estudantes e que conectam conhecimentos e professores de diferentes áreas. (MEC, 2017)

A proposta defendida pela reforma do Novo Ensino Médio, criada através da Lei nº 13.415/2017, é que todos os alunos passem a ter acesso à formação acadêmica e à formação profissional com a ampliação do tempo de estudo na escola, que avança para 07 horas diárias. A formação profissional ganha destaque na reforma, pois atende uma demanda antiga dos alunos nessa etapa de ensino que é a qualificação para o mercado de trabalho, possibilitando, assim, uma melhor organização do projeto de vida do jovem nesse momento. Ingressar no mercado de trabalho tão logo se conclua o Ensino Médio é uma demanda urgente, pois 70% daqueles que concluem essa etapa não seguem para a universidade. Esse dado é apresentado em uma pesquisa realizada pela Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior (ABMES, 2014). A pesquisa revela também que os 80% daqueles que ficam fora do Ensino Superior buscam um trabalho e encontram dificuldade por não ter formação técnica em uma área específica.

A reforma do Novo Ensino Médio foi apresentada por meio de uma medida provisória editada por um governo que assumiu o poder após um processo de impeachment. Tal ponto coloca em xeque a legitimidade da ação. A reforma promove mudanças radicais na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e mexe na estrutura do Ensino Médio de forma unilateral, de “cima para baixo”, deixando de fora as opiniões dos estudantes, gestores, professores, especialistas e pesquisadores da área, sendo tudo realizado a “toque de caixa”, sem tempo para a realização de discussões e audiências públicas. Por ter sido feita de forma autoritária, a reforma provocou inúmeras manifestações e ocupações de escolas públicas em todo o país por parte de alunos. Os discentes se opunham tanto à forma como se deu a reforma quanto ao seu conteúdo.

Dois pontos são apresentados pelo governo do então presidente Michel Temer como justificativa para necessidade urgente da reforma: a baixa qualidade do Ensino Médio ofertado no país e a necessidade de torná-lo atrativo aos alunos, em face dos índices de abandono e de reprovação.

O primeiro ponto está sempre em evidência na mídia e não há como fugir dessa verdade que é comprovada de forma objetiva em números que são aferidos por avaliações externas como o PISA e o SAEB. No entanto, a segunda justificativa é contraditória, pois responsabiliza apenas o currículo pelo abandono e pela reprovação escolar. Essa conclusão é equivocada, havendo outros aspectos que devem ser

considerados e que são determinantes. Ferreti (2018) afirma que a “infraestrutura inadequada das escolas (laboratórios, bibliotecas, espaços para atividades físicas e atividades culturais), carreira dos professores, incluindo salários, formas de contratação, não vinculação desses a uma única escola” (Ferreti, 2018, p. 26) são fatores considerados decisivos. Ainda, de acordo com Ferreti (2018), sobre a reforma proposta pelo governo federal:

ignora-se, também, que o afastamento de muitos jovens da escola e particularmente do Ensino Médio pode decorrer da necessidade de contribuir para a renda familiar, além de, premidos pelos constantes apelos da mídia e, por extensão, de integrantes dos grupos a que pertencem, buscarem recursos para satisfazer necessidades próprias à sua idade e convivência social (Ferreti, 2018, p.27)

O referido autor ainda cita estudo realizado para o Unicef, apontando que questões como violência familiar, gravidez na adolescência, ausência de diálogo entre professores, alunos e gestores, e a violência que cerca as escolas são determinantes para o abandono escolar.

São inegáveis os esforços que vêm sendo empreendidos pelo governo federal ao longo dos últimos anos na busca de promover a oferta do ensino com qualidade e acesso para todos. É preciso considerar, no entanto, que esses esforços não estão atendendo a contento às demandas.

2.2 AS POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO PARA O ENSINO MÉDIO NO CEARÁ A PARTIR DE 2007

Antes de nos reportarmos ao período posterior a 2007 e, de forma específica, às políticas para o Ensino Médio, é importante considerar alguns aspectos de reformas na área da educação que ocorreram no Ceará na década anterior e que de forma direta e indireta ajudaram a promover as mudanças hoje vivenciadas no estado. Ações implantadas nessa época foram mantidas, consolidadas e ampliadas, como por exemplo a descentralização da gestão escolar através da eleição para diretores fundamentada na Lei 13.513, de 19 de julho de 2004 (CEARÁ, 2004), bem como a escolha de coordenadores escolares através de processo seletivo.

A implantação dos organismos colegiados nas unidades de ensino acaba promovendo, assim, a participação direta dos alunos, da comunidade escolar e da sociedade nas decisões da escola, com destaque para o Grêmio Estudantil amparado pela Lei Estadual 13.433, de 2004 (CEARÁ, 2004).

Naspolini (2001) discorre sobre os desafios enfrentados pelo estado do Ceará a partir de 1990, momento em que passa a implantar em sua estrutura administrativa uma série de reformas que abarca economia, saúde, infraestrutura, privatizações e educação. Segundo o autor, na educação, um plano de reforma tem início em 1995 e se apoia em três pilares: reconhecida necessidade de mudança pela sociedade e governo; contexto econômico e político favorável; e existência de mecanismo de participação social. Era preciso considerar, no entanto, dois grandes desafios naquele momento: a falta de credibilidade junto à sociedade em função da precarização de todo o sistema de educação, com 35% da população de 7 a 14 anos fora da escola, e a dificuldade de captar recursos adicionais para um sistema de baixa qualidade.

Segundo Naspolini (2001), o plano proposto pelo estado buscava garantir o acesso à educação básica com ampliação da oferta de vagas no Ensino Médio, melhorar as condições de permanência e desempenho acadêmico dos alunos através de mudança estrutural do currículo, valorizar o magistério através da realização de concurso público e implantar a gestão democrática nas escolas através de processo de seleção para coordenadores e eleição para diretores escolares. Nesse sentido, Naspolini (2001) diz que

a espiral de decisões do sistema educacional cearense se propôs a resolver a seguinte questão: como garantir a educação de qualidade para todos? A política educacional adotada assumiu ao mesmo tempo a proposta e a resposta: Todos pela Educação de Qualidade para Todos que sintetiza os pressupostos básicos das políticas públicas: acesso e qualidade a partir da mobilização social e da resposta do estado a estas demandas. Em outros termos, a expressão sugere a mobilização social em torno do acesso universal à educação básica de qualidade, entendida, a partir da Declaração Mundial de Educação para Todos (Jomtien, Tailândia, 1990), como aquela que satisfaz e enfoca as necessidades básicas de aprendizagem, que promove a equidade, fortalece alianças, mobiliza recursos e contextualiza as políticas. (Naspolini, 2001, p. 169).

Diante da complexidade que envolve a promoção de uma escola pública que de fato funcione e que seja capaz de receber a todos e promover aprendizagem e permanência, faz-se necessário que ocorra o envolvimento de diversos atores e

segmentos da sociedade e, em um primeiro momento, a liderança desse processo precisa ser realizada por órgãos instituídos para esse fim. Percebe-se que o estado do Ceará adotou ações práticas com o intuito de buscar esse propósito de forma compartilhada com a sociedade.

Em 2008, 13 anos após o início desse processo de reforma em educação no estado, os resultados de aprendizagem dos discentes cearenses no Ensino Médio aferidos em avaliações externas foram tímidos. 30% dos alunos matriculados no Ensino Médio não concluíam em função de altas taxas de abandono e reprovação, 80% concluíam com baixos níveis de desempenho. Essa realidade se faz presente também, nas demais etapas de ensino da educação básica. Esses dados são apresentados no boletim do SPAECE e SIGE¹⁰ Escola 2018.

Os números positivos vêm do acesso à escola. De 1995 a 2008 houve crescimento médio de matrículas no Ensino Fundamental em 35% e a partir de 2001 o acesso deixa de ser um problema, pois 98% das crianças de 7 a 14 anos estão matriculados na escola (Naspolini, 2001). Ainda conforme o autor, no Ensino Médio a situação também avançava a passos largos no aspecto de acesso à escola, pois o mesmo período apresentou crescimento na matrícula em 99%. Diante desse cenário apresentado no início de 2008, ficou evidente que o desafio para as décadas seguintes era concentrar atenção na manutenção do acesso à escola em todas as etapas de ensino e na busca por soluções para o problema do baixo nível de aprendizagem que havia sido constatado. Vieira (2007) afirma que,

se a educação é obra que não termina nunca”, é de esperar que as respostas às iniciativas sejam lentas. Os resultados obtidos são ainda pouco visíveis, mas alguns indicadores permitem inferir que o Ceará vem buscando o caminho certo, embora o desempenho de seus estudantes nos sistemas de avaliação aqui considerados ainda não chegue a despertar entusiasmo (Vieira, 2007, p. 56).

¹⁰ É um sistema informatizado que tem como objetivo principal armazenar dados relacionado à rede de escolas para serem monitorados e acompanhados pela Secretaria de Educação, em tempo hábil, com baixos custos. Visa privilegiar uma base de dados única, fiel, que reflitam de fato a realidade das escolas. O Sige Representa uma grande ferramenta de integração on line entre as escolas, as SME e o Centro Regional de Desenvolvimento da Educação-CREDE/SEDUC. viabilizando o acompanhamento, da matrícula, do desempenho acadêmico e da frequência dos alunos por parte de gestores educacionais e escolares (CEARÁ, 2020).

Promover qualidade no sistema educacional requer esforços de diversos seguimentos da sociedade. São convocados para esse desafio :comunidade, sociedade civil, terceiro setor e governo. As ações devem caminhar sempre ao encontro da ampliação permanente de acesso a vagas em todas as etapas de ensino, garantia de matrículas (inclusive para aqueles que estão fora da faixa etária), equidade, aprendizagem e permanência, bem como a criação de um ambiente escolar propício aos anseios das demandas daqueles que fazem a escola.

As condições impostas ao estado do Ceará pelos seus fatores socioeconômicos tornam ainda maior o desafio de se investir em qualidade e em quantidade mínima necessária para que a população, principalmente a mais vulnerável, tenha acesso a serviços públicos de qualidade em áreas estratégicas como a educação.

No ano de 2007, Cid Ferreira Gomes assume o governo do estado do Ceará com o desafio de prover as mudanças necessárias que fossem capazes de promover a qualidade na educação pública. Um novo ciclo de políticas educacionais se inicia no Estado e três linhas de programas são estabelecidas para o período de 2008 a 2011: Economia para uma Vida Melhor; Sociedade Justa e Solidária; e Gestão Ética, Eficiente e Participativa (CEARÁ, 2008, p.31). A educação ficou inserida na linha Sociedade Justa e Solidária, contemplando um conjunto de programas com vistas à garantia da educação básica com equidade e foco no sucesso do aluno; matrícula de todas as crianças e jovens de 4 a 18 anos; melhoria dos resultados de aprendizagem em todos os níveis de ensino; e a efetiva articulação do ensino médio à educação profissional (CEARÁ, 2008).

Em 2008, a SEDUC, com o propósito de atender as demandas da agenda estabelecida pelo estado, instituiu o “Programa Aprender Pra Valer”, através da Lei 14.190, de 30/07/2008. A referida lei tinha como objetivo promover “a elevação do desempenho acadêmico dos alunos do ensino médio, com vistas à aquisição dos níveis de proficiência adequados a cada série/ano, bem como a articulação desse nível de ensino com a educação profissional e tecnológica” (CEARÁ, 2008, p.12). Assim, o estado age no cumprimento de suas responsabilidades constitucionais dispostas no art. 211, § 3º da Constituição Federal, que é o desenvolvimento de ações estratégicas complementares de fortalecimento do Ensino Médio. O programa estabelece sete linhas de ações, a saber:

I – Superintendência Escolar - consiste no desenvolvimento de estratégias de acompanhamento da gestão escolar com foco no aperfeiçoamento do trabalho pedagógico e na aprendizagem do aluno;

II – Primeiro, Aprender - consiste na consolidação de competências avançadas de leitura e de raciocínio lógico-matemático, utilizando materiais complementares de ensino-aprendizagem especialmente elaborados para este fim;

III – Professor Aprendiz – consiste em incentivar professores da rede a colaborarem com o Programa, em caráter especial, na produção de material didático-pedagógico, na formação e treinamento de outros professores e na publicação de suas experiências e reflexões.

IV – Avaliação Censitária do Ensino Médio – consiste na ampliação do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará – SPAECE, para operacionalização de avaliações externas anuais, de todos os alunos das três séries do ensino médio, tendo em vista o acompanhamento do progresso acadêmico de cada aluno, de forma a orientar ações de melhoria a serem implementadas pelas escolas, pelos professores e pelos próprios alunos.

V – Pré-Vest – consiste no apoio à continuidade dos estudos com vistas ao ingresso no ensino superior.

VI – Articulação do Ensino Médio à Educação Profissional – consiste na oferta, a estudantes e egressos do ensino médio, de melhores oportunidades de preparação para o trabalho, concebendo as escolas da rede estadual de ensino médio como local privilegiado para a educação de nível técnico e de qualificação profissional.

A atuação da Superintendência Escolar é embasada numa concepção de gestão escolar que prevê diretores engajados, mobilizadores de equipes colaborativas nas quais cada um se responsabiliza pela qualidade do ensino oferecido, pelo desempenho satisfatório dos estudantes e pelos resultados globais da escola (CEARÁ, 2008).

O Projeto Professor Aprendiz visa promover o protagonismo docente ao envolver professores que estão em efetiva regência de sala de aula da educação básica de Ensino Médio no âmbito da rede estadual do Ceará no processo de formação dos seus pares, na produção de material didático-pedagógico e na publicação de suas experiências e reflexões. (CEARÁ, 2008).

“Primeiro, Aprender” é uma ação voltada para o 1º ano do Ensino Médio. Traduz-se na articulação das diversas disciplinas de tal ano focalizando, no período de 12 semanas, o desenvolvimento e consolidação de habilidades de leitura através do uso de material estruturado para o aluno e para o professor, tendo como objetivo desenvolver e consolidar conceitos, competências e habilidades das diversas disciplinas, considerados como necessários ao bom desempenho dos estudantes ao longo do Ensino

Médio. Tem como foco as habilidades de: compreensão de textos, raciocínio, articulação lógico-abstrata de conteúdos e resolução de problemas.

A Avaliação Censitária do Ensino Médio, realizada anualmente, envolve todas as escolas da Rede Estadual de ensino e seus anexos, localizadas nos 184 municípios cearenses. O conjunto de informações coletadas por esta avaliação permite montar um quadro sobre os resultados da aprendizagem dos alunos, seus pontos fracos e fortes, e sobre as características dos professores e gestores das escolas estaduais. Em se tratando de uma avaliação de característica longitudinal, possibilita ainda acompanhar o progresso de aprendizagem de cada aluno ao longo do tempo. Esse sistema tem por objetivo fornecer subsídios para formulação, reformulação e monitoramento das políticas educacionais, além de possibilitar aos professores, dirigentes escolares e gestores um quadro da situação da Educação Básica da Rede Pública de ensino.

O Pré-Vest é uma ação proposta para ampliar as oportunidades de acesso às Instituições de Ensino Superior (IES) de alunos e egressos da Rede Pública Estadual. Tal ação busca sistematizar aulas semanais elaboradas a partir das Matrizes de Referências dos processos seletivos adotados pelas IES, com ênfase nos vestibulares das universidades estaduais e ENEM. Além das aulas há ainda a distribuição de material didático.

Articulação do Ensino Médio à Educação Profissional: foram implantadas no Ceará, em 2008, 25 escolas de educação profissional. Esse número avança e, em 2010, chega a 55 unidades atendendo alunos em formação técnica em 14 cursos com estágio garantido, remunerado e supervisionado.

Ao final do ano de 2010, quatro anos após o início da implantação dessas ações, os resultados apresentados foram satisfatórios, conforme relatório apresentado pelo governo do estado:

- ✓ Implantação de 59 Escolas Estaduais de Educação Profissional, representando um investimento de R\$ 258 milhões, beneficiando 20.573 alunos, em 42 municípios.
- ✓ Elevação do IDEB Ceará em todas as fases da educação básica, posicionando o Estado, em 2009, na 1ª fase (anos iniciais do ensino fundamental) no 13º lugar no ranking dos estados da federação, com o índice de 4,4; na 2ª fase (anos finais do ensino fundamental), no 12º, com o índice de 3,9; e no ensino médio, em 10º lugar, com um índice de 3,4. Em todas as fases, o estado ultrapassou o índice da região Nordeste, e foi o único representante da região dentre os treze primeiros estados colocados.

- ✓ Convocação de 3.725 professores, dos 3.842 aprovados para o concurso público para provimento de cargo de Professor Pleno I;
- ✓ Implantação do sistema de avaliação censitária do ensino médio, incluindo todas as séries a serem avaliadas, bem como a avaliação da alfabetização – SPAECE-Alfa (2º ano do ensino fundamental) e avaliação do ensino do 5º e 9º anos no mesmo nível de ensino;
- ✓ Elevação da taxa de escolarização líquida no ensino médio da população de 15 a 17 anos, passando de 37,4, em 2006, para 52,3%, em 2010. (CEARÁ, 2011, p. 174)

O programa de oferta de educação em tempo integral e integrada à educação profissional avança ao longo dos anos na rede de Ensino Médio do Ceará, chegando a 137 escolas de educação profissional em 2023 (CEARÁ, 2023).

Analisando esses dados, podemos considerar como principal avanço para o Ensino Médio a implantação das escolas de tempo integral como formação profissional, que se fez presente em todas as regiões do estado, atendendo a um percentual significativo de alunos em um intervalo tão pequeno de tempo. A política de educação profissional será tratada de forma exclusiva em outro tópico dessa pesquisa.

Caminhando nesse sentido, em 2016, o governo federal, através do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), baixou a portaria nº 1.145/2016, instituindo em âmbito nacional o programa de fomento às escolas de tempo integral. Em documento de apresentação do programa no site do FNDE, essa política é colocada em evidência com a seguinte redação:

Um dos destaques da política educacional do Governo Federal em 2016 foi o lançamento do Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI), criado pelo Ministério da Educação (MEC) por meio da Portaria nº 1.145, de 10 de outubro de 2016. O Programa tem o objetivo de apoiar os sistemas de ensino público dos estados e do Distrito Federal a oferecer a ampliação da jornada escolar e a formação integral e integrada do estudante. Para isso, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) transfere recursos financeiros para apoiar a implantação de escolas de ensino médio em tempo integral pelas secretarias estaduais de Educação (FNDE, 2016).

O programa visa atender jovens matriculados no Ensino Médio em todo o país nas escolas dos estados e do distrito federal. Conforme o FNDE, as ofertas de vagas em tempo integral são possíveis em função de fomento financeiro disponibilizado pelo governo federal através de adesão das unidades federativas:

Podem aderir ao programa as secretarias de Educação dos estados e do Distrito Federal. Para isso, é necessário assinar termo de compromisso

e apresentar um plano de implementação de escolas de ensino médio em tempo integral e um plano de marcos de implementação. No EMTI, há recursos destinados a despesas de custeio e recursos destinados a despesas de capital. Esses recursos devem ser utilizados em despesas para manutenção e o desenvolvimento do ensino nas escolas participantes do programa de ensino médio em tempo integral que constam dos planos de implementação aprovados pela SEB/MEC (FNDE, 2016).

Em 2016, o estado do Ceará adere ao programa de fomento às escolas de Ensino Médio em tempo integral (EMTI). Essa iniciativa do estado se soma à outra que visa a oferta de vagas em tempo integral, iniciada em 2008, já mencionada em capítulo anterior e que será tratada de forma específica no decorrer desse trabalho, tratando-se das escolas profissionais de tempo integral. Assim, ainda em 2016, são criadas e inauguradas as primeiras 26 escolas de tempo integral no Ceará, atendendo 5.157 alunos (CEARÁ, 2017).

Em 2017 é aprovada a Lei n.º 16.287, de 20.07.17, que institui a política de Ensino Médio em tempo integral no âmbito da rede estadual de ensino do Ceará, que tem como objetivo promover a progressiva adequação das escolas já em funcionamento, ou que vierem a ser criadas, para a oferta de Ensino Médio em Tempo Integral, com 45 (quarenta e cinco) horas semanais.

A Política de Ensino Médio em Tempo Integral, conforme a referida lei estadual, tem a finalidade de:

I - ampliar as oportunidades para formação integral dos jovens cearenses de modo a respeitar seus projetos de vida; **II** - aperfeiçoar o serviço educacional oferecido nas escolas estaduais com vistas a corresponder às expectativas da sociedade cearense; **III** - cumprir as metas dos Planos Nacional e Estadual de Educação relacionadas ao Ensino Médio; **IV** - melhorar os indicadores que medem a qualidade educacional das escolas públicas estaduais de Ensino Médio; **V** – promover campanhas e ações no âmbito escolar sobre a relevância dos valores morais e éticos para a boa convivência entre os discentes, com ênfase ao combate e prevenção à violência dentro das escolas da Rede Pública de Ensino Médio Integral; **VI** – monitorar o cumprimento de suas metas com avaliações periódicas de acordo com Plano Nacional e Estadual de Educação, preferência semestral, para corrigir em tempo hábil as irregularidades e manter o desempenho almejado; **VII** – promover a educação para a paz e a convivência com as diferenças; **VIII** – garantir o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; **IX** – assegurar a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo,

de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; **X** - ensinar a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. (CEARÁ, 2017, p.1).

Com a adesão ao Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) do governo federal, bem como a criação da lei Nº 16.287/2017, institui-se a Política de Ensino Médio em Tempo Integral no âmbito da Rede Estadual de Ensino do Ceará. Com essa ação, o estado tem o objetivo de universalizar o acesso à matrícula de ensino de tempo integral. Evidencia-se tal propósito quando analisamos as orientações técnicas da SEDUC-CE, que define os critérios e estratégias que serão utilizados para essa garantia e considera que,

o Plano de Universalização da Escola em Tempo Integral do Ceará está alicerçado em premissas de conversão que tem como objetivo considerar todas as escolas de Ensino Médio Regular da rede e, a partir das mesmas, definir a lista de escolas elegíveis para conversão até 2024, visando atender à Lei Nº 16.287, de 20 de julho de 2017, à meta 6 do Plano Nacional de Educação (PNE) e a meta 6 do Plano Estadual de Educação (PEE) (CEARÁ, 2018).

As orientações também se fundamentam no Plano Nacional de Educação (PNE) e no Plano Estadual de Educação (PEE) ao citar as metas 6 dos referidos documentos.

Meta 6 – PNE: oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) alunos(as) da educação básica. (BRASIL, 2016, p.15)

Meta 6 – PEE: Oferecer, até 2024, em regime de colaboração, Educação em Tempo Integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas e instituições de educação infantil, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos estudantes da educação básica. (BRASIL, 2016, p.34)

As diretrizes também apontam quais serão as estratégias objetivas de expansão, considerando a rede de escolas já existentes com suas condições técnicas e estruturais.

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

em 2018. Estas últimas estarão com as três séries em tempo integral no ano de 2020” (CEARÁ, CE).

As práticas pedagógicas destas unidades são fundamentadas, conforme as orientações da SEDUC-CE, em seis dimensões, a saber:

a) a pesquisa como princípio pedagógico e o trabalho como princípio educativo; b) a desmassificação do ensino; c) itinerários formativos diversificados; d) a escola deve ser concebida como uma Comunidade de Aprendizagem; e) a Aprendizagem Cooperativa deve ser o método pedagógico estruturante; f) O Protagonismo Estudantil é um princípio imperativo para qualquer proposta de ensino médio (CEARÁ, 2018).

Considerando essas dimensões, percebe-se que a missão das escolas de tempo integral do Ceará, a saber, as EEEPs e as EEMTIs, têm como fundamento a promoção da oferta de educação integrada. Educação integral presente nesse contexto compreende que educar é garantir o desenvolvimento de todos, em todas suas dimensões – intelectual, física, afetiva, social e simbólica, e não somente ao conhecimento acadêmico.

O número de Escolas de Ensino de Tempo Integral (EEMTI) no Ceará apresentou um crescimento significativo. Em 2016, ano do início do projeto foram inauguradas as primeiras 26 unidades, atendendo 5.157 estudantes. Nos anos seguintes, há uma recorrência de novas escolas nesse modelo sendo abertas. Em 2018, já eram 111 EEMTIs e 26.224 alunos. Em 2023, esse número chega a 341 escolas, contemplando 140 mil estudantes em 166 dos 184 municípios cearenses. Há um expressivo aumento na ampliação dessa política em termos percentuais e absolutos. Ainda é preciso considerar que, quando se fala em escolas de tempo integral no Ceará, devem ser consideradas também as Escolas Profissionais que somam 131 unidades (CEARÁ, 2023).

A oferta do ensino integral nessas escolas começa a partir da 1ª série do Ensino Médio e a expansão ocorre gradualmente para as próximas séries. Cada escola oferta uma jornada de nove horas, garantindo três refeições diárias. O currículo é composto por 30 horas semanais de disciplinas da base comum e 15 horas na parte flexível, sendo que 10 são escolhidas pelos alunos (CEARÁ, 2020)

Não se trata apenas de ampliar a carga horária, o tempo do aluno na escola, mais conteúdo, mais tarefas, ou oferecer três refeições e promover ocupação sem propósito. Os alunos que têm acesso à matrícula nessas escolas, conforme a proposta apresentada

em parágrafo anterior, dispõem de orientação dos professores para cuidar do seu projeto de vida, tornam-se protagonistas da sua história, ampliam seu repertório cultural, bem como terão condições para recuperarem aprendizagem perdidas em etapas anteriores.

Em 2018, o estado do Ceará, através da SEDUC, coloca à disposição dos estudantes cearenses matriculados no Ensino Médio da rede pública estadual o Centro Cearense de Idiomas (CCI), que tem como objetivo oferecer cursos de inglês, espanhol e francês com duração de três anos, período que corresponde ao tempo de duração do Ensino médio. Na prática, os estudantes das cidades onde se localizam os CCIs poderão, tão logo iniciem o Ensino Médio, matricular-se para estudar uma ou mais língua estrangeira. Os estudantes poderão, com isso, preparar-se para o ingresso no Ensino Superior e no mercado de trabalho, principalmente no setor turístico.

Os Professores das escolas públicas estaduais também poderão usufruir do serviço. Cada Centro possui vagas para os docentes e os cursos caracterizam-se como formação continuada. Além disso, todos os professores dos CCIs fazem parte do Quadro de Docentes da rede pública de ensino.

As primeiras 11 unidades dos CCIs passam a funcionar em Fortaleza, região metropolitana e em alguns municípios regionais onde se encontram as CREDEs. Importante destacar que, em Fortaleza, algumas unidades funcionam em espaços locados dentro dos shoppings. Essa escolha, segundo a SEDUC, tem valor simbólico, pois coloca em evidência, dentro de um espaço sofisticado, uma ação da educação pública.

Os espaços são equipados com salas de aulas climatizadas, e os estudantes recebem material gratuito, fardamento (blusas personalizadas) e notebooks. As turmas são ofertadas de segunda a quinta-feira, nos três turnos (manhã, tarde e noite), das 10h às 21h. Cada CCI tem capacidade para atender em média 800 alunos (CEARÁ, 2020). Ainda conforme a SEDUC,

o curso é voltado para o Ensino Médio e tem duração igual de três anos, a depender da certificação feita após a conclusão de cada módulo ou do conjunto de módulos. São seis módulos semestrais, com 60 horas-aula cada, totalizando 360 horas. Todas as unidades dispõem de notebooks, TV nas salas, internet e material didático para todos. Durante as aulas, os professores tem uma abordagem comunicativa, integrando quatro habilidades da língua: acuidade auditiva, oralidade, leitura e escrita. (CEARÁ, 2020)

De 2018 para 2023, houve avanço em número de unidades inauguradas saindo de 11 para 21 unidades. Com esse número hoje, o estado está atendendo um total de 25 mil estudantes.

Ao longo das últimas três décadas (1990, 2000 e 2010), iniciando em meados dos anos 90, percebe-se um esforço, facilmente comprovado por dados objetivos, no sentido de promover o direito à educação dos jovens através de diversos programas e projetos voltados para o ingresso, sucesso e permanência no Ensino Médio. Desde então, foram dados passos significativos no sentido de oferecer oportunidades de aprendizagem para todos.

2.3. O CONTEXTO E A PROPOSTA PEDAGÓGICA DAS ESCOLAS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO CEARÁ

A lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96) – LDB – define o Ensino Médio como etapa final da educação básica, tendo como objetivo o desenvolvimento pleno do indivíduo, a formação para o exercício da cidadania, a continuação dos estudos e o ingresso no mercado de trabalho. Em seu artigo 36, parágrafo 2º, a LDB diz que “o ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas”. Continuando ainda no artigo 36, no parágrafo 4º, a referida lei diz que:

A preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional, poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional (BRASIL, 1996).

Com base nessa afirmação legal prevista na LDB de 1996, a educação profissional no Brasil estava fundamentada e poderia ser ofertada em articulação com o Ensino Médio. No entanto, em 1997, o então presidente Fernando Henrique Cardoso, através do Decreto nº 2.208/97, regulamenta a educação profissional e define que a mesma deve ser independente. O artigo 5º do referido decreto diz que “a educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a este” (BRASIL, 2007). Assim sendo, a LDB definiu a articulação entre o Ensino Médio e o Técnico, mas o Decreto nº 2.208/97 proibiu. Melo (2014) afirma que, a partir de então,

educação profissional no Brasil ficou deslocada do sistema educacional, pois não pertencia a nenhum nível de ensino.

Em 2004, o então presidente Luiz Inácio Lula da Silva revoga o Decreto nº 2.208/97 e promulga um outro de nº 5.154/2004 restabelecendo o que diz o texto original da LDB de 1996 e definindo as diretrizes para implantação de formação profissional no Brasil. Com esse decreto, a formação profissional passaria a ser ofertada novamente de forma articulada com o Ensino Médio. Essa possibilidade é validada quando o MEC, na publicação “Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica – proposta em discussão” (2004), afirma que:

Sem a estreita relação com a educação básica, a educação profissional corre o risco de sempre se tornar mero fragmento de treinamento em benefício exclusivamente do mercado e dos interesses isolados dos segmentos produtivos (BRASIL, 2004, p.12-13).

No artigo 4º, parágrafo 2º, do decreto 5.154/2004, está previsto que a articulação da educação profissional com o Ensino Médio poderá ser de forma integrada, concomitante e subsequente. Essa abertura permite que os estados, através das secretarias de educação, façam suas escolhas em função das suas necessidades.

Com base nesse cenário supracitada, instituído por uma nova legislação, que a educação profissional do Ceará é ancorada e fundamentada não apenas do ponto de vista legal, mas também em aspectos técnicos e financeiros garantidos pelo governo federal através do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), que foi instituído por meio do Decreto nº 6.302, de 12 de dezembro de 2007 (BRASIL, 2007).

Em 2008, o estado do Ceará, através da Secretaria de Educação, iniciou o processo de implantação da rede de educação profissional no estado através da Lei nº 14.273 de 19/12/08. A estratégia central da ação foi integrar o Ensino Médio à formação profissional de nível técnico, oferecendo educação em tempo integral aos alunos da rede de Ensino Médio através das Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEP) que passariam a ser criadas através de decreto governamental. A referida lei apresenta as diretrizes pedagógicas e administrativas de funcionamento das escolas. O artigo 1º, em seu parágrafo único, afirma que,

para garantir a necessária articulação entre a escola e o trabalho, o ensino médio integrado à educação profissional a ser oferecido nas Escolas Estaduais de Educação Profissional – EEEP, terá jornada de tempo integral (CEARÁ, 2008).

O Ensino Médio integrado à educação profissional possibilita aos estudantes a qualificação para o mercado de trabalho ao mesmo tempo que se preparam para o ingresso no Ensino Superior. Por ter o tempo de permanência na escola ampliado, aluno continua tendo o currículo mínimo mantido na formação técnica e propedêutica, o que acaba garantindo, em tese, uma formação integral.

Outro ponto em destaque na lei é a instituição da seleção pública para escolha dos diretores e das equipes de docentes das escolas profissionais. Em seu artigo 3º, a lei define que

a constituição das equipes docentes e o provimento dos cargos em comissão das Escolas Estaduais de Educação Profissional serão feitos mediante seleção pública, que, além de exames de conhecimentos e comprovação de experiência, constará de avaliações situacionais de competências específicas, sendo sua regulamentação estabelecida por Decreto. (CEARÁ, 2008).

Esse ponto da lei concede à SEDUC o direito de fazer a seleção de diretores e professores das EEEPs de forma distinta das demais escolas da rede, uma vez que, para ser gestor em uma dessas unidades, faz-se necessário uma seleção específica e não a realização de uma eleição direta, como ocorre nas demais unidades escolares da rede estadual. Para o quadro docente, mesmo os que são efetivos precisam passar por seleção com análise de currículo, entrevista, adesão ao projeto pedagógico da escola e participação em seminário (CEARÁ, 2009).

Importante ainda destacar na lei de criação das EPs o artigo 5º, que institui a gratificação por desempenho destinado aos cargos comissionados e professores das unidades que desempenharem suas atividades em tempo integral. No parágrafo 1º, ficam definidas as regras dessa gratificação da seguinte forma:

§ 1º. A Gratificação de Desempenho será concedida em decorrência da avaliação dos resultados alcançados por ocupantes de cargos comissionados e professores, tomando-se por base indicadores objetivos previamente definidos em regulamento, podendo alcançar até 70% (setenta por cento) do valor da representação correspondente ao cargo em comissão de símbolo DNS-3. (CEARÁ, 2008).

A gratificação é creditada para os gestores e professores quando a unidade de sua lotação obtiver desempenho satisfatório em avaliações internas, externas e aprovação. Essa diretriz está definida em documento norteador expedido pela Secretaria de Educação do estado (CEARÁ, 2009).

Ainda em relação à lei, o que chama atenção é o artigo 6º, que trata de gratificação de dedicação exclusiva para o cargo em comissão de Diretor Escolar. Com isso, o ocupante dessa função, além de receber a representação salarial de gestor, fará jus também à gratificação de mesmo valor pecuniário. Assim diz o artigo 6º:

fica instituída a Gratificação de Dedicação Exclusiva - GDE, devida ao titular do cargo de Direção e Assessoramento Superior, de provimento em comissão, de Diretor de Escola Estadual de Educação Profissional, da rede da Secretaria da Educação, no mesmo valor da gratificação de representação correspondente ao cargo de Direção e Assessoramento Superior, de provimento em comissão, como compensação pelo regime especial de trabalho em dedicação exclusiva (CEARÁ, 2008).

Essa condição de melhores condições de gratificação por representação e de gratificação por desempenho colocam de forma muito clara uma divisão entre as escolas profissionais e a demais unidades da rede de ensino do Ceará. De um lado temos as escolas regulares, representando a grande maioria das unidades, sem contar com incentivos dessa ordem, e de outro as escolas profissionais, que têm ao dispor de seus servidores condições reais e objetivas de terem melhores remunerações.

Em conclusão, a análise da lei chama a atenção para o artigo 7º, que autoriza a contratação de professores para ministrarem aulas nas disciplinas do curso, que são denominadas técnicas. Esses profissionais não têm formação na área da educação. São graduados em áreas correspondentes ao curso oferecido pela escola. Como exemplo, podemos citar o professor do Curso de Enfermagem, que precisa ser graduado na área específica. A lei não prevê, mas esses profissionais foram contratados em regime de trabalho pela CLT e com piso salarial superior aos professores das disciplinas da base comum. Conforme Melo (2014), essa situação acabou provocando um grande desconforto no interior das escolas.

Com as legislações federal e estadual definidas, a oferta de Ensino Médio articulado com a educação profissional ganhou forças no Ceará, pois estava também garantido o financiamento através do Programa Brasil Profissionalizado, bem como a disposição do estado em investir recursos próprios oriundos do tesouro estadual (CEARÁ, 2015). Um novo modelo de educação surgia no Ceará, e nesse sentido Melo afirma que:

uma grande oportunidade para o Estado do Ceará implantar a rede de Escolas Estaduais de Educação Profissional, objetivando responder à necessidade de formação profissional dos jovens, ampliando sua

escolaridade e criando a oportunidade de inserção destes no mercado de trabalho (Melo, 2014, p. 26)

O processo de expansão do número de escolas profissionais seguiu em ritmo acelerado. As primeiras 25 unidades foram entregues em 2008, atendendo 20 municípios, com oferta de 4 cursos técnicos: Informática, Enfermagem, Guia de Turismo e Segurança do Trabalho (CEARÁ, 2015). Os municípios selecionados foram as sedes das regionais de educação e a capital Fortaleza.

Outros parâmetros também foram considerados para a escolha das unidades que se tornariam escolas profissionais: estarem situadas em áreas de vulnerabilidade social, apresentarem indicadores educacionais abaixo do esperado como forma de revitalizá-las e estarem em condições físicas e estruturais mínimas necessárias à implantação. A escolha dos cursos seguiu critérios técnicos e se deu em função dos arranjos produtivos locais, sendo essa definição dada através de alinhamento com os projetos estratégicos do governo estadual no que se refere ao desenvolvimento econômico e produtivo do Ceará (SECUC, 2015).

Em 2023, os números da educação profissional no Ceará chamam atenção pela grandeza absoluta e relativa. São 131 unidades em funcionamento que se fazem presentes em 111 municípios do estado, saindo de 4.181 alunos em 2008 para 65 mil alunos matriculados em um dos 54 cursos técnicos oferecidos. Desde 2010, ano de formação das primeiras 25 turmas, até 2022, o número de alunos formados já chega a 120.457 alunos (SECUC, 2023).

A proposta pedagógica das Escolas Profissionais do Ceará se apresenta com o intuito de buscar a formação integral do estudante. Entre as três possibilidades de oferta, concomitante, subsequente e integrada, que prevê o decreto 5154/2004, o estado aderiu pela última, na qual o aluno tem formação de Ensino Médio integrado com a formação profissional e em tempo integral. Nesse formato, busca-se romper com a dualidade entre formação geral e formação técnica (Melo, 2014). Gaudêncio Frigotto (2013) apresenta a defesa da necessidade desse rompimento ao afirmar que,

no plano da formação profissional, a cidadania supõe a não separação desta com a educação básica. Trata-se de superar a dualidade estrutural que separa a formação geral da específica, a formação técnica da política, lógica dominante no Brasil, da Colônia aos dias atuais – uma concepção que naturaliza a desigualdade social postulando uma formação geral para os filhos da classe dominante e

de adestramento técnico profissional para os filhos da classe trabalhadora (Frigotto, 2013, p.2).

Essa proposta busca colocar no mesmo nível as duas formações por entender que uma complementa a outra. É importante que o aluno tenha conhecimento teórico sobre determinado conteúdo com condições de refletir sobre o mesmo, sendo capaz de fazer inferências para uma melhor compreensão, ao mesmo tempo que se faz necessário colocar em prática esse entendimento com condições não apenas de repetir o que se aprendeu, mas também de criar novas formas de fazer.

Nesse sentido, quando a escola busca formar o aluno considerando essa vertente, ela está indo ao encontro de uma formação capaz de quebrar com paradigmas até então evidentemente presentes, que limitavam a formação técnica apenas a repetir comandos e a atender os apelos objetivos e imediatos do mercado de trabalho.

Para que seja possível trabalhar o currículo de forma integrada e garantindo que assim chegue aos alunos, faz-se necessário que os professores das diversas áreas planejem suas aulas de forma interdisciplinar, fazendo com que suas disciplinas e seus planos possam “dialogar” entre si. Os planos de uma mesma disciplina precisam ser adequados para turmas da mesma série, mas de curso diferentes.

Nesse formato de ensino integrado em tempo integral, a carga horária é de 09 horas/aula por dia, 1.800 horas aula em um ano letivo e 5.400 horas aulas ao final dos três anos do Ensino Médio. Assim, com todo esse tempo é possível oferecer ao aluno uma vasta e sólida formação profissional com aulas teóricas, práticas laboratoriais e estágio, no qual os componentes curriculares da base comum e técnica sejam fundidos, sem, contudo, perder de vista uma outra missão das escolas profissionais não menos importante que a preparação para o ingresso e permanência na universidade.

A matriz curricular das escolas profissionais é composta pelas disciplinas propedêuticas de formação geral que são comuns a qualquer escola de Ensino Médio. Por ter tempo ampliado, essas disciplinas não sofrem redução. A carga horária semanal desses componentes perfaz um total de 25 aulas com uma pequena variação que fica em função do período e do curso. São treze componentes curriculares, a saber: Língua Portuguesa, Artes, Educação Física, Inglês, Espanhol, História, Geografia, Filosofia, Sociologia, Matemática, Biologia, Física e Química (CEARÁ, 2012).

As disciplinas específicas do curso técnico e suas respectivas ementas são definidas por consultores com formação acadêmica na área e contratados pela SEDUC

para esse fim. A carga horária anual dessas disciplinas apresenta variação em função do curso e do eixo tecnológico e são definidas pelo Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, publicado pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), do Ministério da Educação (MEC). As cargas horárias mínimas dos cursos variam entre 800, 1.000 e 1.200 horas. À carga horária de aulas teóricas é acrescida a carga horária mínima relativa ao estágio supervisionado, que é de 50% para os cursos da área de saúde, e de 25% para os demais cursos, conforme a Resolução N° 413/2006, Art. 20, parágrafos 1° e 2°, do Conselho Estadual de Educação.

Na parte diversificada do currículo, há alguns componentes que são fixos para todas as turmas de uma mesma série. No entanto, em função do curso, que pode exigir uma maior quantidade de horas das aulas da base técnica, essas disciplinas podem sofrer alteração apenas em quantidade de horas (CEARÁ, 2017).

As disciplinas da base comum têm como foco a preparação para o ENEM e vestibulares das universidades estaduais. Esse foco tem surtido efeito pois, conforme dados apresentados pela SEDUC-CE, o número de alunos que ingressam nas universidades nos últimos anos tem crescido de forma significativa, saindo de 13.516 aprovados em 2016 para 28.932 em 2022, o que representa um crescimento superior a 100% (CEARÁ, 2022).

As disciplinas da base técnica integradas com as da base comum têm como propósito formar o aluno em curso específico através de aulas teóricas, práticas, visitas técnicas, vivências e estágio supervisionado (CEARÁ, 2017). As disciplinas da parte diversificada do currículo (a saber: Mundo do Trabalho, Projeto de Vida, Empreendedorismo e Formação Cidadão) são comuns a todos os cursos e têm como propósito dar ênfase a essas áreas com foco no protagonismo juvenil (Melo, 2014).

As EEEPs contam também, dentro da sua proposta pedagógica, com o estágio curricular obrigatório e supervisionado, sendo essa uma atividade comum a todos os cursos. A carga horária do estágio sofre variação, sendo de 600 horas para os cursos do eixo saúde e 300 horas para os demais cursos. As atividades do estágio são organizadas em um documento orientador denominado Guia do Estágio. Esse documento contém a descrição de todas as ações que devem ser adotadas pela escola, aluno, responsável, concedente, CREDE e CEARÁ ao longo do processo (CEARÁ, 2015).

O estágio nas Escolas Profissionais do estado do Ceará está fundamentado na Lei Federal de nº 11.788, de 25 de setembro de 2008, que apresenta o estágio

supervisionado como sendo uma oportunidade que visa à preparação dos estudantes para o mercado de trabalho (BRASIL, 2008). No Ceará, é regulamentado pelo decreto de nº 30.933, de 29 de junho de 2012, e pelo decreto de nº 32.075, de 31 de outubro de 2016, que instituem o programa de estágio para alunos e egressos do Ensino Médio.

Melo (2014) define o estágio como sendo um processo que

faz parte do projeto pedagógico de cada curso e integra o itinerário formativo do estudante, desenvolvendo as competências próprias da atividade profissional. Visa promover o desenvolvimento do estudante para a vida cidadã, refletindo na sua atuação profissional (Melo, 2014, p. 51).

A prática de estágio ocorre quando os alunos estão no segundo semestre do 3º ano e se encontram aprovados em todas as disciplinas da base técnica. A partir desse momento, das 45 horas semanais que precisam ser cumpridas pelo estudante, 20 horas devem ser destinadas para o estágio. Assim, o aluno passa a ficar na escola 25 horas semanais com aulas das disciplinas da base comum e 20 horas em campo de estágio supervisionado por professores orientadores (CEARÁ, 2015). Essa prática é realizada nas empresas que firmam convênio com a escola e a Secretaria de Educação através da assinatura do Termo de Compromisso do Estágio (TCE¹¹) (CEARÁ, 2015).

O Guia do Estágio (CEARÁ, 2015) afirma que

o estágio curricular faz parte da proposta dos cursos técnicos e é realizado em diferentes instituições, oportunizando ao estudante a vivência direta com a realidade que fará parte de sua atuação como futuro profissional. É realizado sob orientação e supervisão dos orientadores de estágio que também são responsáveis pelo processo de avaliação desse período (CEARÁ, 2015)

Durante a realização do estágio, o aluno faz jus a um seguro de vida para acidentes pessoais, equipamentos de proteção individual, bolsa estágio no valor de R\$ R\$ 3,18/hora (valor referente a 2020), depositada em conta bancária do estagiário, alimentação e transporte. O aluno precisa cumprir a carga horária mínima estabelecida e obter nota mínima 6,0 (seis) para ser considerado aprovado nessa etapa.

Ainda de acordo com documento orientador da SEDUC-CE (Guia do Estágio), o estágio está dividido em três eixos norteadores (pedagógico, jurídico e financeiro), que

¹¹ Termo de Compromisso de Estágio – TCE é um instrumento jurídico onde se encontra acordadas todas as condições de realização do estágio. Esse acordo é firmado através das assinaturas das partes interessadas, no caso, a concedente, a escola, o estudante e se este for menor de idade, seu responsável legal. Somente após o TCE ser assinado por todas as partes envolvidas o estágio pode ser iniciado.

fundamentam o trabalho e as ações desenvolvidos pela própria secretaria, escola, aluno, família e empresa.

O eixo pedagógico do estágio relata o acompanhamento pormenorizado das ações desenvolvidas em fases que vão da captação de vagas ao processo de avaliação das competências adquiridas. **O eixo jurídico** aborda assuntos relacionados a documentos e detalha os procedimentos necessários ao cumprimento de preceitos legais. **O eixo financeiro** evidencia aspectos relacionados à abertura de conta-corrente, concessão de bolsa, seguro de vida e outros, detalhando as ações previstas e os respectivos responsáveis por sua realização (CEARÁ, 2015).

O estágio curricular obrigatório das escolas profissionais do Ceará se apresenta como uma ação estratégica dessa política, pois garante a 100% dos alunos no final do terceiro ano a primeira experiência do mercado de trabalho. Essa ação faz com que a escola caminhe no rumo do cumprimento da sua missão institucional que é a preparação do jovem para o ingresso no setor produtivo. Para os alunos, esse momento se apresenta com grande entusiasmo, uma vez que passarão a atuar em um novo ambiente, a estabelecer novas relações, a poder colocar em prática o que em tese aprenderam de forma teórica e, não menos importante, a receber uma bolsa pecuniária que, na grande maioria dos casos, apresenta-se como sendo a primeira remuneração.

2.4 HISTÓRICO DO PROJETO PROFESSOR DIRETOR DE TURMA NO CEARÁ, IMPLEMENTAÇÃO E EXPANSÃO NAS ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO DO CEARÁ

O PPDT tem suas origens em Portugal, em meados dos anos 60. Lá, e na época de sua criação, recebeu nomes distintos do que se adota nos dias atuais aqui no Brasil, como por exemplo “professor diretor de classe”. No continente europeu, apresentou-se como uma política pública bem-sucedida na área da educação, regulamentada em lei, o que acabou impulsionando a exportação dessa tecnologia para o Brasil (Lima; Pereira; Sá, 2019).

Para Costa (2014), o PPDT foi idealizado com o propósito de atender uma demanda que surgiu em Portugal em função da massificação das escolas, surgindo, assim, naquele país o termo “escola de massa”. Segundo o referido autor, essas instituições têm como principal característica a

heterogeneidade nas variáveis da dimensão humana. Os alunos têm origens sociais e culturais diversificadas, com uma enorme variedade de antecedentes de educação formal e informal, com visões diferentes de competição e competitividade no contexto escolar, com diferentes histórias e projetos de vida. São importados para a escola valores e normas diferentes, em alguns casos opostos aos que a escola pretende transmitir, potencializando, dessa forma, nos alunos, sentimentos tão antagônicos entre as suas expectativas e as da escola que a reação pode chegar à resistência violenta (Costa, 2014, p. 33).

Virgínio Sá (1997) afirma que em Portugal ocorreu nesse mesmo período uma grande expansão de vagas nas escolas bem como a procura das famílias em matricular seus filhos. Segundo o autor, o ensino que era oferecido para poucos passou a ser ofertado para muitos e isso gerou um aumento no número de alunos e professores na rede de ensino (Sá, 1997, p. 44). Ainda conforme Sá (1997), a oferta de educação pública passou a ser uma obrigação social de todos. Essa expansão teve início em 1956 e a mudança não se resumiu apenas ao aumento de oferta e procura. Conforme Costa, “a escolaridade obrigatória, por exemplo, passou de seis anos, em 1964, para nove anos, em 1986” (Costa, 2015, p. 33).

Importante ressaltar que esse fenômeno de massificação da educação também ocorre no Brasil. Saviani (2007) diz que, com a chegada da industrialização, urbanização e as transformações econômicas a escola pública é “forçada” a abrir as suas portas para todas as camadas sociais e isso se acentua com a Constituição Federal de 1988 e a LDB de 1996.

Em Portugal, o PPDT já faz parte da cultura das escolas de todo o país e ao longo de sua existência está ancorado em documentos oficiais que lhe dão sustentação, condições de expansão e permanência na rede de escolas. Isso pode ser percebido, conforme Torres, através dos documentos oficiais (portarias, decretos e leis) publicados pelo governo e sistema de ensino português, a saber:

Portaria nº 676/77 – O Diretor de Turma Passa atuar em quatro grandes áreas: Conselho Pedagógico, Conselho Deliberativo, alunos de sua turma, presidência do Conselho de Turma, e servidores da escola.

Portaria nº 970/80 – Cria a figura do Coordenador e Subcoordenador dos Diretores de Turma;

Decreto-Lei nº 172/91 – Eleva a função de Diretor de Turma à estrutura da gestão escolar, estabelece que a escolha do Coordenador dos diretores de turmas será por meio de eleição de seus pares e o diretor de turma, escolhido pelo diretor executivo.

Decreto regulamentar nº 10/99 - Estabelece as novas competências para o Diretor de Turma:

Lei nº 30/2002 – Aprova o estatuto do aluno do ensino não superior e estabelece novas atribuições ao DT, voltadas para coordenação geral do plano de trabalho da turma, tomar medidas para à melhoria da aprendizagem e resolver problemas comportamentais dos alunos, com articulação dos demais professores e pais. (Torres, 2007, p. 41-51)

Percebe-se que em território português a política do PPDT está incorporada na política de estado através da base legal que lhe sustenta. Essa condição dá ao projeto status de importância dentro do cenário educacional, o que faz com que o mesmo já seja percebido como intrínseco à rede de ensino.

É nesse cenário que tem origem o PPDT em Portugal. Expansão das matrículas e da procura por vagas nas escolas públicas, aumento expressivo no número de alunos oriundos de todas as camadas sociais, imposição da sociedade em exigir escola pública para todos e ampliação de seis para nove anos do tempo mínimo de escolarização obrigatória. Essas condições impuseram ao sistema de ensino português grandes desafios. Segundo Sá (1997), o principal foi o de equiparar ampliação da oferta com a qualidade.

O PPDT busca ajudar no enfrentamento dos desafios que surgem com essa nova escola. Para isso, busca promover o conhecimento individualizado dos estudantes pelos docentes e pelos gestores com o propósito de agir de modo específico na realidade e dificuldade de cada aluno e assim poder melhorar as relações entre professores, alunos e pais/responsáveis. Para dar conta dessa missão, ancora-se nos quatro pilares da educação de Jacques Delors (1988): aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser. Importante considerar que essa ancoragem se dá de forma exclusiva na política no PPDT no Ceará (CEARÁ, 2010).

Como já dito, a expansão do acesso à educação pública também virou realidade no Brasil pós CF de 88 e o estado do Ceará caminhou nessa linha a partir da década de 90, promovendo uma série de reformas em seu ensino, tendo como principal objetivo garantir o acesso, a permanência e a aprendizagem (Naspolini, 2011). Nesse cenário, e com o propósito de contribuir no enfrentamento desse desafio, o PPDT surge no estado do Ceará no ano de 2007. Nesse período, novas políticas de reformas estavam sendo implantadas e outras adequadas em função do início da gestão do então Governador Cid Ferreira Gomes. Essas políticas tinham como objetivos: avançar na garantia do acesso à educação com foco no sucesso do aluno, buscar matricular todas as crianças e jovens de

04 a 18 anos, melhorar os resultados de aprendizagem e articular o Ensino Médio à educação profissional (Dias, 2016).

O PPDT foi apresentado no Ceará por ocasião do XVIII encontro estadual da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE) – Seção do Ceará – realizado em outubro de 2007. Na oportunidade, a professora Prof.^a Dr.^a Maria Luisa Barbosa Chaves, que havia conhecido a experiência desse projeto sendo implantado nas escolas portuguesas, convidou a professora Haidé Eunice Gonçalves Ferreira Leite, que atuava naquele país como Diretora de Turma, para apresentar as suas funções na escola portuguesa e suas contribuições na melhoria do clima escolar.

A professora Haidé Eunice Gonçalves Ferreira Leite, com experiência na execução do projeto em uma unidade escolar na cidade de Braga, apresentou pontos importantes e relevantes sobre o PPDT. Após o encontro, segundo Lima (2014), três gestores das cidades cearenses de Canindé, Eusébio e Madalena, entusiasmados com a ideia, aceitaram o desafio de implementar um projeto piloto em uma unidade escolar em cada município (CEARÁ, 2010).

A partir do ano de 2008, o PPDT ganhou destaque na política em educação pública do Ceará na etapa do Ensino Médio. O projeto apresenta um compromisso com a construção de uma escola pública que promova a educação da razão e da emoção, que se apresente no atendimento individualizado dos discentes e que favoreça uma articulação entre todos os segmentos da comunidade escolar (gestores, professores, alunos, pais, responsáveis) e que com isso colabore na busca da excelência do ensino, garantindo acesso, permanência e sucesso na aprendizagem, possibilitando, assim, a redução da infrequência, da reprovação e da taxa de abandono e a melhoria do clima escolar (CEARÁ, 2010).

O PPDT foi implantado como um projeto piloto em 2008 pela SEDUC-CE. Na mesma época, estavam sendo implantadas no estado as primeiras 25 escolas estaduais de educação profissional (EEEPs). Essas unidades passavam a oferecer Ensino Médio em tempo integral e integrado com formação técnica, sendo escolhidas pela SEDUC para receberem dentro do seu projeto político pedagógico o PPDT. Essa escolha se deu em função da gênese pedagógica dessas unidades terem similaridade com as premissas do PPDT. No seu primeiro ano de existência na rede cearense, o projeto se fez presente em todas as 22 regionais de educação do estado, acompanhando a abertura das EEEPs, atendendo 100 turmas, 100 professores e 4500 alunos. Em 2009, o projeto segue a

política de ampliação das EPs e é implantado em mais 26 escolas, totalizando 51 unidades.

No terceiro ano dessa política, em 2010, o PPDT deixa de ser uma ação exclusiva das EPs e passa a fazer parte do currículo das escolas regulares de tempo parcial. O projeto é ampliado para mais 09 EPs, totalizando 59, e recebe a adesão de 444 escolas regulares, totalizando 503 escolas de Ensino Médio atendendo 2.988 turmas com 2.118 professores atuando como diretores de turma. Decorridos 11 anos de sua implantação (de 2008 a 2019), o projeto chegou aos 184 municípios do estado, sendo atendidas 638 escolas, 6.493 turmas e 5.999 professores exercendo a função de diretores de turma.

Os processos de ampliação do PPDT em 2010 são regulamentados por uma chamada pública, baixada pela SEDUC do Ceará. O objetivo desse documento foi tornar público às comunidades escolares as informações acerca do projeto e com isso promover, junto aos gestores, professores, alunos e pais, uma ampla discussão sobre os objetivos do mesmo. Após essa etapa, e sendo validado pela comunidade, o gestor deveria assinar o termo de adesão ao projeto. A ampliação nessa magnitude ocorreu de forma gradual. Em 2010, para as escolas que aderiram, foram atendidas as turmas de 1ª série do Ensino Médio, em 2011 as 1ª e 2ª séries, e em 2012 as três séries.

Até o ano de 2009, o PPDT foi sendo executado seguindo apenas orientações da SEDUC e das Coordenadorias Regionais. Não existia, até então, nenhum amparo legal que fundamentasse a aplicação da política nas escolas. Somente em 2010 é que é publicado no diário oficial do estado o primeiro documento que apresenta o projeto como política pública em educação na rede de Ensino Médio do Ceará. Esse documento que foi intitulado de CHAMADA PÚBLICA PARA ADESÃO AO PROJETO DIRETOR DE TURMA apresenta as regras que regulamentam a adesão das escolas, suas normas de funcionamento, sua filosofia pedagógica e seus objetivos. O PPDT, segundo esse documento norteador,

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)

Nesse sentido, a chamada pública apresenta como título do seu anexo I o que vem a ser a essência do PPDT em sua execução dentro das escolas junto aos alunos e

família que é possibilidade de “Educar na perspectiva da desmassificação¹²” (CEARÁ, 2010). Para Costa (2015), o projeto busca conhecer o aluno na sua individualidade, para que assim a escola, através dos seus gestores e professores, possa adotar medidas específicas que venham a atender demandas de aprendizagem e permanência. Essa ação deve ser feita em parceria com a família pois, uma vez conhecendo o aluno, a escola passa a conhecer também a instituição familiar com suas características econômicas, sociais e culturais. Esse conhecimento pormenorizado acaba provocando a criação de vínculos entre esses atores e com isso amplia-se a possibilidade do fortalecimento da parceria. Na apresentação do projeto isso fica evidente ao dizer que,

uma vez implantado na rede estadual de ensino do Ceará, os principais objetivos do PPDT foram favorecer a articulação entre os professores, alunos, pais e responsáveis, buscando promover um trabalho cooperativo, especificamente, entre professores e alunos, no sentido de adequar estratégias e métodos de trabalho; tornar a sala de aula uma experiência gratificante, em que os professores da turma, familiares, gestão, comunidade escolar, com respectivas parcerias, unam-se com o objetivo de proporcionar uma educação que vise a excelência; manter a assiduidade dos alunos, estimulando sua permanência na escola e elevando o grau de sucesso da aprendizagem; oferecer uma educação sustentável que contemple a formação cidadã do educando, estimulando sua participação na vida social, com a tomada de consciência dos problemas que afetam a humanidade e; motivar os alunos para aprendizagens significativas e encorajá-los a ter perspectivas otimistas, quanto ao seu futuro pessoal e profissional (CEARÁ, 2010, p. 1).

Formar vínculos e com isso criar melhores condições emocionais dentro das escolas através das relações ali estabelecidas é, segundo Casussa (2005), fator determinante para um melhor rendimento escolar. Assim, “potencializar essas relações e interações é um dos principais objetivos do Projeto Diretor de Turma” (CEARÁ, 2010).

Com a publicação das diretrizes previstas na Chamada Pública (2010) aqui citada, as EPs existentes na época (2010) formalizaram a adesão ao projeto e as demais escolas denominadas regulares seguiram na discussão com suas comunidades para que, uma vez que estivessem de acordo com a proposta, também fizessem o mesmo. A equipe gestora tinha a responsabilidade de mobilizar a comunidade escolar, (professores, alunos, pais) e promover assembleia pautando a decisão pela adesão ou

¹² O conceito de desmassificação é compreendido nessa pesquisa como “um conhecimento pormenorizado de cada aluno e de cada turma acerca do âmbito familiar, acadêmico, socioeconômico e cultural” (NUNES, 2013, p. 07).

não ao projeto. Essa decisão deveria ser formalizada e registrada em ata específica para esse fim. O ponto 2 da Chamada Pública (2010) detalha que:

- 5.1. Poderão aderir ao Projeto Diretor de Turma todas as escolas públicas estaduais que possuírem oferta de 1º ano do Ensino Médio.
- 5.2. Nas escolas onde não houver oferta de Ensino Médio, a adesão ao Projeto Diretor de Turma poderá ser efetivada nas turmas de 9º ano do Ensino Fundamental.
- 5.3. As escolas poderão aderir parcialmente, em caráter de experiência, não sendo obrigatória a implementação do Projeto em todas as turmas de 1º ano ou 9º ano.
- 5.4. Também é facultada às escolas a adesão a partir do 1º semestre letivo ou somente no para o 2º semestre letivo de 2010.
- 5.5. Cada escola deve promover com seu colegiado de professores uma reunião de discussão sobre a adesão ao projeto que deve ser registrada em ata que será o documento que confirmará ou não a adesão da escola. Esta ata deve ser assinada pelo Núcleo Gestor e pelos professores presentes à reunião. Previamente à reunião os professores devem fazer uma leitura aprofundada do projeto.

Percebe-se que o processo de expansão segue de forma gradual, atendendo em um primeiro momento somente as turmas de 1º ano e, em situações isoladas, turmas de 9º ano do Ensino Fundamental, bem como permitindo às escolas a possibilidade de iniciar o projeto somente no 2º semestre do ano letivo. Essa flexibilidade não encontra justificativa expressa na Chamada Pública (2010).

Um documento importante e que deve ser citado como determinante no processo de expansão do PPDT é a Portaria de lotação de nº 847/2009 (DOE, 2009). Esse instrumento legal determina que deverá ser reservada lotação de 05 horas-aula semanais a serem utilizadas em uma única turma na execução no PPDT. Importante considerar que essa lotação já acontecia na prática, até então, nas escolas profissionais, mas figura formalmente pela primeira vez somente no final de 2009 no documento supracitado.

Para assumir a responsabilidade pela execução do projeto dentro da escola e de forma específica em cada turma, O PPDT recorre à atuação de um professor que recebe o nome de Professor Diretor de Turma ou, simplesmente, DT. Sua ação é colocar em prática as premissas do projeto junto aos alunos, famílias, demais professores e gestores. Leite (2008), na oportunidade de fala por ocasião do XVIII Encontro Estadual de Política e Administração da Educação, aqui já mencionado, destaca a importância desse profissional dentro da escola ao afirmar que

[...] o diretor de turma é a parceria, a valorização, a convivência, a solidariedade, o crescimento, a integração, o conhecimento e a

harmonia [...] ser diretor de turma é, no fundo, colocar um grão de areia dentro de uma ostra e esperar que esse grão de areia se torne uma pérola. (Leite, 2008, p. 31).

Importante considerar que a fala manifestada vem de uma profissional que já exerceu a função de DT. Haidé Eunice Ferreira Leite, professora portuguesa, tem propriedade, experiência e também crença na viabilidade técnica e pedagógica do projeto. Não podemos, entretanto, deixar de considerar que a mesma tinha também como objetivo “vender” a ideia para os gestores educacionais presentes no encontro. Conforme registros, tal propósito foi alcançado.

Podem tomar a função de DT, conforme Portaria de Lotação (SEDCUC, 2009) professores efetivos e temporários com lotação de pelo menos 20 horas-aula semanais na mesma unidade de ensino. Cada professor pode assumir uma turma por turno, sendo no máximo duas turmas. Nas escolas profissionais há uma exceção à regra, ficando cada DT responsável exclusivamente por uma única turma. Isso se dá pela particularidade do tempo integral dessas unidades, nas quais a mesma turma, com os mesmos alunos, passa o dia inteiro na escola. Há ainda a orientação de que cada DT deve manter-se nessa função ao longo dos três anos letivos do Ensino Médio (CEARÁ, 2010). De acordo com Gomes (2014), o fato do projeto poder ser assumido por professor temporário torna essa diretriz quase sempre inviável em função da rotatividade desses profissionais entre escolas.

A carga horária semanal que o DT dispõe para executar o PPDT fica dividida em duas partes: 20% (1 hora-aula) para ministrar a disciplina de Formação Para a Cidadania (FPC) e 80% (4 horas-aula) destinado a funções burocráticas, atendimento às famílias e organização de reuniões de conselho da turma. Quando o professor assume duas turmas, e isso só é possível, conforme Portaria (2009), quando o mesmo tem lotação 40 horas aulas semanais, o tempo destinado ao projeto multiplica-se por 2. Oportuno considerar que não incide sobre as 4 horas-aula semanais aqui previstas tempo para planejamento, já que as mesmas são consideradas extracurriculares. Já o tempo de 1 hora-aula soma-se às demais que compõem a lotação para computação no cálculo do tempo de planejamento semanal destinado ao professor. A Chamada Pública (CEARÁ, 2010) detalha de forma minuciosa o que deve ser feito pelo DT em cada hora destinada ao projeto. Fica estabelecido:

01 hora para organização do Dossiê da Turma; 02 horas para atendimento aos pais ou responsáveis pela educação do aluno; 01 hora

para orientação de alunos monitores de Estudos Orientados; 01 hora que será dedicada a uma área curricular não disciplinar (Formação Cidadã), ministrada pelo Diretor de Turma, que fará parte da grade dos alunos, bem como da dos professores Diretores de Turma. (CEARÁ, 2010)

Chaves e Leite (2010) discorrem sobre a base do currículo da disciplina de FPC, a rotina do DT e suas atribuições ao afirmar que ele é

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

Assumir a posição de DT não é algo imperativo ao professor, isso ocorre por adesão, sendo ele efetivo ou temporário. É exigido para tal um perfil relativamente vasto, bem específico, que engloba habilidades objetivas (como preenchimento de formulários) e subjetivas (como atendimento às famílias e liderança da turma). Esse perfil está expresso em 07 pontos na Chamada Pública (CEARÁ, 2010), a saber:

1. Motivação para desempenhar a função;
2. Participar, articular e coordenar o trabalho desenvolvido pelos vários professores dos Conselhos de Classe;
3. Conhecimentos da legislação em vigor, avaliação e estatuto dos alunos;
4. Estabelecer relacionamento com alunos, pais ou responsáveis;
5. Promover e fomentar bom relacionamento entre alunos e comunidade educativa;
6. Gerir situações de conflitos e
7. Promover um ambiente facilitador do desenvolvimento pessoal, cognitivo e social dos alunos (CEARÁ, 2010).

Os pontos listados na Chamada Pública colocam sobre o DT uma responsabilidade complexa e exigente. O 1º ponto afirma a necessidade de motivação para a função, não sendo coerente que o professor seja lotado apenas com o propósito de complementar carga horária ou para não contrariar uma imposição da gestão. O 2º ponto exige que o DT seja articulado com os demais professores da turma, atuando em várias

frentes, sendo um mediador entre o interesse dos alunos, dos professores e dos gestores. Essa ação deve ser contínua ao longo do ano letivo. O 3º ponto chama o DT para conhecer a legislação brasileira em vigor. Mesmo não sendo especificado qual seja a legislação, subentende-se que seja a relacionada com a educação. Esse ponto representa um desafio, pois nas relações estabelecidas entre esse profissional e os demais atores envolvidos será necessário que o DT recorra a instrumentos legais para fundamentar a sua defesa.

O 4º e o 5º ponto buscam fomentar dentro e fora da escola o estabelecimento de vínculos com alunos e comunidade. Não é tarefa simples, pois a comunidade é bastante povoada e distinta, fazendo com que o DT precise recorrer a diversas abordagens de ações e diálogos no sentido de criar na prática oportunidade de estreitamento de relações. É esse profissional que precisa criar um elo entre todos da comunidade. O 6º ponto chama o DT para a responsabilidade de resolver conflitos. Essa ação acaba introduzindo na cultura da escola um novo “comportamento”, que é a descentralização dessa função que até então ficava a cargo do diretor. Por conhecer melhor a turma e cada aluno, bem como sua família, entende-se que o DT tenha mais condições de atuar nessa frente (Santos, 2014).

O 7º ponto coloca em evidência o que pode ser entendido como o objetivo final de todo o trabalho do DT, que consiste em contribuir na criação de uma escola que seja capaz de promover o desenvolvimento do seu aluno no sentido mais amplo da palavra. Zenhas corrobora nesse sentido quando aponta que

A atenção do DT à integração de cada aluno na turma e na escola é à evolução de seu desenvolvimento (acadêmico, comportamental, relacional, socioafetivo, entre outros) faz-se em interligação com o coletivo dos alunos da turma, os professores e outros intervenientes da escola, carecendo de uma relação de colaboração sólida com a família, para que todas essas relações se desenvolvam de forma harmoniosa. (Zenhas, 2004, p.43)

Importante considerar que os 07 pontos listados na Chamada Pública (CEARÁ, 2010) estão em conformidade com o descrito por Leite (2008), diferindo apenas em dois aspectos. A autora defende a tese da necessidade do professor ser efetivo para que assim possa permanecer com a turma durante todo um ciclo, enquanto o documento do Ceará ignora essa premissa.

Para ser DT, exige-se do professor diversas habilidades, como liderança, capacidade de diálogo e inteligência emocional. Não ter esse perfil dificulta a sua ação,

mas não a inviabiliza. Essas não são habilidades necessariamente natas, o que faz com que possa ser possível desenvolvê-las através de formações que podem ser oferecidas pela escola, Crede e SEDUC. Leite (2008) faz uma descrição daquilo que seriam as reponsabilidades do DT na rotina da escola, apontando o que, segundo a autora, seriam “as premissas da “bíblia” do diretor de turma”:

Desenvolver a socialização, promover a cidadania, cultivar a solidariedade, saber escutar, estimular a afetividade, construir a ponte produtiva das relações sociais, integrar e estimular a sabedoria, superar os conflitos, superar a insegurança, debelar a timidez e valorizar o ser constituem, em suma, premissas [...] do diretor de turma. (Leite, 2008, p. 31)

Em análise a essas premissas e ao documento norteador do Ceará, fica evidente que para ser DT se faz necessário ter dedicação à turma, trabalhar na promoção de vínculos afetivos entre todos os atores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, bem como a criação de uma rede de parcerias que envolve pais, comunidade, escola e alunos. É nesse sentido que aponta Santos : “(...) o PPDT acredita que construir uma relação mais estreita entre alunos e professores é fator determinante para que se tenha sucesso no processo de ensino e aprendizagem”. (SANTOS, 2014, p.18).

Para que seus objetivos sejam alcançados, o PPDT tem sua organização estruturada em aspectos pedagógicos e administrativos. Para Nunes (2013), o PPDT, ao ser incorporado ao Projeto Político-Pedagógico da escola, potencializa as ações educativas pela implementação das seguintes práticas pedagógicas: 1) Dossiê da Turma; 2) Mapeamento de Sala; 3) Conselho de Turma; 4) Atendimento a Pais ou Responsáveis; 5) Formação para a Cidadania; 6) Estudo Orientado; 7) Atendimento Individual ao Aluno.

2.4.1 Dossiê da turma

O dossiê constitui na organização burocrática da documentação de uma turma específica. Pode ser entendido também como um portfólio que contém instrumentos com informações detalhadas acerca de cada aluno e de suas famílias, bem como o registro das ações que são desenvolvidas na turma. Ele é organizado em uma pasta de A a Z. O preenchimento desses instrumentos é liderado pelo DT, mas a sua construção é

coletiva e realizada na chegada da turma na escola (início do ciclo) e realimentadas de forma contínua até a saída da turma (fim do ciclo). Conforme SEDUC-CE,

Na elaboração do dossiê devem participar todos os envolvidos no processo de aprendizagem (professores, alunos, secretaria, núcleo gestor) para um melhor conhecimento e mais eficiente diagnóstico da turma. É dessa análise que vai nascer o tema que em Formação para a Cidadania se tratará com a finalidade de resolver lacunas logo no início do ano (CEARÁ, 2010)

O dossiê deve ficar em local de fácil acesso para que assim possa ser consultado pelos professores, gestores e coordenadores de instâncias superiores. As informações contidas nesse documento são sigilosas e devem ser utilizadas exclusivamente para fins pedagógicos de interesse da escola. Para Costa (2014), o dossiê é

um importante instrumento que potencializa os atendimentos feitos pelo Professor Diretor de Turma aos pais ou responsáveis pelos alunos, ao tratar sobre a condição estudantil de seus respectivos filhos. Nele podem ser pesquisados indicadores socioeconômicos dos alunos, sua realidade familiar e cultural, que facilitará o diálogo entre professor e aluno nas intervenções necessárias. É no Dossiê da Turma que constam os documentos de diagnóstico e de intervenção dos alunos, como ocorrências disciplinares, avaliação quanti-qualitativa e os planos de apoio e complemento educativo (Costa, 2014, p. 57-58).

O dossiê da turma, quando entendido como um instrumento importante e essencial por ser capaz de fornecer subsídios não só ao DT, mas a toda a escola para a tomada de decisões, transforma-se em um importante aliado na busca por soluções de problemas manifestados no dia a dia da turma. Quando essa compreensão não fica clara, pode ocorrer uma errada interpretação por parte dos atores envolvidos no processo de sua criação, que é a rotulagem de que o dossiê é apenas para atender demandas burocráticas da SEDUC. Nesse sentido, Dias (2016) diz que “há quem considere o dossiê como ação meramente burocrática” (Dias, 2016, p. 38). Afirmações como essa distorcem o real propósito dessa ferramenta.

O dossiê da turma é constituído pelos seguintes instrumentos: ficha biográfica do aluno; auto avaliação 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 PDT; 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 (CEARÁ, 2010).

É uma quantidade significativa de formulários, fichas e registros de diversas ordens, de fato. É preciso, entretanto, considerar que essa organização e construção ocorrem ao longo do ano, sendo realizadas de forma coletiva (demais professores da turma), e alguns são acessados já prontos, sendo disponibilizados pelas secretarias das escolas. A Chamada Pública (CEARÁ, 2010) apresenta uma descrição da composição dessa ferramenta ao afirmar que

o dossiê (...) é formado por instrumentais, bastante detalhados, que possibilitam um amplo conhecimento dos alunos, pela relevância das informações pessoais e acadêmicas que acumulam. É imprescindível que o diretor de turma comece a recolher as informações pessoais dos alunos, logo no início do ano letivo. Ao longo do tempo, entretanto, devem permanecer atentos à atualização dos dados dos alunos; arquivar suas produções individuais significativas; suas auto-avaliações; as avaliações dos professores (de todas as disciplinas), sua frequência etc., de forma a produzir material suficiente para o acompanhamento satisfatório do desempenho dos alunos. (CEARÁ, 2010, p. 12)

Podemos considerar, assim, que o Dossiê de Turma é entendido como sendo um conjunto de instrumentos que permite a escola, através de seus profissionais, agir sobre as diferentes realidades observadas em cada série, turma e aluno, e com isso caminhar na garantia da oferta de ensino público de qualidade.

2.4.2 Mapeamento da turma

Uma outra ação importante dentro do PPDT é o mapeamento de turma que, segundo Dias (2016), tem caráter disciplinador. Em um primeiro momento, a organização das cadeiras é feita de forma aleatória e os critérios ficam por conta dos próprios alunos. É a partir dessa organização prévia que o DT define de forma coletiva com toda a turma e com o coletivo de professores da turma onde cada aluno vai sentar-

se ao longo de um período indefinido. Informações relevantes de cada aluno são consideradas, por vezes determinando o local onde cada um deve se sentar. Quem se senta nas primeiras cadeiras de cada fila são alunos com algum déficit visual ou auditivo, bem como aqueles de menor estatura. Isso facilita a organização do espaço, permitindo ao professor uma melhor “leitura” da sala. A Chamada Pública diz que

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. (...) 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)

Com o mapeamento da turma, cada aluno passa a sentar diariamente na mesma cadeira e no mesmo local. Essa organização faz com que facilmente o professor saiba quem faltou, pois basta visualizar as cadeiras que estão vazias e comparar com o mapa da turma que fica colado em sua mesa de trabalho. Assim, não é necessário realizar a chamada para identificação dos presentes. Com a adoção dessa estratégia, o professor otimiza seu tempo e consegue com mais facilidade memorizar o nome de cada discente. Mesma sendo uma organização definida e prevista no regimento da escola, cada professor, caso tenha necessidade devido à dinâmica da sua aula, tem autonomia para fazer as mudanças necessárias cabendo apenas, ao final, deixar a sala organizada no formato de origem.

O mapeamento pode ser modificado em qualquer época do ano letivo. Para que isso ocorra, basta que alguma das regras previstas no regimento ou nos acordos internos da sala seja descumprida. Conforme SEDUC (CEARÁ, 2010), quando isso ocorre, o DT em parceria com a turma, através do seu líder, e com os professores da turma, adota as mudanças que acharem necessárias e que atendam às demandas pedagógicas previstas em regimento e no PPP da instituição.

O mapeamento de sala consiste em uma intervenção pedagógica que personaliza as ações do DT, de cada professor e da gestão, qualificando assim as práticas pedagógicas em busca de melhorar o desempenho de uma determinada turma e de cada aluno.

2.4.3 Atendimento individual do aluno

Conhecer o aluno de forma personalizada, individual, e com isso estabelecer vínculos entre o mesmo e a escola, é um dos propósitos do PPDT (CEARÁ, 2010). O atendimento individual ao aluno materializa essa intenção, pois é através dessa prática que a escola obtém condições de agir no enfrentamento de problemas que são vivenciados dentro da escola em relação aos discentes, como exemplos: a evasão, a infrequência, o baixo desempenho e a reprovação. Esse atendimento ocorre de maneira objetiva e subjetiva, direta ou indiretamente, em todas as ações do DT dentro da escola e junto aos alunos. Nesse sentido, Costa (2014) afirma que, com essa ação,

procura-se dar impulso a uma prática docente que, além de atender às diversas necessidades dos aprendizes, privilegie a compreensão e amplie a capacidade de autonomia dos estudantes quanto à resolução de problemas diversos e à criação de projetos relevantes para suas vidas (Costa, 2014)

O DT conta na sua lotação com 1 hora-aula para atender essa demanda que deve ser realizada no contraturno do aluno. Ainda conforme Costa (2014), há situações em que esse atendimento ocorre fora do programado, o que acaba exigindo do DT uma disposição em agir mesmo estando fora do tempo específico para esse fim, mas que não concorra com outras atribuições. Essas situações ocorrem quando são manifestados problemas de indisciplina, elevado índice de infrequência e baixo rendimento de aprendizagem. O DT pode recorrer à família para que se faça presente nesse momento, colocando em evidência os problemas apresentados, os motivos que provocam tal situação e, o mais importante de acordo com a proposta do PPDT, o que deve ser feito para que os problemas sejam resolvidos e não voltem a acontecer.

O atendimento individual do aluno, ao mesmo tempo que diversifica, personaliza as relações de ensino e aprendizagem com o propósito de promover a permanência do aluno na escola e o seu desenvolvimento nas competências inter e intrapessoal, bem como promover o seu desempenho acadêmico.

2.4.4 Conselho de Turma

O conselho de turma é um organismo colegiado que tem a responsabilidade de definir, planejar, executar e avaliar as ações que estão e serão desenvolvidas pela escola

através de seus professores e gestores em cada turma, sendo composto por membros da comunidade escolar. Compõem o conselho, conforme Dias, o “DT, os demais professores da turma, os representantes dos alunos e dos pais, bem como representantes da equipe de gestão” (Dias, 2016, p. 41).

A Chamada Pública (CEARÁ, 2010) não apresenta os objetivos do conselho de turma, apenas evidencia em detalhes como o mesmo deve ser organizado e realizado. Quando analisamos essas orientações e comparamos com experiência de Portugal, percebemos que a SEDUC seguiu essa ação com fidelidade.

O conselho se reúne pela primeira vez no ano com o propósito de fazer um diagnóstico da turma, tendo como base as informações que foram coletadas e que se encontram presentes no Dossiê, e que têm relação com os alunos e seus familiares. A reunião diagnóstica é presidida pelo DT. Costa (2014) faz uma descrição desse momento que se intitula como reunião diagnóstica, ao afirmar que

Na reunião diagnóstica, o professor diretor de turma apresenta as características dos alunos, como as condições familiar, socioeconômica, cultural e acadêmica em que cada estudante se encontra. Essa reunião proporciona uma reflexão sobre esses dados, os quais, comparados à avaliação do fazer pedagógico de professores e gestores escolares, contribuem para que sejam propostas ações interventivas, como necessidade de reforço, conversa com a família, maior atenção por parte dos professores, apoio psicológico, entre outros (Costa, 2014, p. 60).

A partir da reunião diagnóstica professores e gestores passam a conhecer de forma detalhada cada turma e aluno. Esse conhecimento pormenorizado permite que as ações de planejamento sejam focadas em ações específicas que provoquem um enfrentamento dos problemas evidenciados. Dias (2016) afirma que “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 segue uma pauta fixa com seis pontos, a saber: informações do núcleo gestor; entrega de instrumentos aos professores da turma; análise e reflexão com os representantes dos pais e dos alunos sobre a dinâmica da turma; caracterização da turma; avaliação intercalar da turma; e outros assuntos (CEARÁ, 2010). Cada ação recebe uma orientação de como deve ser executada. É um roteiro fechado que prevê a fala de todos os presentes na reunião.

O conselho de turma se reúne em segundo momento e em outras três oportunidades ao longo do ano letivo para promover as reuniões bimestrais. É nesse momento que são apresentados os resultados acadêmicos da turma em cada período letivo (50 dias letivos). Os resultados apresentados colocam em evidência cada aluno por disciplina, sendo considerados seus resultados objetivos e subjetivos de aprendizagem, bem como aspectos relacionados à frequência e atitudes comportamentais. A reunião novamente é presidida pelo DT. Costa faz uma descrição desse momento na escola ao dizer que:

nas reuniões bimestrais são apresentadas as informações atualizadas da turma, principalmente as relacionadas aos processos de ensino e aprendizagem de forma qualitativa e quantitativa, por estudante e geral da turma, abrangendo os aspectos cognitivos e afetivos. A análise qualitativa considera o desempenho acadêmico dos alunos e sua relação com seus colegas e professores. Na dimensão quantitativa do trabalho do Conselho verificam-se: a frequência, o número de ocorrências e demais registros feitos em relação ao aluno naquele período de tempo. Essa ação permite ao Conselho elaborar planos periódicos de apoio, de complemento educativo e de estratégias de superação, com foco em práticas pedagógicas que melhorem o comportamento e o desempenho dos estudantes (Costa, 2014, p. 61).

Ao final de cada reunião bimestral, o colegiado tem a responsabilidade de analisar os dados e fatos evidenciados e, a partir disso, elaborar um plano detalhando e evidenciando o que precisa ser feito, o que deve ser feito e quem deve fazer cada ação para que, assim, busque-se resolver os problemas apresentados. Cabe ao DT liderar a elaboração desse plano, bem como acompanhar sua execução. Ao final do ano letivo, ocorre uma quinta reunião que tem como propósito deliberar sobre o desempenho dos alunos e as possibilidades de promoção ou não de alguns discentes em específico.

2.4.5 Atendimento aos pais/responsáveis

Aproximar a família da escola e com isso estabelecer vínculos e parcerias no sentido de fomentar a busca por soluções de problemas que são vivenciados no interior da instituição é, segundo Zenhas (2004), um dos desafios do PPDT. É preciso que o DT promova a inserção da família no dia a dia da escola fazendo com que essas duas instituições, que têm objetivos comuns, possam agir em colaboração no sentido de influenciarem de modo positivo o sucesso do educando, apontando caminhos que

devem ser seguidos. Essa aproximação deve ocorrer de forma objetiva. O DT dispõe de lotação específica para esse fim: 1 hora-aula semanal para promover o atendimento individual às famílias. Dias afirma que

o atendimento à família caracterizou-se como um dos momentos mais ricos propiciados pelo PPDT, haja vista a superação de desafios que vão desde as dificuldades de diálogo entre pais e filhos até a resolução de problemas que jamais os pais tomariam ciência, não fosse dada essa oportunidade de conversar abertamente com o professor ou os professores a respeito da vida escolar, social e até pessoal de seus filhos (Dias, 2016, p.43).

Nesse sentido, o PPDT, através da atuação do DT, deve criar as condições para que as famílias se sintam dispostas a procurar a escola não apenas quando forem convidadas ou convocadas, mas quando acharem que se faz necessário. É nesse momento que a família passa a conhecer melhor os professores, gestores, funcionários e o currículo da escola, bem como a acompanhar um pouco da dinâmica do seu funcionamento. Essa relação quebra o “gelo”, dando aos pais mais confiança em falar, propor soluções, buscar ajuda e se dispor a ajudar.

2.4.6 Formação para a cidadania (FPC)

A disciplina de Formação para a Cidadania (FPC) é parte integrante do PPDT com foco de atuação no estudante. As escolas que aderem ao projeto dispõem em seu horário de 1 hora-aula semanal para que essa disciplina seja ministrada. Não há um currículo específico e seu propósito é discutir temas transversais que estejam relacionados com o dia a dia da turma nas dimensões escolar, humana, cultural, social, ambiental e política (CEARÁ, 2010).

A definição da inserção desses temas nas aulas parte das discussões que são estabelecidas nas reuniões diagnósticas e bimestrais, nas quais os professores, alunos, pais e gestores manifestam sua visão sobre a turma baseados no dossiê e apontam temas a serem trabalhados que estimulem a reflexão e a ressignificação de valores, atitudes e comportamentos, levando os estudantes a assumirem novas formas de ser e de conviver. Nesse sentido, a Chamada Pública (CEARÁ, 2010) faz referência ao planejamento da disciplina ao afirmar que “os conteúdos programáticos são flexíveis e planejados em

Conselho de Turma, de acordo com a prioridade do grupo de alunos em questão, após feita a caracterização e levantado o diagnóstico da Turma” (CEARÁ, 2010, p. 19).

A Chamada Pública (CEARÁ, 2010) afirma que a disciplina de Formação para a Cidadania é uma

área curricular transversal que se assume como “espaço privilegiado para o desenvolvimento da educação para a cidadania, visando o desenvolvimento da consciência dos alunos como elemento fundamental no processo de formação de cidadãos responsáveis, críticos, ativos e intervenientes, com recurso nomeadamente, ao intercâmbio de experiências vividas pelos alunos e à sua participação, individual e coletiva, na vida da turma, da escola, da comunidade” (CEARÁ, 2010, p. 18)

A aula de FPC ocorre uma vez por semana e é ministrada pelo DT. Se apresenta no currículo das escolas como um importante espaço de reflexão que busca a construção de um ambiente escolar saudável, acolhedor, de respeito mútuo e de valorização das regras de convivência que são acordadas por todos que integram a turma. O documento base de implantação do PPDT nas escolas apresenta sete objetivos das aulas de FPC, a saber:

- I.** Desenvolver competências necessárias ao exercício da cidadania;
- II.** Promover o desenvolvimento da autoestima, de regras de convivência e do respeito mútuo que contribuam para a formação de cidadãos autônomos, participativos, tolerantes e civicamente responsáveis;
- III.** Desenvolver valores da solidariedade e do respeito pela diferença;
- IV.** Proporcionar momentos de reflexão sobre a vida da turma, da escola, e da comunidade, bem como os princípios democráticos que orientam o seu funcionamento;
- V.** Fomentar situações de diálogo e reflexão sobre experiências vividas e preocupações sentidas pelos alunos;
- VI.** Proporcionar situações de expressão de opinião, de tomada de decisão com respeito pelos valores da liberdade e da democracia;
- VII.** Adquirir conhecimentos importantes para a compreensão do funcionamento da sociedade e das instituições. (CEARÁ, 2010, p. 19)

Pelo exposto nos sete objetivos das aulas de FPC, percebe-se que a escola busca atender uma demanda manifestada na sociedade.

2.4.7 Estudo Orientado

Fomentar o Protagonismo Juvenil faz parte da cadeia de ações do PPDT. É através da implantação do Estudo Orientado que temos na escola esse princípio em prática. Os discentes são orientados a formarem grupos de estudo sob a liderança de um aluno monitor. Esses grupos têm como propósito promover estudos em células das disciplinas que estão enfrentando maiores dificuldades.

Nesse espaço de convivência e aprendizagem, Costa diz que “os alunos se ajudam, mutuamente, numa dinâmica de cooperação, na qual quem sabe mais uma área ajuda quem sabe menos” (Costa, 2014, p.64). As reuniões dos grupos podem ocorrer na escola no contraturno, nas comunidades de origem dos alunos e/ou em algum ponto de apoio que seja acessível a todos os integrantes. Os alunos monitores são escolhidos pelo DT, em comum acordo com a turma, devendo ser considerados sua afinidade com uma determinada disciplina e o aval do professor da mesma. Conforme Dias:

O estudo orientado é uma das ações do PPDT que mais contribui para o desenvolvimento do protagonismo e da autonomia discente, haja vista que os alunos adquirem a capacidade de buscar estratégias para vencer as dificuldades individuais e coletivas, contribuindo para o crescimento da turma, em termos de desempenho acadêmico e possibilidades de conviver com dificuldades e diferenças. (Dias, 2016, p.45)

Com base nessa ação, o PPDT busca criar novas formas de aprendizagem, com novos espaços e investimento na autonomia dos estudantes, trabalhando a capacidade de estudar e pesquisar, promovendo vínculos e formando novos líderes. As práticas do estudo orientado ocorrem de forma diferente em cada escola a depender do contexto, ganhando maior ou menor relevância. O que se quer com a ideia de fato é propiciar aos docentes e discentes maneiras diversas e significativas de ensino e de aprendizagem.

2.5 DESCRIÇÃO DA ESCOLA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL LAGOA DAS ALMÉCEGAS

A Escola Estadual de Educação Profissional Flávio Gomes Granjeiro está sob a jurisdição da 2ª Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação – CREDE 2 – Itapipoca. Instituição de ensino localizada no município de Paraipaba, litoral oeste do estado do Ceará, a 80 km de Fortaleza. Fundada em 11 de março de 1987, três anos após

a emancipação política do município. Conforme dados do IBGE, a cidade de Paraipaba tem 35 mil habitantes (IBGE, 2019).

Economia estruturada na produção agrícola, agroindústria, pesca, comércio e no turismo. Até o ano de 2009, a escola oferecia em seu currículo o Ensino Fundamental e o Médio em três turnos de funcionamento, atendendo 780 alunos, sendo 90 em duas turmas de Ensino Fundamental e 690 de Ensino Médio. A partir de 2010, com a implantação das escolas de educação profissional, política essa que teve início no estado em 2008, a instituição passou a oferecer Ensino Médio em tempo integral e integrado à educação profissional com abertura de três cursos técnicos: Agroindústria, Informática e Turismo, atendendo um total de 120 alunos. Sua filosofia de gestão está fundamenta na Tecnologia Empresarial Sócio Educacional (TESE) e um plano de ação estruturado em missão, visão e valores, explicados a seguir:

Missão: Atuar na formação integral dos alunos de Ensino Médio, preparando-os para o exercício da cidadania, a formação técnica/profissional, a inserção e permanência em cursos superiores e no mercado de trabalho através de uma educação pública de excelência.

Visão de futuro: Ser uma instituição reconhecida no cenário nacional pela promoção de uma educação pública de qualidade e atuação responsável na formação Humana, Acadêmica e Profissional de alunos de ensino médio.

Valores: Responsabilidade, como condição para cumprir com obrigações e deveres; diálogo, como mecanismo para resolver conflitos; ética, como fator essencial para viver em sociedade; respeito, como condição para garantir uma relação de harmonia; honestidade, como forma de estabelecer confiança; **Excelência** – como garantia de qualidade; criatividade, como mecanismo de inovação; solidariedade, como instrumento de dignidade para todos; **Justiça** – como garantia de uma relação humana e transparência, como meio para conquistar confiança. (Plano de ação da Escola Profissional Lagoa das Almécegas, 2016, p. 5)

Naquele momento, a rede de escolas do estado estava passando por readequação, processo que também ocorreu em Paraipaba. Os alunos que estavam matriculados em 2009 na referida escola e que ainda não tinham concluído o Ensino Médio deveriam ser transferidos para outra unidade do município, no caso a escola Ageu Romero.

Na prática não ocorreu assim. Houve um erro de planejamento na rede do município e os alunos não foram transferidos em função da ausência de vagas. Com isso, a escola que estava planejada para receber, em 2010, 120 alunos em três turmas de educação profissional, foi designada a permanecer com as turmas remanescentes, sendo

sete turmas de Ensino Médio e uma turma de Ensino Fundamental manhã (totalizando cinco no turno da manhã e três no turno tarde), três turmas de ensino profissional em tempo integral e duas turmas de Pré Vestibular no turno da noite, perfazendo um total de 525 alunos. Um desafio enorme, não pela quantidade de alunos, mas pela variedade de currículo (Ensino Fundamental, Ensino Médio parcial, Ensino Médio integral, Ensino Profissional e Cursinho preparatório para o vestibular e o ENEM).

Para esse desafio, a escola tinha em sua estrutura administrativa 01 diretor, 03 coordenadores, 01 secretária, 12 professores para as turmas de ensino parcial, fundamental e Cursinho Pré-Vestibular contratados por hora-aula, 13 professores para as 03 turmas de ensino integral contratados com dedicação exclusiva, 11 diretores de turma, 04 vigilantes, 05 auxiliares de serviços, 04 professores de apoio na biblioteca e 02 professores lotados nos laboratórios.

O município de Paraipaba e a comunidade escolar viviam, no início do ano de 2010, uma grande euforia e expectativa em função da abertura de uma escola de tempo integral e com formação profissional para atender a sua juventude. Por ser uma política nova no estado, não havia, por parte dos professores e gestores e comunidade, conhecimento de como se daria na prática uma escola com currículo integrado e que funcionaria o dia inteiro com professores com dedicação exclusiva. As perguntas surgiam com frequência: Como será estudar o dia todo? Como vai ser alimentação? Como vai ser a lotação dos professores? Essas dúvidas provocavam ainda mais a expectativa de como seria na prática a vida na escola a partir de então.

Criava-se também uma animosidade por parte dos alunos veteranos que não poderiam permanecer na escola e teriam que terminar o Ensino Médio em outra unidade. Alguns estudavam na escola desde o 6º ano do Ensino Fundamental. Como pela nova proposta a escola só poderia receber turmas de 1º ano, esses discentes teriam que abandonar toda a sua história de estudante dentro de uma escola e ir para outro espaço desconhecido. Em sequência, veio o diagnóstico da rede, constatando que não haveria vagas na outra escola e que todos os alunos veteranos deveriam ter direito à matrícula e a permanecer em sua escola de origem. Para os alunos veteranos um alento, mas para a gestão um grande desafio: ter que administrar três currículos (fundamental, médio regular, médio integral com formação profissional) e um universo de 780 alunos.

Outro desafio imposto, e que se apresentava como urgente, era a necessidade de reformas na estrutura física da escola. Cozinha, banheiros, pátio, salas de aulas e

laboratórios tinham que ser reformados e adequados para abrigar uma comunidade escolar (professores, alunos, funcionários e gestores) durante 10 horas por dia ao longo de cinco dias por semana, e esses ambientes deveriam ter condições mínimas de funcionamento para serem promovidos o ensino e a aprendizagem. Os processos de reformas foram autorizados pela Seduc e licitados (conforme ata da comissão de licitação/jan 2010), mas por falta de tempo os serviços de reforma acabaram concorrendo com o início das aulas em meados do mês de março.

No dia 15 de março de 2010, a Escola Estadual de Educação Profissional Flávio Gomes Granjeiro é reinaugurada e aberta para a comunidade. Assumi a função de diretor selecionado por processo exclusivamente meritocrático, realizado em quatro etapas: prova de conhecimentos gerais sobre educação, raciocínio lógico, administração pública, legislação educacional e educação profissional; avaliação comportamental realizada por uma equipe de psicólogos; avaliação dissertativa sobre o contexto da educação profissional no Brasil e no mundo; e uma entrevista com os gestores da SEDUC.

A escola adota o modelo de gestão fundamentado na TESE, que tem como premissas a pedagogia da presença, educação pelo exemplo, delegação planejada, corresponsabilidade, protagonismo juvenil, Ciclo PDCA, formação continuada, atitude empresarial, replicabilidade e os quatro pilares da educação de Jacques Delors. Esse modelo de gestão é inspirado na experiência de educação de tempo integral do estado de Pernambuco e está estruturado em um manual operacional de gestão produzido pelo Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), órgão consultor contratado pela Seduc/CE para dar assistência técnica nesse modelo.

A TESE estabelece premissas ligadas à visão empresarial, como estratégias de responsabilização, estabelecimento de metas, monitoramento (Ciclo PDCA), bem como, o compromisso pelos resultados pactuados nos instrumentos de gestão. Em suas orientações, corrobora com o desenvolvimento dos conceitos baseados nos pilares do conhecimento contidos no relatório de Jacques Delors para a UNESCO (2003): Aprender a conhecer, aprender a ser, aprender a conviver e aprender a fazer, articulando assim a formação cognitiva, a formação humanística e a formação profissional (Lima, 2014, p. 47).

A equipe gestora e de professores da escola, nessa nova estrutura administrativa e pedagógica, ficou composta por um 01 diretor e 01 coordenador oriundos de outra cidade, sem nenhum vínculo com a comunidade local, 01 coordenador e 01 secretária remanescente da “antiga” escola, 01 coordenadora da comunidade, vinda de outra

unidade, e 80% dos professores de contrato temporário, sendo ao mesmo tempo iniciantes na docência, pois como o ano letivo começou em março, os professores temporários e com experiência já tinham sido lotados em outras unidades.

As ações da escola foram estruturadas, definidas e organizadas em um regimento interno, plano de ação para toda a unidade, programa de ação para cada servidor, projeto político pedagógico, diretrizes para professores e alunos. Esses documentos foram criados em assembleia com toda a comunidade durante a semana pedagógica e logo no início do ano letivo. Ocorreu, também nesse interim, seminário de formação em TESE, ministrado por um diretor com experiência na implantação dessa tecnologia.

2.6 IMPLEMENTAÇÃO DO PPDT NA ESCOLA LAGOA DAS ALMÉCEGAS

Seguindo as diretrizes da SEDUC, a escola faz adesão ao PPDT, conforme chamada pública definida na portaria nº 847/2009, de 30/12/2009, e de imediato se depara com um desafio. Como aderir a um projeto para apenas parte da escola, considerando que, naquele momento, por questões de estrutura de vagas na rede, a escola precisava abrigar oito turmas de ensino regular, e conforme diretrizes da chamada pública apenas as turmas de 1º ano poderiam ser contempladas?

Diante desse cenário, a gestão faz um apelo à CREDE 2 e à SEDUC com o propósito de apresentar a gravidade da situação. Os órgãos foram sensíveis ao pedido e autorizaram que todas as turmas tivessem a intervenção do projeto. Assim sendo, o projeto foi aplicado em todas as 11 turmas da escola (03 de ensino profissional, 07 de ensino regular e 01 de ensino fundamental).

Com a equipe de gestores e de professores já definida, cabia agora à gestão fazer a escolha dos diretores de turmas. A seleção ocorreu considerando critérios técnicos, lotação e adesão ao projeto. Ao final do processo, a escola tinha em seu quadro de Diretores de Turma profissionais com o seguinte perfil: 09 eram professores temporários e sem nenhuma experiência em sala de aula e 02 eram efetivos e com experiência. No entanto, os três que assumiram as turmas de tempo integral pertenciam ao universo dos inexperientes, pois os professores com experiência não se dispuseram a aderir ao projeto em tempo integral. A princípio, esse fato chamou atenção da gestão pois, diante da implantação de um novo projeto (PPDT) dentro de uma nova proposta

pedagógica, no caso o currículo profissional integrado e em tempo integral, requeria-se, em tese, profissionais experientes.

Dando sequência ao trabalho de implantação do PPDT na escola, foi definido o profissional da Coordenação que responderia por essa área. Com essa definição, o próximo passo foi a apresentação dos diretores de turma a toda comunidade escolar. Essa ação ocorreu após o início das aulas, pois como a escola estava em reforma, todas as ações tiveram que ser adequadas a esse contexto, e com isso vários protocolos não foram seguidos, o que por certo provocou problemas, como por exemplo a falta de alinhamento inicial de alguns profissionais. A justificativa para essa condição era a de que o ano letivo estava atrasado e que deveria iniciar imediatamente após a escola oferecer condições de aula.

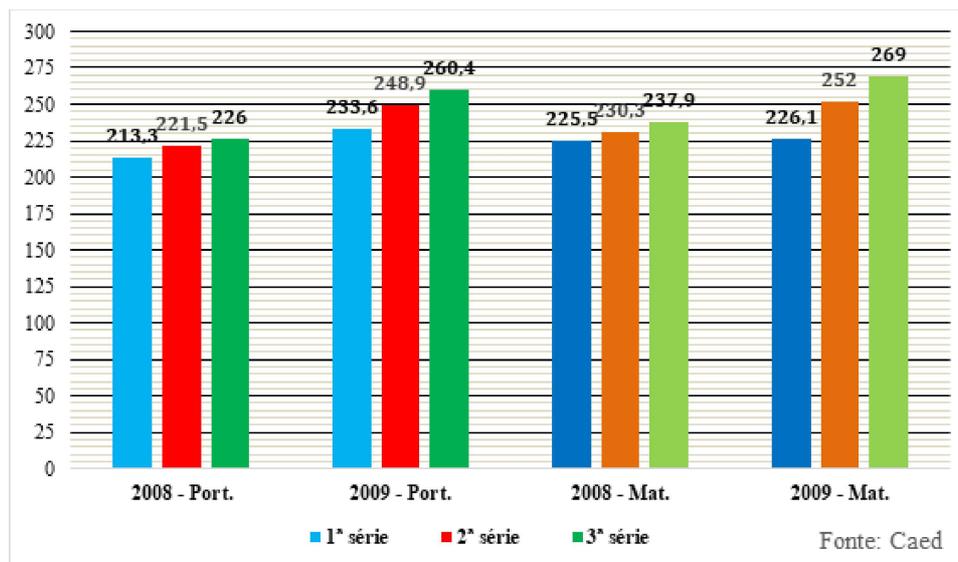
É importante considerar que nesse mesmo ano passa a atuar nas Credes um coordenador regional do PPDT. Esse profissional, oriundo da função de DT em uma EP (pois foi esse o critério definido pela Seduc para a sua escolha), passa a prestar orientação às unidades que estão sob sua responsabilidade. Assim sendo, os DTs passam a atuar mediante às orientações do diretor escolar, do coordenador responsável por essa pasta na escola e do coordenador regional. Faz-se necessário considerar que, seguindo princípio da replicabilidade, defendido na TESE, as escolas profissionais com experiências nesse projeto colocavam seus DTs à disposição para ministrarem oficinas e formações juntamente aos que estavam iniciando.

Após a implantação do PPDT e o início das atividades pedagógicas, a escola, através da sua comunidade, precisava se debruçar em analisar os dados de desempenho, infrequência, reprovação, evasão e, assim, criar as estratégias necessárias para superar os múltiplos desafios. Tais ações precisavam ser articuladas, ter o apoio de todos os atores envolvidos na comunidade escolar e serem guiadas pelos princípios e diretrizes já definidos pela escola, a saber: TESE, Regimento Escolar, Plano de Ação, Programa de Ação, Projeto Político Pedagógico e demais documentos norteadores.

Os resultados produzidos pela Escola Estadual de Educação Profissional Lagoa das Almécegas nas avaliações externas do SPAECE em 2008 e 2009, anos que antecedem a implantação do PPDT na referida unidade, mostram números preocupantes. Considerando a média de português nas turmas de 1º, 2º e 3º ano em 2008, os dados mostram todos os alunos em situação muito crítica em aprendizagem. Observando somente o 3º ano, podemos considerar que os alunos que terminaram o

Ensino Médio nesse momento saíram da escola em condições precárias de conhecimento, conforme é definido na matriz de referência apresentada no boletim de gestão escolar do CAEd (2015).

Gráfico 01 – Resultados da avaliação externa - SPAECE. Desempenho dos alunos da 3ª série do Ensino Médio da Escola Profissional Lagoa das Almecegas em Português e Matemática - 2008 e 2009.



Fonte: EEEP Lagoa das Almecegas (SPAECE/CAEd)

A matriz de referência apresenta a tese de que, diante de resultados que evidenciam os alunos se encontram em situação muito crítica em aprendizagem, faz-se necessário que a equipe pedagógica planejar um processo de recuperação para esses discentes. No entanto, na prática, quando esse dado é diagnosticado no terceiro ano, não é possível adotar mais nenhuma medida. Assim, a escola deixa de cumprir com parte significativa da sua missão institucional que é a promoção da aprendizagem.

Os alunos que se encontram neste padrão de desempenho demonstram um desenvolvimento ainda incipiente das principais habilidades associadas à sua etapa de escolaridade, de acordo com a Matriz de Referência. Nos testes de proficiência, tendem a acertar apenas aqueles itens que avaliam as habilidades consideradas mínimas, respondidos corretamente pela maior parte dos alunos e, portanto, com maior percentual de acertos. A localização neste padrão indica carência de aprendizagem em relação ao que é previsto pela Matriz de Referência e aponta, à equipe pedagógica, para a necessidade de planejar um processo de recuperação com esses alunos, a fim de que se desenvolvam em condições de avançar aos padrões seguintes. (Boletim de gestão escolar do CAEd, 2015, p.40)

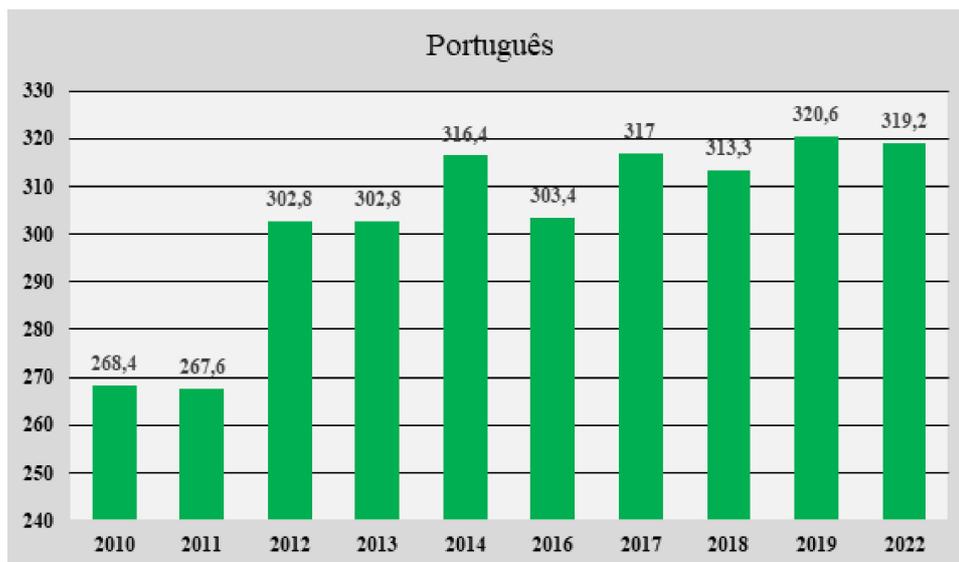
Em uma análise geral, envolvendo os três anos e as duas disciplinas, podemos considerar que houve avanço de 2008 para 2009. Matemática, por exemplo, sai da situação muito crítica e avança para crítica. Em português a lógica é a mesma. No entanto, mesmo ocorrendo um avanço, podemos considerar que o mesmo foi tímido e que os alunos estão saindo do Ensino Médio na melhor das hipóteses em situação crítica de aprendizagem. Conforme é definido na matriz de referência, apresentados no boletim de gestão escolar do CAEd (2015),

neste padrão de desempenho, os alunos ainda não demonstram o desenvolvimento considerado apropriado das habilidades básicas avaliadas pela Matriz de Referência, para a etapa de escolaridade em que se encontram. Contudo, respondem itens com menor percentual de acerto e que avaliam habilidades mais complexas, quando comparados com o verificado no padrão anterior. A equipe pedagógica deve elaborar um planejamento em caráter de reforço para os alunos que se encontram neste padrão, de modo a consolidar aquilo que eles já aprenderam, sistematizando esse conhecimento e dando suporte para uma aprendizagem mais ampla e densa. (Boletim de gestão escolar do CAEd, 2015, p.40)

Diante desse cenário preocupante que a escola se encontrava em 2010, a equipe gestora, de professores, diretores de turma e comunidade precisavam encontrar as respostas e razões que promoviam esse problema, bem como apontar possíveis soluções para os mesmos. Como o PPDT estava sendo implantado na escola naquele momento, buscou-se, junto ao mesmo, identificar as estratégias que poderiam ser utilizadas pelos Diretores de Turma na busca de resolver problemas de baixo desempenho acadêmico.

Considerando que o ano de implantação do PPDT na unidade pesquisada ocorreu em 2010, percebe-se que, após o 2º ano de sua existência na proposta pedagógica da escola, os indicadores de desempenho na disciplina de Língua Portuguesa apresentam um crescimento significativo. No ano de 2011, estava em 267,6 (nível crítico), aumentando para 302,8 em 2012, avanço que equivale ao nível intermediário. É importante ressaltar que nesse intervalo houve oscilações, mas a curva de crescimento é ascendente e, na última avaliação, a escola chegou ao seu melhor resultado, com 320,6 pontos, ficando 4,4 pontos abaixo do nível adequado nessa disciplina.

Gráfico 02 – Resultados da avaliação externa - SPAECE. Desempenho dos alunos da 3ª série do Ensino Médio da Escola Lagoa das Almécegas - 2010 a 2022



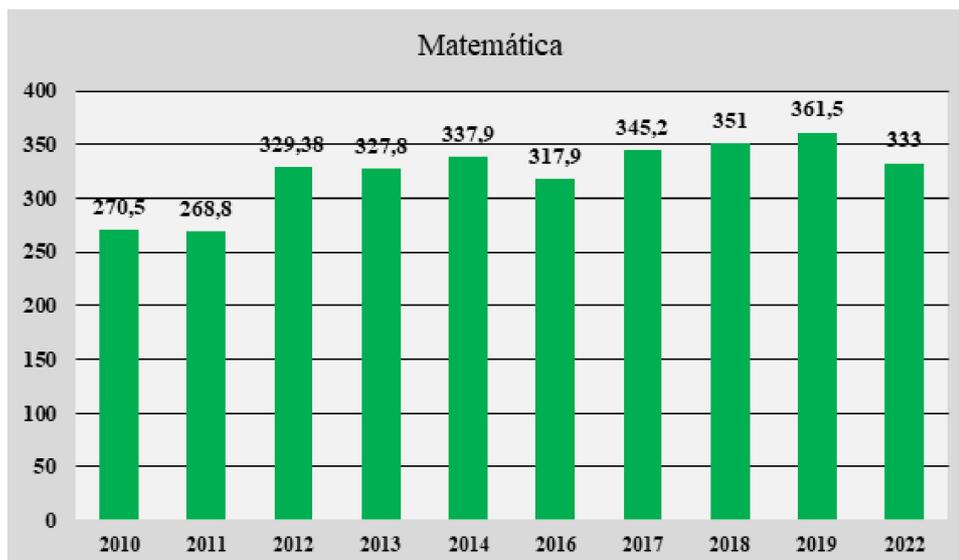
Fonte: EEEP Lagoa das Almécegas (SPAECE/CAED)

O crescimento em números absolutos em um intervalo de 14 anos (2008 a 2022) é de 94,6 pontos, assim como houve avanço do nível muito crítico de aprendizagem para o intermediário. Nesse nível, segundo é definido na matriz de referência do Spacee, apresentados no boletim de gestão escolar do Caed (2015),

As habilidades básicas e essenciais para a etapa de escolaridade avaliada, baseadas na Matriz de Referência, são demonstradas pelos alunos que se encontram neste Padrão de Desempenho. Esses alunos demonstram atender às condições mínimas para que avancem em seu processo de escolarização, ao responder aos itens que exigem maior domínio quantitativo e qualitativo de competências, em consonância com o seu período escolar. É preciso estimular atividades de aprofundamento com esses alunos, para que possam avançar ainda mais em seus conhecimentos. (Boletim de gestão escolar do CAED, 2015, p.40)

Na disciplina de Matemática, os números em crescimento são ainda mais significativos. Em 2010, ano de início do projeto, a média da escola era de 270,5 pontos, seguindo um crescimento quase ininterrupto ao logo dessa série histórica. Em 2019, a média da escola alcança o seu melhor resultado, com 361 pontos, e apresenta-se em nível adequado pelo segundo ano consecutivo. Em 2022, ano da primeira aplicação após o período pandêmico, há uma oscilação negativa de 28,5 pontos.

Gráfico 03 – Resultados da avaliação externa - SPAECE. Desempenho dos alunos da 3ª série do Ensino Médio da Escola Lagoa das Almecegas em Matemática - 2010 e 2022.



Fonte: EEEP Lagoa das Almecegas (SPAECE/CAED)

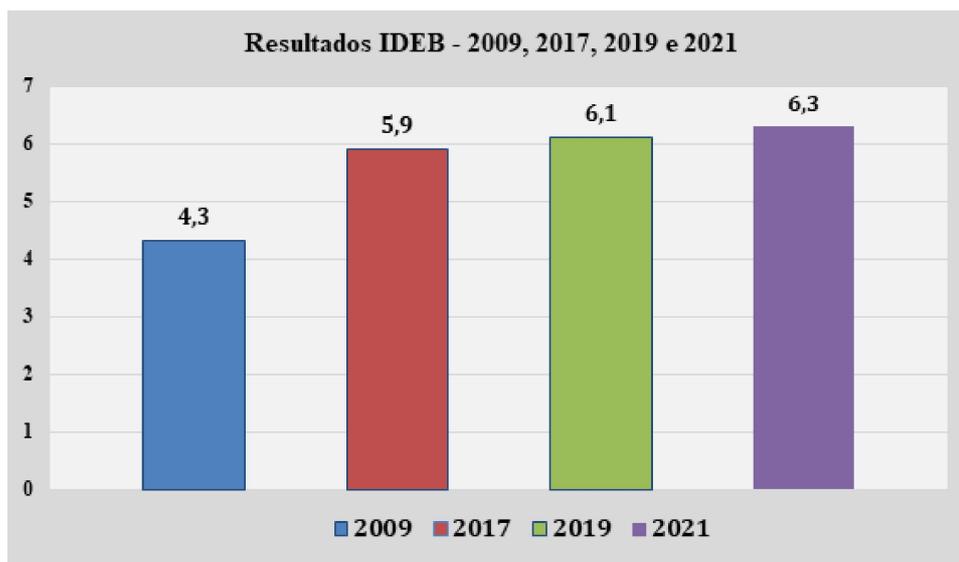
O crescimento em números absolutos em um intervalo de 12 anos (2010 a 2022) é de 123,1, assim como houve o avanço do nível muito crítico de aprendizagem para o adequado. No nível adequado, conforme é definido na matriz de referência do Spaece, apresentados no boletim de gestão escolar do Caed (2015):

Quando o aluno demonstra, nos testes de proficiência, ir além do que é considerado mínimo para a sua etapa escolar, como ocorre com os alunos que se encontram neste Padrão de Desempenho, é necessário proporcionar desafios a esse público, para manter seu interesse pela escola e auxiliá-lo a aprimorar cada vez mais seus conhecimentos. Esses alunos costumam responder corretamente, com base na Matriz de Referência, a um maior quantitativo de itens, englobando aqueles que avaliam as habilidades consideradas mais complexas e, portanto, com menor percentual de acertos, o que sugere a sistematização do processo de aprendizagem de forma consolidada para aquela etapa de escolaridade. Entretanto, há que se considerar que o desenvolvimento cognitivo é contínuo, permitindo aprendizagens constantes, conforme os estímulos recebidos. (Boletim de gestão escolar do Caed, 2015, p.41)

A escola também apresenta um crescimento significativo nos resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), quando analisado o ano de 2009, referência que antecede a implantação do PPDT com os anos de 2017 e 2019, dois últimos anos de aplicação dessa avaliação. Em 2009, a escola apresentava IDEB (índice de desenvolvimento da educação básica) de 4,3, ficando 0,3 abaixo da meta projetada para o ano. Em 2019, esse índice foi de 6,1, superando a projeção para o referente ano.

Quando analisados em comparação com os dados médios produzidos pelo Brasil em 2017, último ano de divulgação desse dado da rede nacional, pode-se constatar que há uma disparidade bem significativa para mais. Conforme INEP (2017), a média do Brasil no IDEB nesse ano ficou em 3,4.

Gráfico 04 – Resultados da avaliação externa - SAEB. Desempenho no IDEB da Escola Profissional Lagoa das Almecegas – ano de 2009, 2017, 2019 e 2021.

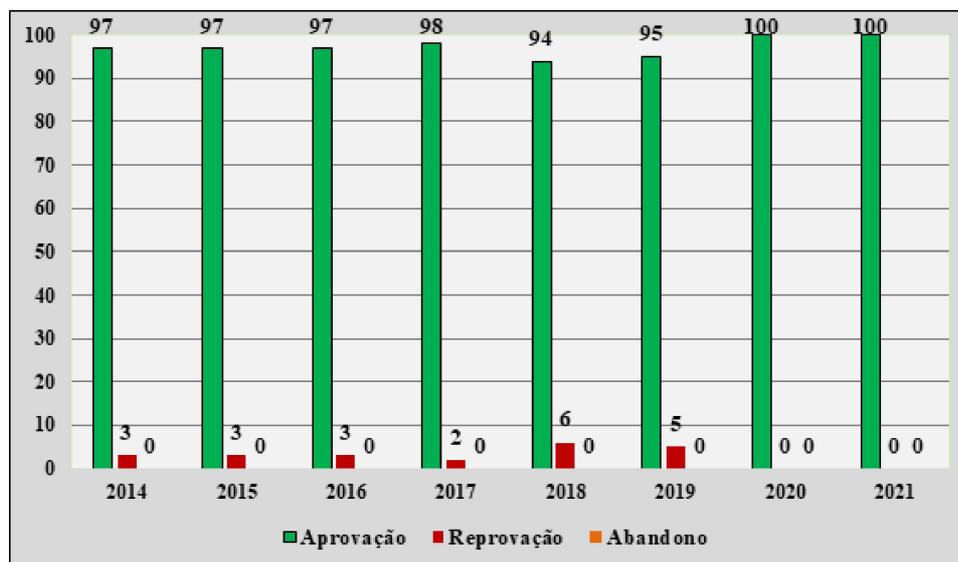


Fonte: EEEP Lagoa das Almecegas (SAEB/INEP)

As taxas de aprovação, reprovação e abandono da escola apresentam dados de 2014 a 2021, pois não há informações no SIGE/ESCOLA de anos anteriores, impossibilitando, assim, uma comparação com o período que antecede a implantação do PPDT na unidade escolar. No entanto, mesmo sem essa possibilidade, é importante destacar esses dados, considerando que os mesmos são de extrema importância para esta pesquisa. Sendo analisados de forma estratificada, constata-se que nos anos de 2014 a 2017 a taxa de aprovação foi igual ou superior a 97% e nos seguintes, 2018 e 2019, cai para 94% e 95%.

Mesmo ainda sendo considerado positivo, o resultado de aprovação dos dois últimos anos chama atenção em função de uma oscilação negativa, fazendo surgir, assim, perguntas sobre as razões de tal evento. Nesse período a taxa de reprovação oscila entre 2% e 6%, e o abandono fica em 0%.

Gráfico 05 – Taxa de aprovação nas três séries do Ensino Médio da Escola Lagoa das Almecegas de 2014 e 2021



Fonte: EEEP Lagoa das Almecegas (SIGE ESCOLA)

As diretrizes de implementação do PPDT nas escolas definem as ações que devem ser feitas por cada DT junto às famílias e à sua turma de atuação, bem como os critérios de lotação e escolha desses profissionais para o desempenho dessa função. Discorre-se abaixo, de forma pormenorizada e fundamentada em análise de instrumentos e registros consultados, os detalhes dessas ações.

2.6.1 Reunião com os pais

Em consulta ao acervo de atas das reuniões, realizadas pela escola e postadas no SIGE, constata-se que a presença dos pais é bastante expressiva nas turmas de 1º ano, chegando a mais de 95% na primeira reunião convocada pela escola que acontece ordinariamente na semana que antecede o início do ano letivo. Esse primeiro contato dos pais com a instituição e equipe de gestores e professores tem como objetivo apresentar a proposta pedagógica da escola. Esse alto índice de frequência dos pais nas reuniões permanece ao longo do primeiro ano, conforme evidências observadas, no entanto, reduz-se de forma significativa a partir do 2º ano. Percebe-se que o interesse das famílias em acompanhar a vida acadêmica do filho se reduz à medida que o aluno

sai do 1º ano e avança para os anos seguintes, ficando demasiadamente comprometido no 3º ano. Importante destacar que não há nesses documentos registros de encaminhamentos e orientações da coordenação pedagógica e gestão que busquem solucionar esse problema.

2.6.2 Comunicado aos pais

Para estabelecer contato com as famílias, os DTs utilizam um formulário intitulado "Comunicado aos pais", disponibilizado no SIGE. Conforme consta em atas de reuniões bimestrais e de alinhamento com a gestão, esse método se mostra ineficiente e os DTs precisam utilizar seus próprios telefones e aplicativos para estabelecerem esse contato, pois a escola não disponibiliza uma linha telefônica para esse fim. O único telefone disponível na escola não faz ligações para celulares sendo que esse dispositivo é a única forma de contato com a família. Essa prática provoca um grave problema, segundo as evidências presentes em registros. Não muito raro, os pais entram em contato com os DTs em horário fora do expediente e até final de semana para tratar de questões pedagógicas envolvendo os filhos e até de assuntos alheios a isso. Os pais são informados não apenas das reuniões, mas também de outras ações, como exemplo as aulas de campo, visitas técnicas, calendários de avaliações, etc. Mesmo recorrendo a outros recursos de comunicação, o comunicado escrito se mostra eficiente por dar ao DT segurança, uma vez que gera protocolo de recebimento.

2.6.3 Aulas de formação cidadã

As aulas de formação cidadã não possuem currículo específico, conforme CEARÁ (2010). Essa possibilidade de liberdade implica em arranjos produzidos pelos professores. Em consulta realizada aos registros dessas aulas, constata-se que esse tempo de 50 minutos semanais serve em muitos casos para propósitos sem relação direta com o objetivo da disciplina. Diferente das demais, não há registro formal de planejamento nos arquivos da instituição e esse tema não é pautado nas reuniões de planejamento. Considera-se também como importante destacar que não há registro de formação ministrada pela escola e/ou SEDUC-CE para essa matéria durante todo o

período de sua existência no currículo da escola pesquisada. Isso difere do que ocorre com as demais disciplinas da parte diversificada do currículo. No entanto, ao analisar a avaliação dos alunos sobre essa disciplina, presente nos registros das reuniões diagnósticas, constata-se que os discentes consideram que esse tempo a ela destinada é relevante, pois permite a discussão de melhorias para a turma.

2.6.4 Dossiê da turma

Parte dos instrumentos utilizados pelo PPDT e que compõem o dossiê da turma são vistos pelos DTs como burocráticos, sem aplicabilidade e repetitivos. Esse manifesto se apresenta com frequência em todas as atas das reuniões da escola. Há também relatos de mudanças repentinas no formato das fichas que compõem o portfólio. Há períodos em que as quantidades de fichas com informações para preenchimento são reduzidas, assim como ocorre também o oposto e mudanças de formato digital para físico incidem sem que haja razões aparente para isso. Fica evidente nas falas dos DTs expressas em atas de alinhamentos com a coordenação pedagógica que o maior dissabor dos mesmos em relação ao dossiê é a quantidade de fichas para serem preenchidas, o que acaba gerando trabalho supérfluo. Ao analisar a fala da Coordenadora responsável pelo PPDT, dentro desses registros, percebe-se o oposto. A mesma defende a necessidade do instrumento da forma como ele se apresenta, pois as informações podem ser corriqueiras para os DTs, no entanto gozam de elevado valor para quem não conhece a turma em profundidade, como é o caso dos gestores da escola.

2.6.5 Tempo de lotação do DT destinado ao PPDT

O PDT tem lotação de 04 horas-aula semanais em sua carga horária para atender de forma exclusiva as demandas do PPDT, sendo 03 horas-aula para acompanhamento da turma e uma hora aula para ministrar a aula de formação cidadã. No entanto, conforme evidências em registros na escola esse tempo é insuficiente. No processo de acompanhamento da turma o DT precisa produzir e manter atualizado o dossiê; convocar os pais a comparecer na escola; entregar aos pais as avaliações de todos alunos da sua turma, dando feedback individual do resultado; acompanhar a infrequência da turma; fazer visitas às famílias de alunos infrequentes; presidir reuniões diagnósticas e

bimestrais; realizar atendimento individual ao aluno e participar de reuniões e formações com o colegiado de DTs em momentos ordinários e/ou extraordinários quando convocados pela coordenação pedagógica. Parte dessas ações não estão previstas na chamada pública da Seduc e nos documentos orientadores, mas acabam fazendo parte da rotina do trabalho do DT na escola pesquisada e com isso ultrapassando a carga horária destinada ao projeto.

2.6.6 Formação continuada do DT

A escola, através da Coordenadora Pedagógica responsável pela coordenação do PPDT na escola, desenvolveu ao longo do período de implementação do projeto ações de formação junto aos DTs. Esses momentos, conforme comprova-se através de registros fotográficos, atas e pautas de formação, eram definidos de acordo com as necessidades apresentadas pelos DTs e incidiam em maior escala em temas relacionados à resolução de conflitos, gestão da sala de aula, liderança, competência sócio-emocional e legislação educacional com foco no Estatuto da Criança e do Adolescente. Essas formações ocorriam uma vez a cada quinze dias em horário já estabelecido para esse fim, conforme observado no horário de aula, documento consultado junto à coordenação da escola. A CREDE, através da Coordenadora Regional do Projeto, promovia uma vez por período encontros formativos com os DTs na própria escola para discutir temas relacionados ao DOSSIÊ da Turma e SIGE. Mesmas as formações fazendo parte da rotina dos DTs, evidencia-se nas falas dos mesmos que o exercício da função de DT exige conhecimentos que vão muito além do que dispõe o professor. A formação acadêmica docente não abarca conhecimentos que sejam capazes de dotá-lo de fundamentos para atuarem em demandas bem adversas.

2.6.7 Atendimento individual ao aluno

O atendimento individual ao aluno acontece de modo informal na escola pesquisada, pois não é possível encontrar registros de planejamento sistematizado para

esse ato pedagógico. O que se percebe, ao analisar o dossiê da turma, são anais datados em intervalos aleatórios, o que indica que essa prática se dá mediante as demandas que surgem ao longo da semana. Percebe-se ainda nos registros desses momentos que a pauta não apresenta apenas casos de indisciplina ou baixo desempenho acadêmico, mas se atenta também a fatores como projeto de vida do aluno, abordando ingresso na universidade e mercado de trabalho. O volume de registros dessa ação para cada turma avulta de forma significativa, o que indica que essa prática é entendida como estratégica para a proposta pedagógica da escola. Isso se comprova quando fica evidente, mediante apontamentos no dossiê, que para um mesmo aluno há registro de quatro atendimentos no mesmo período (50 dias letivos,) e que os mesmos tratam sobre diversos temas, excetuando casos de indisciplina por exemplo.

A escola não dispõe de local exclusivo para esse fim. Os atendimentos ocorrem na sala de Diretores de Turma, espaço esse que conta com nove DTs, dois coordenadores pedagógicos e um agente administrativo. Assim, é inevitável que assuntos de ordem particular dos alunos e das famílias acabem sendo expostos a quem não interessa. Isso coloca em risco a qualidade do trabalho e o sigilo das informações. Ao observar a fala dos DTs nas atas das reuniões, percebe-se referência ao fato como sendo um problema grave. No documento intitulado Normas de Convivência Social, Diretrizes Disciplinares¹³ e Pedagógicas, indica-se que “o professor que necessitar prestar atendimento individual e/ou em grupo aos alunos deve usar o pátio da escola ou outro ambiente que julgue adequado e que não interfira no desenvolvimento do trabalho dos colegas” (NORMAS DE CONVIVÊNCIA SOCIAL, DIRETRIZES DISCIPLINARES E PEDAGÓGICAS, 2019, p. 14). Assim, percebe-se que a escola reconhece a inexistência de espaço adequado para essa ação e acaba sugerindo improvisos e adequações inapropriadas.

Chama atenção nessa ação que os DTs acabam utilizando tempo muito além da sua carga horária destinada para esse fim. Isso fica evidente ao se somar o tempo

¹³ O documento tem como objetivo, orientar na solução de problemas que venham ocorrer no dia a dia da escola. Tais normas estão imbuídas de responsabilidade, respeito aos princípios legais, contribuindo para um repensar dos atos e atitudes em prol do crescimento e do respeito mútuo. As referidas normas são coerentes com o processo educativo; formuladas e justificadas com bom senso e transparência; conhecidas e aprovadas por todos que fazem a escola. Além disso, o presente documento cumpre o papel de promover o alinhamento necessário à implementação da proposta pedagógica da escola, contribuindo para o estabelecimento de um padrão comum de qualidade das ações desenvolvidas na instituição (NORMAS DE CONVIVÊNCIA SOCIAL, DIRETRIZES DISCIPLINARES E PEDAGÓGICAS, 2019, p. 2).

utilizado para cada atendimento ao longo da semana e confrontando com o que é determinado, que é de 01 hora-aula semanal, o que leva a entender que outras ações do projeto, bem como o trabalho do professor em sua disciplina, podem ser comprometidas.

2.6.8 Horário de estudo

Em análise aos registros dessa ação na escola pesquisada, que estão presentes no diário online e também no plano anual de trabalho de cada DT, percebe-se que essa ação é vista como estratégica, considerando a atenção que se dá a mesma. No horário de aula estão previstos os dias e horários da semana para essa prática. Há também registros de formação que são ministradas junto aos alunos monitores que são os responsáveis pela gestão desse horário. Observa-se também em análise aos registros de reuniões pedagógicas as dificuldades encontradas pelos monitores em desenvolver seu trabalho, considerando que, em algumas situações, os discentes não aderem ao tempo dedicado a esse fim e acabam provocando atos de indisciplinas e até repulsas a esses momentos. Há também ausência de evidências de encaminhamentos para a solução desses problemas.

No documento intitulado Normas de Convivência Social, Diretrizes Disciplinares e Pedagógicas da escola pesquisada, apresenta-se os propósitos do horário de estudo e observa-se a recomendação que se faz de como esse espaço de tempo já previsto no horário de aula deve ser aproveitado pelos alunos. Os alunos líder e vice-líder em parceria com o professor responsável pelo horário são os gestores desse momento e devem, conforme o documento acima citado, cumprir e fazer cumprir as regras previstas, a saber:

- 24.1.** No horário de estudo os alunos deverão colocar suas atividades em dias, organizar-se para o melhor aproveitamento do mesmo.
- 24.2.** Os ambientes disponíveis para este horário será o pátio e/ou sala de aula. Deve seguir as regras de convivência, como evitar barulho, conversas que venha atrapalhar ou fugir das atividades a serem realizadas neste horário.
- 24.3.** Muitas são as atividades a serem realizadas pelo aluno diariamente, não sendo, portanto, aceitável a justificativa que nada se tem para fazer.
- 24.4.** Após a aula de estudo todos devem dirigir-se a sala de aula e aguardar o professor ou a saída para o lanche e/ou almoço. Esse momento deve ser coordenado pelo líder e vice-líder e pelo professor responsável pelo acompanhamento

do horário de estudo. **24.5.** As aulas de estudo serão acompanhadas por um professor específico para esse fim, sendo sua responsabilidade a organização do momento. **24.6.** O silêncio, a ordem, a disciplina e o respeito devem prevalecer em todos os momentos das aulas de estudo. **24.6.** Após as aulas de estudo as mesas e cadeiras devem ser organizadas, sem, contudo, provocar barulho. Exige-se que o deslocamento desses equipamentos seja feito sem “arrastar” no piso. **24.7.** Ausentar-se do espaço destinado para as aulas de estudo somente com autorização do professor responsável (NORMAS DE CONVIVÊNCIA SOCIAL, DIRETRIZES DISCIPLINARES E PEDAGÓGICAS, 2019, p. 13)

O documento citado apresenta em detalhes as regras de como deve ocorrer esse momento bem como quem são os responsáveis pela gestão desse espaço de tempo que se apresenta em destaque na escola e é entendido como estratégico para o cumprimento da missão da instituição.

2.6.9 Mapeamento da turma

Essa ação ocupa espaço importante na pauta pedagógica da escola, pois é considerada pela gestão como instrumento capaz de atenuar casos de indisciplina. É o que está registrado nas atas das reuniões bimestrais, pois sempre que fica evidente que determinada turma está indisciplinada a escola recorre de forma imediata à mudança de mapeamento. A escola prevê em suas normas internas de funcionamento orientações sobre essa ação. Em seu ponto 12, o documento intitulado Normas de Convivência Social, Diretrizes Disciplinares e Pedagógicas da escola pesquisada afirma que:

12.1. Os alunos de todas as séries deverão obedecer ao mapeamento estabelecido (...) 12.2. Cabe ao **professor** em parceria com líder e **vice-líder** cumprir e fazer cumprir essa orientação. 12.3. As carteiras só poderão ser colocadas em outra disposição com autorização do professor. Após a aula as carteiras devem ser colocadas conforme mapeamento (NORMAS DE CONVIVÊNCIA SOCIAL, DIRETRIZES DISCIPLINARES E PEDAGÓGICAS, 2019, p. 09).

O referido documento ainda afirma que “a preocupação com a organização do ambiente redundava num clima agradável, favorecendo assim a aprendizagem e o professor não gastará tempo com a verificação dos alunos presentes/ausentes”

(NORMAS DE CONVIVÊNCIA SOCIAL, DIRETRIZES DISCIPLINARES E PEDAGÓGICAS, 2019, p. 09).

2.6.10 Reuniões bimestrais

Ao final de cada período, que corresponde a 50 dias letivos, realiza-se uma reunião intitulada de bimestral. Esse momento tem como propósito analisar o desempenho da turma em aspectos acadêmicos objetivos e subjetivos, bem como os dados de infrequência e atitudes comportamentais da turma ao longo desse intervalo de tempo. A escola pesquisada se organiza para essa ação com antecedência de 15 dias. A Coordenadora responsável pelo PPDT orienta os DTs sobre o momento, dando diretrizes e debatendo a pauta. Pela análise das orientações pedagógicas que são editadas para atender às demandas desse momento dentro da escola, percebe-se que há diversos arranjos no horário de aula para que os alunos não fiquem ociosos. Os professores recorrem aos monitores da sua disciplina para lhes substituírem ao longo do tempo de reunião. Como quase 100% dos professores da base comum atuam em todas as turmas e séries da escola, é inevitável que ao longo do tempo utilizado para as reuniões os alunos fiquem sobre a responsabilidade exclusiva dos monitores e líder de sala.

Outro ponto importante e em evidência nas atas de reuniões do núcleo gestor é o fato de que alguns professores ignoram a importância do momento, deixando de responder os instrumentais solicitados pelo DT; não preparam os alunos monitores para a monitoria; uso do celular de forma demasiada na hora da reunião; omissão em fazer pareceres sobre a turma e alunos quando solicitado pelo DT; esquecimento em portar o carômetro (registro fotográfico) da turma para assim facilitar a identificação dos alunos; e desconforto e até revide dos professores em relação às avaliações dos docentes que são realizadas pela turma e apresentada pelos representantes da turma.

Percebe-se nos registros das reuniões a ausência dos pais líderes para esse momento. O que se justifica nesses anais é o fato de que os pais não participam da reunião em função da incompatibilidade de horário. No entanto, não se observa

discussões sobre a possibilidade de se criar alternativas da participação dos pais nesse momento.

Com base nos registros, fica evidente que a reunião bimestral traz ganhos relevantes para a instituição pesquisada. Há indícios de várias decisões que são tomadas a partir do “apurado” das informações que lá são apresentadas: alunos que são direcionados para o reforço ou que saem do mesmo mediante parecer desse momento; resolução de conflitos entre turmas e profissionais da escola; redução da infrequência e de atos de indisciplina.

2.6.11 Escolha dos professores para a função de Diretor de Turma

Em análise a uma ata de reunião da gestão da escola pesquisada, que tinha como pauta principal a escolha dos Diretores de Turma para as turmas da 1ª série do ano letivo seguinte, percebe-se a dificuldade que se tem para fazer essa escolha.

As razões apresentadas pela coordenadora responsável pelo projeto na escola apontam dois fatores como os mais determinantes nessa escolha, a saber: professores sem perfil para a função; professores com carga horária não compatível, uma vez que quase todas as disciplinas têm apenas um docente para assumir as aulas de todas as séries e turmas bem como as aulas das disciplinas da parte diversificada do currículo que são ministradas. Evidencia-se na ata que a escola conta com 15 professores lotados em sala de aula e que podem assumir a função de DT. Assim, como a escola tem 09 turmas parece ser fácil essa escolha, mas não é bem isso que se percebe nos registros. A orientação do gestor da escola indica que devem ser excluídos dessa escolha 04 professores das disciplinas de Português e Matemática, por considerar que os mesmos já acumulam uma grande responsabilidade. Assim, parece não ser possível escolher, mas sim apenas lotar na função aquele aderente ao projeto.

Importante considerar que 14 dos 15 professores lotados em sala de aula na escola são temporários e nessa condição de instabilidade profissional parece ser difícil negar um convite da escola para desempenhar tal função.

2.6.12 Apresentação dos diretores aos alunos e aos pais

Ao serem escolhidos para a função, os Diretores de Turma são apresentados aos alunos das turmas de 1ª série e seus responsáveis em reunião específica para esse fim. Pelos registros fotográficos do momento e pela lista de frequência da reunião percebe-se a boa adesão dos pais com participação acima de 95%. É nesse momento que a gestão da escola apresenta a finalidade do PPDT, os DTs de cada turma, sua rotina de trabalho e as suas atribuições. Em análise aos registros do momento, que são feitos por vídeos e fotos, percebe-se como a escola dá importância a essa ação. Isso fica evidente pela participação de todos os profissionais da escola bem como pela manutenção, há mais de 10 anos, desse evento, ocorrendo sempre no mesmo período e horário, sendo sempre na semana que antecede o início do ano letivo e às 18h.

Em análise às evidências observadas nesse capítulo, com base na pesquisa bibliográfica, percebe-se o quanto a política do PPDT precisa ser aperfeiçoada para que possa cumprir com seus objetivos tanto a nível de rede de escolas de Ensino Médio do Ceará bem como em nível micro, considerando o que se observou na implementação dessa ação na unidade pesquisada. No entanto, há de se considerar o avanço e efeitos dessa política principalmente em aspectos quantitativos.

3 O PPDT NA ESCOLA ESTADUAL LAGOA DAS ALMÉCEGAS: REFLEXÕES TEÓRICAS E ESTUDO EMPÍRICO

No capítulo anterior, foi apresentada uma descrição das principais políticas públicas para o Ensino Médio que foram e que estão sendo implantadas no Brasil e, de forma mais específica, no estado do Ceará, ao longo das últimas três décadas, tendo como recorte de tempo o ano de 1988.

Recorreu-se a documentos basilares que foram âncoras para que a educação pública brasileira se fundamentasse, com destaque para a CF de 88 (BRASIL, 1988), que apresenta a educação básica como direito subjetivo e assegura que o Ensino Médio deve ser universalizado de forma progressiva; o ECA de 1990 (BRASIL, 1990), que fiscaliza o cumprimento do princípio anterior; a LDB de 1996 (BRASIL, 1996), que estrutura o Ensino Médio com uma proposta curricular única para todo o país; o decreto 5.154 de 2004 (BRASIL, 2004), que institui a política de educação profissional e regulamenta a sua oferta de forma concomitante ou integrada com o Ensino Médio; a emenda constitucional 59 de 2007 (BRASIL, 2007), que define a oferta de educação básica obrigatória em todas as suas etapas; e a lei 13.415 de 2017, que institui o Novo Ensino Médio.

Na seção sobre as políticas em educação para o Ensino Médio no Ceará, a partir do ano de 1995, destaca-se a reforma administrativa que abarcou entre outras áreas a educação. O capítulo apresentou a implantação da política de educação profissional e a oferta de Ensino Médio de tempo integral com a implantação das Escolas Profissionais – EEEPs – e das Escolas de Tempo Integral – EEMTIs.

O capítulo 2 também apresentou uma seção com a descrição do PPDT em contexto macro abordando as suas origens em Portugal, sua chegada no Ceará em 2007 e sua implantação dentro da rede de escolas públicas de Ensino Médio do referido estado até os dias atuais, com sua ampliação para toda a rede pública de Ensino Médio. Em um contexto micro, destacou-se os desafios dos processos de implementação do PPDT na Escola Lagoa das Almécegas.

Este capítulo está dividido em duas seções. A primeira seção trata do referencial teórico adotado, tendo como objetivo fundamentar a discussão sobre o PPDT enquanto política pública educacional executada na rede de escolas públicas do Ensino Médio no

estado do Ceará, estando dividida em quatro subseções. A primeira trata sobre as políticas públicas em educação e tem como propósito apresentar ao leitor uma discussão sobre como se dá o surgimento dessas políticas, como são executadas e avaliadas, e quais os seus impactos na vida da comunidade.

A segunda subseção traz uma discussão sobre o conceito de protagonismo juvenil dentro das escolas atrelado ao PPDT. Busca-se entender como a fomentação dessa ação pode contribuir para o desenvolvimento do educando, subsidiando a escola no cumprimento da sua missão institucional. Apresenta-se, ainda, como o PPDT utiliza dessa ferramenta pedagógica para desenvolver conceitos de liderança, corresponsabilidade e gestão participativa junto aos alunos.

A terceira subseção coloca em evidência a relação família-escola e tem como propósito apresentar os fundamentos teóricos que sustentam a tese de que o estabelecimento desse vínculo pode contribuir para o sucesso do aluno na escola bem como a sua ausência pode influenciar o fracasso escolar. Busca-se também entender como se dá na prática essa relação dentro e fora da escola, e quais as responsabilidades de cada ente nesse cenário, assim como o papel do PPDT na promoção do estreitamento dessa relação. Zenhas (2004), Pereira (2008), Burgos (2014), Costa (2016) e outros fundamentam essa discussão.

A quarta subseção trata sobre o clima escolar, como ele é construído e quais as suas implicações no comportamento atitudinal da equipe de professores e gestores, e como isso reflete junto à comunidade escolar, ajudando ou prejudicando na aprendizagem dos alunos. Pretende-se apresentar o PPDT como fomentador de ações que visam estabelecer relações saudáveis dentro da escola com base no diálogo, na participação democrática e na personalização das ações junto aos múltiplos atores dessa comunidade. É sob a ótica de Cunha e Costa (2009), Janosz (1998), Dias (2015) e outros que as discussões são estabelecidas.

3.1 REFERENCIAL TEÓRICO

Parte-se da premissa, para esse estudo de caso, de que o PPDT busca estabelecer uma relação de aproximação entre os agentes que de forma direta e indireta constituem a comunidade escolar. Essa aproximação tem como objetivo promover mudanças no

interior da escola através do aumento da participação dos pais nas reuniões e atividades escolares, melhoria do clima escolar, elevação de frequência, aprovação e permanência dos alunos na escola, assim refletindo nos indicadores externos aferidos por avaliações em larga escala como o Saeb e o Spaece (CEARÁ, 2010).

Ao apresentar o PPDT como ação estratégica para cumprir com essa missão, a SEDUC/CE evidencia em documento norteador de implantação do projeto quais os meios que o programa dispõe para alcançar a sua missão que é a desmassificação do ensino, a articulação da escola com os alunos, professores, gestores e família e o protagonismo juvenil.

Lançado em 2008 pela Seduc, o PPDT se tornou ao longo desses 12 anos uma política pública em educação abrangente quando se considera o percentual de alunos atendidos no universo dos discentes matriculados no Ensino Médio da rede pública estadual, a quantidade de professores atuando como DT, bem como o valor relativo de unidades escolares que contam com esse projeto em seu PPP.

Sendo o PPDT o objeto dessa pesquisa, entendido como uma política pública educacional, faz-se necessário apresentar ao leitor nessa seção uma discussão sobre o referencial teórico que subsidia esse conceito de política à luz das teorias de autores estudados nas disciplinas do Mestrado em Gestão e Avaliação em Educação Pública, bem como outros teóricos que pesquisam essa temática e suas implicações na sociedade.

3.1.1 Políticas públicas educacionais

O conceito de políticas públicas, conforme Sousa (2006), nasce nos Estados Unidos da América no período da Guerra Fria e tem como objetivo criar mecanismos de enfrentamento das suas consequências. Surgiu com a necessidade de o governo dispor de métodos científicos racionais e objetivos que fossem capazes de subsidiar a solução de problemas presentes na esfera pública. Ainda conforme o autor, no primeiro momento buscava-se obter respostas que atendessem aos interesses públicos para logo em seguida abrir seu campo de atuação atendendo ao poder, grupos políticos, eleições e mídia. Essa nova concepção se mantém até os dias atuais e se faz presente também no Brasil.

Para que as políticas públicas sejam executadas, faz-se necessário a participação direta ou indireta de instituições públicas ou privadas. Nesse sentido, Buci afirma que

políticas públicas são programas de ação governamental visando a coordenar os meios à disposição do Estado e as atividades privadas, para a realização de objetivos socialmente relevantes e politicamente determinados. Políticas públicas são metas coletivas conscientes e, como tais, um problema de direito público, em sentido lato. (BUCI, 2017, p. 241)

A execução das políticas públicas visa assegurar determinado direito de cidadania para grupos diversos da sociedade ou para determinado segmento social, cultural, étnico ou econômico, garantindo assim de forma total ou parcial direitos que são assegurados na Constituição Federal de 1988.

Sousa (2006) afirma, à luz das teorias de Theodor Lowi, que as políticas públicas são divididas em quatro formatos diferentes, a saber: “Políticas Distributivas; Políticas Regulatórias; Políticas Redistributivas e Políticas Constitutivas” (Sousa, 2006, p. 39).

As políticas públicas distributivas estão relacionadas ao fornecimento de serviços e equipamentos por parte do Estado, beneficiando alguns grupos sociais ou regiões. São comumente conhecidas como “políticas sociais”. As redistributivas são políticas públicas cujo objetivo é alocar bens ou serviços para reduzir a disparidade social. As políticas redistributivas visam o benefício de cidadão de baixa renda e trazem como exemplos a isenção de impostos para famílias de classes sociais mais baixas e o financiamento educacional. As regulatórias estão relacionadas à legislação, incidindo sobre a criação e a fiscalização de leis que assegurem o bem comum. Podem instituir princípios de conduta para comercialização de produtos, regulações de trânsito, entre outras. São responsáveis, inclusive, pela normatização das políticas distributivas e redistributivas. As constitutivas são políticas que estabelecem e distribuem a responsabilidade entre municípios, estados e o Governo Federal, e estipulam competências e formas de participação social nessas ações.

O PPDT se insere na política distributiva, pois se apresenta na condição de fornecimento de um serviço específico em educação cujo objetivo é atender grupos de alunos matriculados em escolas públicas e que precisam de apoio pedagógico para que consigam obter êxito na vida acadêmica.

Para Condé (2013), toda política pública tem origem no segmento público da sociedade. É a partir das demandas manifestadas pela sociedade, e que afetam a coletividade em aspectos macro, que as ações de correção desse problema devem ser implantadas. Ainda segundo o autor, a execução dessas ações ocorre quase sempre de forma impositiva por um agente público que recebeu do povo a legitimidade para assim agir e, no seu impedimento, pode delegar a terceiros. O autor ainda considera que política pública e política (politics) têm relação de interdependência, sendo que a segunda exerce poder sobre a primeira e, assim sendo, há relação de “força” que determinam as ações. Ainda conforme Condé,

é a política e suas possibilidades o meio para resolver conflitos instalados em torno dos problemas coletivos e dos bens públicos de forma pacífica. Bens públicos referem-se àqueles bens usufruídos por muitos, pela população em geral, independente do indivíduo querer ou não utilizá-los (Condé, 2013, p. 4)

Nesse sentido, para que uma política pública seja implantada, faz-se necessário que em primeiro lugar ocorra a manifestação da sua necessidade em um ambiente coletivo, tendo como propósito resolver problemas de ordem pública. Condé (2013, p. 4) destaca que “as políticas operam em torno de questões públicas e em torno de bens públicos”. Não menos importante, é preciso que ocorra vontade “política” dos grupos que estão no poder. É a partir dessa combinação que surge um esboço inicial do que precisa ser feito em termos práticos e na criação desse “esboço” surgem as divergências entre as partes envolvidas, que são os agentes executores da política e os grupos de interesse.

Indo ao encontro do que defende Condé (2013), Lowi (1966) afirma que as políticas públicas exercem poder sobre a política (politics). O autor acredita que o que mais importa em uma arena de negociação são resultados obtidos com a efetivação de uma determinada ação política.

Faleiros (1991) afirma que as políticas públicas para serem formuladas passam por um processo complexo e de intensa disputa de poder e que são promovidas por diferentes agentes e classes sociais. Nesse sentido o autor afirma que

as políticas de saúde, educação, habitação, trabalho, assistência, previdência, recreação e nutrição são objeto de luta entre diferentes forças sociais, em cada conjuntura, não constituindo, pois, o resultado mecânico da acumulação nem a manifestação exclusiva do poder das classes dominantes ou do Estado. Essas políticas não caem do céu, nem são um presente ou uma outorga do bloco do poder. Elas são

ganhos conquistados em duras lutas e resultados de processos complexos de relação de forças (Faleiros, 1991, p. 62).

O autor argumenta que, para uma determinada política pública ser formulada e executada, muitas lutas são travadas e que diversos grupos com suas forças se apresentam para defender seus interesses. Essa defesa se fundamenta não apenas no diálogo, mas pode chegar a manifestações, passivas ou não, e extensos embates jurídicos. Podemos citar como exemplo a luta pela implantação da lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, que instituiu o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica, envolvendo embates tão intensos que só findou no plenário do Supremo Tribunal Federal.

Silva (2002) e Garcia (1997) chamam atenção para dois pontos que são importantes para o sucesso de qualquer política pública, a saber: programa e projeto. Para Silva (2002), para ter seus objetivos alcançados, uma política deve dispor de um bom programa de execução ao afirmar que

programa é um conjunto de atividades constituídas para serem realizadas dentro de um cronograma e orçamento específicos disponíveis para a criação de condições que permitam o alcance de metas políticas desejáveis (Silva, 2002, p. 18).

Para Garcia (1997), uma política deve dispor de um projeto claro, específico, objetivo e de fácil interpretação para ser implantada. Segundo o autor,

projeto é um instrumento de programação para alcançar os objetivos de um programa, envolvendo um conjunto de operações, das quais resulta um produto final que concorre para a expansão ou aperfeiçoamento da ação do governo (Garcia, 1997, p. 6).

Nesse mesmo sentido Condé (2013), recorre a uma série de perguntas que precisam ser respondidas para que se chegue a um conhecimento pormenorizado da necessidade e do surgimento de cada política, de seus objetivos e das condições para a sua execução. O autor questiona,

mas de onde elas vêm? Elas não aparecem se não existe um problema. Qual é ele? Como se manifesta? Como se torna um problema público e entra para a agenda? Saber de sua existência obriga a conhecê-lo melhor. O que o provoca? O que acontecerá se nada for feito? Ele pode ser resolvido em que tempo – curto, médio ou longo prazo? (Condé, 2013, p. 4).

É com base nas respostas a esses questionamentos que é possível ter clareza do que precisa ser feito, como deve ser feito, quais serão os recursos utilizados, e quem

serão os beneficiados. Essas perguntas provocam o debate entre os agentes executores e os usuários da política e trazem luz sobre os problemas a serem enfrentados. Quando o PPDT foi implementado no Ceará, em 2008, os números da educação cearense chamavam atenção de forma negativa, quando considerada a taxa de abandono que era da ordem de 16,4% e a de reprovação de 25,3% (CEARÁ, 2007). O enfrentamento desse problema foi pautado pelos agentes públicos e o PPDT, por ter como missão garantir, entre outros, a permanência e o sucesso do aluno na escola, entrou na agenda pública da educação cearense.

Os atores que executam as políticas públicas ocupam as instituições públicas agindo com interesses diversos e atuando em posições hierárquicas diferentes. Condé (2013) afirma que há situações em que interesses próprios e pessoais são considerados nas definições de ações. Há ainda, segundo o autor, força política partidária, burocracia do estado, interferência do setor privado na busca de uma fatia de lucro, organizações não governamentais, mídia e até agências internacionais como, por exemplo, o banco mundial, que define e até muda os rumos de determinadas decisões. Sousa (2006) corrobora, nesse sentido, ao afirmar que há interferência até de grupos informais participando de forma ativa nas discussões e definições.

Deitos (2010) afirma que as formas como as políticas públicas sociais são pensadas, formuladas e implementadas pelo estado ganham características próprias em função das relações que são estabelecidas pelas forças de poder em disputa. Não há relação de benevolência nessas ações e sim interesses que estão em jogo e que são manifestados não só por quem está na condição de gestor e executor da política, mas também por aqueles que recebem os benefícios advindos da mesma. O consenso entre os envolvidos deve ser sempre o ganho social promovido e, nesse sentido, o referido autor afirma que “riqueza socialmente produzida é a questão determinante desse processo como condição social elementar e, portanto, a sua produção e repartição é que estão em questão numa sociedade de classes” (Deitos, 2010, p. 210).

Vamos recorrer novamente à Constituição federal de 1988 para afirmar que é a partir desse período e desse dispositivo legal que o povo passa a ter direito de participar de forma direta ou indireta nas decisões políticas que são tomadas em nível macro e/ou micro, bem como decidir a forma como determinados recursos e ações serão executadas. Setores como a assistência social (art. 204), saúde (art. 198) e educação (art. 206) determinam que a sociedade tenha assento garantido na participação da

formulação, planejamento, execução e avaliação de políticas públicas através de conselhos. Os conselhos são organismos que permitem de forma concreta a participação da sociedade nas ações do governo. Conforme Ortega e Silva, “a criação e o funcionamento dos conselhos de políticas públicas é a expressão mais evidente da ideia de controle social na literatura e no debate público brasileiro contemporâneo” (Ortega e Silva, 2020, p.30).

Ainda segundo Ortega e Silva, os conselhos de políticas foram criados a partir dos seguintes elementos norteadores:

- 1) participação direta da população para opinar sobre a política pública;
- 2) representação - compreendendo que a sociedade conta com minorias que precisam ter a sua voz ouvida pelo estado;
- 3) deliberação - as decisões sobre as ações de governo devem ser amplamente debatidas entre os membros do conselho e serem efetivamente implementadas pelo estado (Ortega e Silva, 2020, p.30).

Com base no que defendem os autores citados, podemos considerar que os conselhos têm como missão fiscalizar as ações que são empreendidas pelo estado através dos seus gestores e atores promovendo assim o controle social através dos cidadãos organizados para esse fim. Cita-se como exemplo o conselho do Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), instituído pela LEI Nº 468 /2007, que tem como missão acompanhar a execução da aplicação correta dos recursos desse fundo.

Os conceitos sobre políticas públicas são diversos, mas mantêm a mesma essência de definição. Azevedo (2003), no entanto, nos chama atenção para uma outra vertente ao afirmar que política pública não é somente o que o governo faz, mas é também o que ele deixa de fazer, assim como os reflexos da sua ação ou omissão. Sendo assim, quando um gestor público deixa de fazer o que precisa ser feito para atender uma demanda, acaba promovendo uma política pública, pois essa decisão de não fazer teve aval do governo legítimo.

As políticas públicas se ramificam para diversos setores do serviço público, nos quais podem ser entendidas e executadas de forma mais específica e objetiva com o propósito de atender com mais precisão aos que dela recorrem. Trataremos agora de forma particular das políticas públicas em educação por ser esse o contexto em que se encontra inserido o objeto deste estudo.

As políticas públicas em educação podem ser entendidas como políticas sociais e têm como objetivo garantir o que está estabelecido na Constituição Federal de 1988, que

é a oferta universal da educação básica para todos os brasileiros em qualquer idade. Deve garantir também o previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996). A LDB (BRASIL, 1996), em seu artigo 3º, determina que o ensino deverá levar em consideração os princípios de “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; liberdade de aprender (...); pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; respeito à liberdade e apreço à tolerância; valorização do profissional da educação escolar e garantia de padrão de qualidade”.

A LDB é o dispositivo legal de maior impacto no planejamento e execução de políticas públicas em educação no Brasil. Para Küenzer (1999), isso se dá

[...] pelo seu caráter geral, possibilitou um conjunto de reformas que foi se processando de forma isolada, mas que correspondia a um bem elaborado plano de governo, que, articulando os projetos para as áreas econômicas, administrativa, previdenciária e fiscal, foi dando forma ao novo modelo de Estado. (KÜENZER, 1999, p.10).

É a partir da LDB que se cria e aprova em 1997 a lei do FUNDEF, que se torna o primeiro financiamento público exclusivo para a educação, possibilitando que uma série de ações se tornassem viáveis. De 1996 até os dias atuais, diversos dispositivos foram criados com o propósito de subsidiar em aspectos legais e orçamentários políticas públicas na área da educação. Apenas para efeito de ilustração, pode-se citar como exemplo a Lei nº 11.947/2009, que cria o Plano Nacional de Alimentação Escolar, e a Lei Nº 10.880, de 9 de junho de 2004, que institui o Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar. Políticas públicas como essas possibilitam não apenas o acesso dos alunos à escola, mas também a sua permanência.

Os dados da educação pública brasileira colocam em evidência o fracasso que o país tem colecionado não apenas em aprendizagem, como já citado nessa pesquisa, mas também em conclusão e permanência. Conforme dados do IBGE divulgados no final de 2020, 10,1 milhões (20,2%) não completaram a educação básica, por abandono ou por nunca ter sequer frequentado a escola. Os principais fatores citados são a necessidade de trabalhar (39,1%) e desinteresse (29,2%). Assim, o problema não é apenas fazer com que as crianças e jovens aprendam, mas que cheguem na escola e lá permaneçam até o fim da educação básica.

Agentes públicos e sociedade devem ser chamados para empreender esforços no sentido de encontrar soluções que, de fato, se efetivem na prática e que mostrem

resultados em curto, médio e longo prazo, atenuando, assim, dados tão preocupantes e que parecem crônicos, conforme sugere Perez (2007):

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

O que se observa na fala do autor é o fato de que, junto com o fracasso apresentado em números, há sempre um discurso que defende a implementação de políticas que visem a solução desse problema. No entanto, quando comparamos dados atuais com os aferidos na década de 30, concluímos que problemas relacionados à aprendizagem avançaram com timidez e que os discursos dos gestores públicos continuam defendendo a mesma ideia, mas sem aplicabilidade.

Fazer com que as políticas públicas em educação sejam executadas e seus objetivos sejam alcançados não é uma tarefa fácil, pois se faz necessário considerar uma série de particularidades e variáveis como, por exemplo, aspectos regionais, históricos e o dinamismo da sociedade. A missão da escola do século 21, por exemplo, em muito se difere do que se esperava da mesma no início do século anterior.

Melo (1991) aponta que em países de primeiro mundo com economia fundamentada em processos industrializados o conhecimento, a criatividade e a iniciativa são entendidos como essenciais e determinantes. Nesse sentido, percebe-se um grande esforço por parte dos governos em alocar recursos para investimentos em formação básica e acadêmica da população. Assim, a educação passa a ocupar um lugar de destaque nas agendas de debates que têm como propósito buscar caminhos para garantir condições de competitividade da economia e a promoção da equidade social. Ainda segundo a autora, a situação é bem diferente em países de terceiro mundo, com destaque para os latino-americanos, onde a agenda de debate em políticas públicas para a educação existe, mas o seu peso em muito se difere do que se percebe em países desenvolvidos. As ações nesses países precisam ser ajustadas a determinantes como ajustes econômicos, instabilidade e fragilidade democrática e desigualdades sociais.

O exemplo do Brasil nos dias atuais valida o que diz Melo (1991) três décadas depois. De acordo com relatório intitulado de *Education at a Glance*, divulgado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2020), e que traz dados sobre aprendizagem, acesso, permanência e financiamento, o país gastou bem

abaixo do esperado em educação para sanar a defasagem acumulada ao longo da sua história e também atua mal na distribuição dos recursos entre as redes de ensino.

Diante de tamanho desafio que se faz presente em todas as etapas da educação básica e nas redes de ensino, é fundamental uma ação efetiva de investimento em valores suficientes e feito de forma correta.

Com o propósito de atender as demandas provocadas pelos dados de acesso, permanência e aprendizagem aferidos em 2007, conforme já apresentado aqui, e que preocupavam os gestores da SEDUC, o estado do Ceará iniciou em 2008 o processo de implantação do PPDT com o objetivo de promover

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

É preciso avançar na possibilidade de se construir uma escola em que os estudantes possam ser acolhidos em suas necessidades pedagógicas, sociais, emocionais e em todos os aspectos, sejam eles específicos ou genéricos. É preciso também avançar no enfrentamento de problemas vistos como crônicos na educação, tais como infrequência, evasão, e baixo desempenho acadêmico. O documento norteador do PPDT afirma que o acesso, a permanência e sucesso do aluno, bem como a sua formação cidadã e profissional, são vistos como premissas. O PPDT, conforme Chamada Pública (CEARÁ, 2010), busca obter um conhecimento aprofundado e sistematizado de cada aluno. Nesse sentido, Nunes afirma que o PPDT proporciona “à escola um conhecimento pormenorizado de cada aluno e de cada turma acerca dos âmbitos familiar, acadêmico, socioeconômico e cultural, oportunizando a desmassificação do ensino” (Nunes, 2013, p. 07).

Segundo a SEDUC (CEARÁ, 2010), esse conhecimento aprofundado do aluno se dá na prática através do atendimento que o DT deve fazer junto ao discente e sua família. Em relação à desmassificação, Costa e Magalhães compreendem esse conceito como sendo “a atenção individualizada sobre cada um dos alunos que nela estão imersos, pulsantes, dinâmicos” (Costa; Magalhães Junior, 2018, p. 07).

Construir uma escola que assegure acesso, permanência e sucesso do aluno é o que defende o PPDT, e foi nesse sentido que o mesmo passou a ser implementado nas

escolas públicas de Ensino Médio do Ceará em 2008. Os números, quando analisados dentro do recorte de 2007 a 2019, são animadores conforme apresentado aqui anteriormente. No entanto, quais os fatores que contribuíram para esse avanço? Até o momento, não está disponível nos anais da SEDUC-CE estudos que comprovem os impactos desse projeto na rede de escolas em que o mesmo está sendo executado. Essa ausência de estudos acaba provocando a impossibilidade de se aferir os efeitos e impactos dessa política, bem como a possibilidade de sua ampliação, aperfeiçoamento e o seu avanço de uma política de governo para uma política de estado.

3.1.2 Protagonismo Juvenil

A leitura das dissertações do PPGP, a saber: Dias (2014); Bandeira, (2020); Lima (2014); e Santos (2014), serviu como base de fundamentação teórica para subsidiar as discussões do objeto de estudo dessa pesquisa. Os achados de Dias (2014) permitem embasamento ao conceito de protagonismo juvenil dentro do PPDT. O autor considera que o Projeto entende o aluno como elemento central da escola e a razão da existência de todas as ações pedagógicas e administrativas por ela promovidas. O aluno é o foco do trabalho e do pensamento de todos que fazem a instituição. Dias (2014) considera que o PPDT, ao mesmo tempo que promove o protagonismo dos alunos, recebe dos mesmos os resultados e feitos dessa ação.

Costa vai ao encontro dessas ideias ao afirmar que

o protagonismo juvenil parte do pressuposto de que os adolescentes pensam, dizem e fazem pode transcender os limites do seu entorno pessoal e familiar e influir no curso dos acontecimentos da vida comunitária e social mais ampla. Em outras palavras, o protagonismo juvenil é uma forma de reconhecer que a participação dos adolescentes pode gerar mudanças decisivas na realidade social, ambiental, cultural e política onde estão inseridos. Nesse sentido, participar para o adolescente é envolver-se em processos de discussão, decisão, desenho e execução de ações, visando, através do seu envolvimento na solução de problemas reais, desenvolver o seu potencial criativo e a sua força transformadora (Costa, 1996, p. 65).

Para o autor, o adolescente, que ao mesmo tempo é aluno, passa ser percebido e entendido como promotor de soluções de problemas vividos e enfrentados em seu contexto social, que na maioria das vezes é a escola. Assim, cabe a essa instituição,

através de seus gestores e professores, como aponta Burgos (2013), criar mecanismos de inclusão desses jovens para que se sintam inseridos e pertencentes ao contexto.

A discussão sobre protagonismo juvenil nas escolas públicas se inicia no Brasil a partir da sua redemocratização. Muller (2014) diz que a partir de 1990 ganha legitimidade a promoção de práticas pedagógicas que incentivem a inserção dos estudantes no ambiente escolar com condições de exercer a cidadania e prática da democracia. Em documentos oficiais publicados pelo governo na área da educação, há referência sobre protagonismo juvenil e sua legitimação e promoção na escola. Em destaque, conforme Brasil (2012), as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), por ser o primeiro documento oficial a fazer menção a essa expressão. Para o Ensino Médio, as escolas, conforme definem as DCNEM, devem apresentar em seu PPP a “participação social e o protagonismo dos estudantes, como agentes de transformação de suas unidades de ensino e de suas comunidades” (BRASIL, 2018, p. 23).

As discussões sobre protagonismo juvenil nos últimos anos ganharam ainda mais evidência em função da Base Nacional Comum Curricular. A ideia desse conceito permeia todo o texto desse documento, aparecendo nas competências gerais e específicas da Educação Infantil ao Ensino Médio. A Base relaciona a ideia de protagonismo juvenil com a ideia de educação integral e o projeto de vida dos estudantes. Educação integral, conforme a Base, visa o desenvolvimento global do estudante em todas as suas dimensões. Por isso,

(...) o conceito de educação integral com o qual a BNCC está comprometida se refere à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea (BRASIL, 2017, p.14).

Essa defesa de preparar os estudantes para os desafios impostos pela sociedade atual tem relação direta com o protagonismo juvenil, pois direciona o jovem no sentido de contribuir com a sua vida comunitária e escolar. Nesse sentido,

(...) a BNCC propõe a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida (BRASIL, 2017, p.15).

Há relação do Projeto de Vida previsto na BNCC com o protagonismo juvenil, “tanto no que diz respeito ao estudo e ao trabalho como também no que concerne às escolhas de estilos de vida saudáveis, sustentáveis e éticos” (BRASIL, 2017, p.463).

É imperativo que as escolas definam em seus documentos norteadores, como regimento escolar, projeto político pedagógico e plano de ação diretrizes, que sejam capazes de direcionar o trabalho da gestão e dos docentes na promoção de ações que fomentem a participação dos jovens em debates e decisões pedagógicas que abarquem os mais diversos interesses da comunidade escolar. O protagonismo juvenil, conforme Muller, apresenta-se “como uma das possibilidades educativas que a escola poderá desenvolver para cumprir os objetivos, finalidades e princípios educativos de formação humana neste século XXI” (Muller, 2014, p. 11).

Ainda nesse sentido, Costa argumenta que

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

De acordo com o autor, é necessário e importante que as condições de participação do jovem não fiquem somente na teoria e previstas em documentos oficiais da escola. Urge a necessidade de se instalar de forma prática essa participação e, com isso, que o aluno saia da condição exclusiva de ouvinte e passe a atuar como ser capaz de falar e agir de forma objetiva na solução de problemas. É na escola onde esse laboratório precisa ser instalado. Espera-se que, ao sair dessa vivência, o aluno promova a replicabilidade em seu contexto familiar e social. Quando isso ocorre, a ação do protagonismo juvenil passa a ser capaz de conduzir a

formação de pessoas, cidadãos, trabalhadores de tipo novo, ou seja, dentro da visão ético política contida no Paradigma do Desenvolvimento Humano. Esses jovens tem uma possibilidade muito grande de a médio e longo prazo, tornarem-se líderes de processos de mudança em seus respectivos âmbitos de atuação, contribuindo para que nosso país possa romper com as velhas culturas impeditivas de emancipação econômica, da promoção social e da libertação cultural de grande parte do nosso povo, que, neste início de um novo milênio,

se encontra ainda imerso numa realidade marcada pela pobreza, ignorância e brutalidade (Costa, 2001, p. 102).

Costa (2007) afirma que o jovem deve ser orientado a se envolver nas ações desenvolvidas na escola como protagonista, participando do planejamento, da execução, da avaliação e até celebrando os resultados esperados. No entanto, segundo o autor, essa participação não pode ocorrer de forma aleatória e conforme o entendimento e vontade do aluno. O adulto, no caso, o professor, é chamado a fazer uma espécie de tutoria desse jovem que a princípio se apresenta como dependente do seu tutor para, em seguida, necessitar apenas da sua colaboração e, em último estágio, ganhar autonomia. Mesmo nesse último estágio, o professor deve atuar como observador das ações do aluno requerendo do mesmo um “compromisso de natureza ética de respeito às possibilidades e limitações próprias da condição peculiar de desenvolvimento dos seus educandos [...] e ter um vínculo claro da ação educativa com a democracia, a solidariedade e a participação” (Costa, 2007, p. 11).

O PPDT concede um espaço privilegiado e significativo dentro da sua proposta pedagógica para que as práticas do protagonismo juvenil sejam manifestadas. O projeto prevê a existência da função de líder e vice-líder da turma. As escolhas desses alunos ocorrem através de eleição direta nos horários das aulas de Formação Cidadã, tendo como eleitores os discentes da própria turma.

A chamada pública (CEARÁ, 2010) não apresenta em detalhes as funções do líder e vice-líder de sala, mas aponta ao longo do texto as incumbências desses personagens na execução da política do PPDT. O documento atribui aos líderes a função de coordenar o processo de avaliação dos professores pela turma e se apresentar na reunião diagnóstica. Conforme SEDUC (CEARÁ, 2010), após serem orientados pelo DT,

(...) os líderes e vice-líderes das turmas, são incumbidos de reunir os demais alunos, de suas respectivas salas, a fim de avaliarem: a) Os professores, de todas as disciplinas, destacando os pontos positivos e pontos a melhorar nas suas práticas pedagógicas. (...) A postura dos professores em sala, também, costuma ser avaliada: autoritarismo, descaso, conversas ao telefone, atrasos, intolerância, tom de voz alterado, falta de domínio da turma ou de conteúdo etc. Tudo deve ser apontado, para ser discutido e aprimorado. b) O núcleo gestor da escola, os funcionários e a participação da família, são também avaliadas seguindo o critério supracitado. c) Quanto à análise e reflexão acerca dos alunos sobre a turma, os líderes devem propor uma autoavaliação a cada discente (...) d) O líder e vice-líder fazem os

registros da avaliação e das sugestões de sua turma, para socializá-las por ocasião de sua participação na Reunião Intercalar (CEARÁ, 2010, p. 13).

Essa ação exige dos líderes elevado grau de responsabilidade, compromisso e protagonismo, pois ao participarem da reunião intercalar estão representando toda a turma, seus professores, núcleo gestor e pais e suas ações têm impacto direto nas decisões pedagógicas da escola, conforme observado em registros nas atas dessas reuniões na unidade pesquisada.

Há um outro espaço dentro do PPDT que fomenta o protagonismo dos alunos e que já foi mencionado nesse trabalho. Trata-se do aluno monitor que atua nos espaços de estudo orientado com habilidades em determinadas disciplinas, oferecendo apoio a grupos e alunos com dificuldade sob orientação de um professor. Conforme Seduc, esse apoio

destina-se a aprender a estudar e a pesquisar e constitui-se de grupos de alunos por disciplina conforme suas dificuldades. Este serviço será desenvolvido com alunos monitores que terão orientação direta do professor Diretor de Turma, e indiretamente dos professores das disciplinas em que há dificuldades através de um planejamento a partir da análise das reuniões intercalares e bimestrais (CEARÁ, 2010, p. 5)

As ações que são praticadas por jovens, quando agem de forma individual ou em grupo, dentro ou fora do ambiente escolar, com o propósito de buscar soluções para problemas reais do seu cotidiano, quando ocorrendo de forma voluntária e genuína, apresenta-se de forma inconfundível como protagonismo juvenil. O jovem como ator principal passa a atuar com iniciativa e consciência da sua responsabilidade, com clareza do que precisa ser feito, como deve ser feito e quais resultados se espera dessa ação. Com isso, o jovem se percebe como agente transformador da sua realidade.

A ação do jovem adolescente, de maneira individual ou em grupo, para buscar soluções de problemas reais, em atuação de iniciativa, liberdade e compromisso, com participação autêntica no contexto escolar ou mesmo na sociedade e na comunidade, traduz-se de maneira inequívoca no protagonismo juvenil. O jovem protagonista surge como fonte de atuação, pois é dele que parte a iniciativa e sua ação é pautada em uma decisão consciente e de compromisso. Conforme Costa,

a participação se traduz para o jovem num ganho de autonomia, autoconfiança e autodeterminação numa fase da vida em que ele se procura e se experimenta, empenhado que está na construção da sua identidade pessoal e social e no seu projeto de vida. O que a sociedade

ganha com o protagonismo dos jovens? A sociedade ganha em democracia e em capacidade de enfrentar e resolver problemas que a desafiam. A energia, a generosidade, a força empreendedora e o potencial criativo dos jovens é uma imensa riqueza, um imenso patrimônio que o Brasil ainda não aprendeu utilizar da maneira devida (Costa, 2007, p. 12).

Passa a ser responsabilidade da escola através de seu PPP e da atuação dos seus profissionais a criação e a promoção de espaços que possam servir como laboratório de preparação para essas práticas. Faz-se necessário “formar o jovem por meio de práticas e vivências, na escola e na comunidade, que o levem a atuar como parte da solução, e não como parte do problema, pelo exercício sistemático da cidadania ativa, construtiva, criativa e solidária” (Magalhães, 2008, p. 21).

No protagonismo juvenil, a participação do jovem deve ser uma iniciativa legítima e não simbólica, na qual são criadas oportunidades para que o estudante possa procurar, ele próprio, a construção de sua identidade.

3.1.3 Relação família-escola

A relação família escola encontra-se fundamentada na legislação educacional em vigor, com destaque para a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 9394/1996, que expressa em seu artigo 2º que “a educação, dever da família e do estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996, p.1). Nesse mesmo sentido, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, e o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2014), que determina em sua meta 19 que as redes de ensino devem fortalecer a gestão democrática das escolas através da constituição de associações de pais. Ainda conforme o PNE, deve-se “incentivar a participação dos pais ou responsáveis no acompanhamento das atividades escolares dos filhos por meio do estreitamento das relações entre as escolas e as famílias” (BRASIL, 2014, p. 52).

O estabelecimento da relação entre essas duas instituições (família e escola) se estabelece por variadas formas, como:

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

A escola precisa recorrer a essa parceria para assim conhecer de forma pormenorizada a realidade das famílias e dos alunos para que a partir daí se estabeleçam planos de ação que sejam capazes de atenuar problemas evidenciados nessas observações. Ao se aproximarem, é possível também que ocorra uma contribuição mútua no sentido de reduzir as dificuldades que surgirão nos processos de aprendizagem manifestados ao longo do período de vida acadêmica do aluno na escola. Zenhas chama atenção para essa necessidade de divisão de responsabilidades ao afirmar que,

tendo estas duas instituições importantes objetivos comuns [...] – o seu desenvolvimento harmonioso e o seu sucesso educativo e acadêmico – eles poderão ser mais fáceis e mais eficazmente alcançados se houver colaboração entre ambas, traduzida numa sobreposição parcial das suas áreas de influência. (ZENHAS, 2004, p.4)

De quem é a responsabilidade, entretanto, de promover e manter essa relação entre escola e família? Da escola ou da família? Tancredi e Reali (2001), Reali e Tancredi (2002) e Caetano (2004) consideram que essa construção de parceria é em primeiro momento dos professores e gestores, pois são eles os detentores das condições técnicas e pedagógicas para essa promoção. Esses profissionais devem recorrer ao seu cabedal de conhecimento acadêmico e experiência usando os recursos dispostos pela escola para assim chamar os pais para a celebração dessa parceria. Caetano (2004) corrobora nesse sentido ao afirmar que “transferir essa função à família somente reforça sentimentos de ansiedade, vergonha e incapacidade aos pais, uma vez que não são eles os especialistas em educação” (Caetano, 2004, p. 58).

Burgos (2013) faz dois questionamentos que colocam a escola e seus atores na obrigação de buscar respostas e saídas para a ausência de ações que impactam na promoção dessa relação com a família: i) Por que as escolas, ainda que em diferentes graus, seguem se mostrando pouco confiantes na possibilidade de mobilizar as famílias? ii) Por que ainda há essa desconfiança que prejudica o encontro entre a escola e a família, como parceira e corresponsável pela educação dos filhos? O próprio autor apresenta respostas ao afirmar que

a transformação da família em responsável pedagógica é uma das dimensões mais difíceis para a intervenção da gestão escolar, pois está parcialmente fora de seu controle, não só porque está fora da escola, mas também pelo fato de que muitas vezes a família está mergulhada em práticas culturais pouco afeitas à cultura escolar (Burgos, 2013, p.18).

Percebe-se pelos questionamentos do autor, bem como pelas suas considerações, que há uma indisposição da escola em assumir a liderança e gestão desse processo de aproximação e parceria com as famílias. Burgos faz menção também aos anseios que as famílias têm em relação à escola quando afirma que “a família tem elevadas expectativas quanto ao papel da escola, mas também têm-se evidências de que estas mesmas famílias têm uma leitura crítica das escolas, percebendo-as como uma instituição distante de sua realidade” (Burgos, 2014, p. 68).

As pesquisas e a literatura existentes nessa área evidenciam que há uma tentativa de aproximação entre essas instituições, mas observa-se também conflitos que acabam provocando sentimento de culpabilização recíproca. Castro e Regattieri ressaltam que

neste jogo de busca de culpados, a assimetria de poder entre profissionais da educação e familiares costuma pesar a favor dos educadores, principalmente quando temos, de um lado, os detentores de um saber técnico e, de outro, sujeitos de uma cultura iletrada. Novamente, se essas diferenças são convertidas em desigualdade, a distância entre alguns tipos de famílias e as escolas que seus filhos frequentam se amplia. Podemos dizer que usar a assimetria de poder para transferir da escola para o aluno e sua família o peso do fracasso transforma pais, mães, professores, diretores e alunos em antagonistas, afastando estes últimos da garantia de seus direitos educacionais. É uma armadilha completa (Castro; Regattieri, 2010, p.31).

Fica evidente, a partir disso, que esse caminho poderia resultar em uma situação de fracasso e que o mais prejudicado nessa disputa sempre será o aluno, por ser mais vulnerável e dependente. Ao agirem como adversários, essas duas instituições evidenciam que estão distantes de compreender qual é a sua verdadeira missão. Mesmo com responsabilidades diferentes, o propósito da escola e da família deveria ser a promoção do sucesso do aluno que ao mesmo tempo é filho ou tutelado.

A relação entre escola e família se estabelece a partir do instante em que a criança e/ou o adolescente se matricula na escola, é isso que aponta Castro e Regattieri (2010). Com a realização dessa ação que deve partir dos pais, a parceria se formaliza

por vias legais, dando a ambas as partes responsabilidades que são distintas, mas que se complementam, afirmação abalizada por Dias (2016).

Silva e Varani (2009) chamam atenção para uma relação rasa entre escola e família ao afirmar que a mesma se dá quase que exclusivamente em função da contribuição financeira dos pais por meio da Associação de Pais e Mestres (APM), participação em eventos com fins lucrativos (festa junina, entre outras), ajuda com tarefa de casa e também mediante prestação de serviços a escola. Ainda segundo os autores, os pais também são chamados na escola para realizar pequenos reparos, serviços de limpeza, preparação de merenda entre outros. Essas autoras acreditam que a escola

[...] não pode cair no equívoco de delegar aos pais e à comunidade aquilo que compete ao Estado, por meio da escola, realizar. Não se trata de os pais prestarem uma ajuda unilateral à instituição de ensino nem de a escola repassar parte de seu trabalho aos pais; não basta permitir formalmente que as famílias participem da administração da escola e também não se pode exigir que eles participem do que não têm condições de dar conta e que é obrigação da escola fazê-lo (Silva; Varani, 2009, p.516).

A escola precisa chamar os pais para uma responsabilidade muito além de algo tão básico e trivial e que de fato não lhe compete avocar e fazer. A família deve assumir junto aos seus filhos aquilo que a escola não consegue dar conta em função também da sua limitação de ação.

Há significativas diferenças nas responsabilidades e atribuições que família e escola assumem na educação das crianças e adolescente. Segundo Santos “implicitamente, existe um contrato pedagógico entre a escola e a família, e nesse contrato, cada uma das partes precisa ter consciência do que de fato lhe cabe” (Santos, 2014, p.62). A parceria é necessária, mas tão necessária quanto é a clareza do que compete a cada uma das partes e isso nem sempre ocorre.

Marques apresenta a ideia de que há cinco modos diferentes de envolvimento entre pais/escola/pais, a saber:

a) os pais ajudarem os filhos em casa, que diz respeito à função dos pais em atender as necessidades básicas dos filhos e em organizar a rotina familiar diária; b) os professores comunicarem-se com os pais, que se refere à função da escola de informar os pais acerca do regulamento interno da escola, dos programas escolares e dos progressos e dificuldades dos filhos; c) envolvimento dos pais na escola, apoiando voluntariamente a organização de festas e alunos

com dificuldades de aprendizagem; d) envolvimento dos pais em atividades de aprendizagem, em casa, participando da realização de trabalhos, projetos e deveres de casa; e) envolvimento dos pais na direção das escolas, influenciando e participando da tomada de decisões, se possível (Marques, 1999, p. 21).

Faz-se necessário estabelecer uma relação entre família e escola com o propósito de arquitetar e firmar parcerias, compromissos e acordos para que o aluno tenha em casa e na escola condições máximas de aprendizagem. Marques (1999) nos chama atenção para ações básicas que a escola deve propor e orientar, como exemplo o estabelecimento de rotinas de estudo. Não se trata de algo sofisticado que a escola deve exigir das famílias. Ao mesmo tempo, as famílias devem ter consciência da responsabilidade que a escola deve assumir e dar conta, principalmente em aspectos pedagógicos.

Pereira (2008) contribui nessa linha de pensamento ao afirmar que “a relação entre a Escola e a Família tem vindo a ser alvo de todo um conjunto de atenções: através de notícias nos meios de comunicação, de discursos de políticos, da divulgação de projetos de investigação e de nova legislação” (Pereira, 2008, p.29). Nessa perspectiva, considera-se que há um entendimento por parte de diversos atores e organismos da sociedade da necessidade da promoção de ações com o objetivo de fomentar a aproximação dessas duas instituições garantindo condições de acesso e aprendizagem dos alunos.

O PPDT coloca a relação família/escola como uma ação estratégica, dedicando a esse tema elevada importância no projeto pedagógico da escola. O DT conta com lotação exclusiva para cuidar do projeto e dentro desse tempo há um intervalo dedicado somente para atender as famílias. Esse atendimento ocorre de forma personalizada bem como em momentos coletivos, cabendo ao DT, em função da necessidade da turma, a melhor forma da promoção dessa ação.

Conforme Dias, o PPDT “age na transformação da família em responsável pedagógica, restabelecendo a relação escola-família. Possibilita o acompanhamento da educação dos filhos e a participação mais efetivas nas atividades da escola” (Dias, 2016, p. 95).

Na descrição das atribuições do Diretor de Turma, conforme SEDUC (CEARÁ, 2010), faz-se referência a oito pontos que devem ser considerados na atuação dos DTs junto às famílias, a saber:

i. Informar os Pais ou Responsáveis. ii. Combinar com eles comunicando-lhes o dia e a hora de atendimento semanal. iii. Fornecer aos pais, com regularidade, informações sobre a assiduidade comportamento e aproveitamento escolar dos alunos. iv. Após aviso do núcleo gestor, convocá-los para as reuniões. Uma no início do ano escolar (onde se fará a eleição do Representante ou Representantes), uma para cada entrega de avaliação do aluno; v. Realizar as atividades educativas pais / alunos / professores da turma. vi. Propor formas de atuação para uma relação mais estreita família / escola. vii. Arranjar estratégias específicas de aproximação (CEARÁ, 2010, p. 7).

O PPDT busca promover, assim, uma aproximação entre escola e família através da atuação específica e objetiva do DT em cada turma e para cada aluno. Essa ação de aproximação visa estabelecer vínculos e fortalecer uma parceria que se faz necessária para que ambas as instituições consigam alcançar o objetivo comum, que é o de garantir que o aluno se mantenha na escola e aprendendo. Em resumo, cabe ao DT ser o “ser o elo entre a escola e a família” e propor formas de atuação para uma relação mais estreita família / escola” (CEARÁ, 2010, p. 7).

Cavalcante (1998) afirma que ao agir em colaboração, pais e famílias criam condições para potencializar uma melhora no ambiente escolar e promover uma experiência significativa capaz de influenciar de forma direta na atuação dos professores e aprendizagem dos alunos. As autoras Cia, Pamplin e Williams (2008), que pesquisam os efeitos do envolvimento das famílias no desempenho acadêmico dos estudantes, afirmam, conforme achados das suas investigações, que há relação direta entre o envolvimento das famílias e o desempenho dos alunos, e defendem a necessidade de se criar programas que visem a aproximação entre essas duas instituições.

Ao longo do ano letivo, as escolas que contam com PPDT dispõem de tempo específico para promover essa aproximação. Esse tempo corresponde a “01 hora para atendimento aos pais ou responsáveis pela educação do aluno” (CEARÁ, 2010, p. 5). É nesse momento de atendimento individual que ocorre em horário específico toda semana que se materializa a aproximação da família com a escola. De posse do dossiê da turma e da ficha biográfica do aluno, o DT passa a ser o principal mediador dessa relação, bem como o responsável para prestar todas as informações que concernem ao discente. Além do atendimento individual, os pais dispõem de um outro espaço importante de participação que se dá nas reuniões bimestrais e intercalares (CEARÁ, 2010).

Essa aproximação com a família, estabelecida através da atuação do DT, e que é exigência da proposta pedagógica das escolas que aderem ao projeto, faz com que a mesma se aproprie de informações de natureza bem pessoal de seus alunos e familiares. Nogueira chama atenção a esse respeito ao afirmar que,

sob o argumento da necessidade de se conhecer o aluno e a ele ajustar a ação pedagógica, o coletivo de educadores da escola (professores, orientadores e outros) busca hoje ativamente e detém efetivamente informações sobre os acontecimentos mais íntimos da vida familiar como crises e separações conjugais, doenças, desemprego, etc. (Nogueira, 2006, p.162).

Ao mesmo tempo que possibilita ao professor agir em função dessas informações obtidas, conforme apresenta Nogueira (2006), cabe considerar que, de posse delas, pode ocorrer a incapacidade do mesmo em saber gerenciá-las em razão de remeterem a assuntos tão sensíveis e distantes do seu campo de formação. Em aspectos pedagógicos e administrativos ocorre uma mudança considerável pois recai sobre a figura do DT uma ação até então assumida pela gestão da escola. Essa ação específica assumida por um agente exclusivo traz para a escola, professores, alunos e família atributos importantes sobre encaminhamentos que devem feitos para sanar problemas das mais diversas ordens.

A reserva de tempo e espaço, bem como a figura de um agente exclusivo para que se dê a realização de atendimento a família na escola apresenta-se, segundo Costa (2014), como determinante para o sucesso dessa empreitada. Não é apenas o aluno que recebe atendimento individual, mas também o seu representante legal. Ainda segundo o autor, não se trata apenas de atender, mas acolher com qualidade, promovendo escuta ativa e prestando informações relevantes e específicas sobre a vida acadêmica do aluno. Esse momento também se apresenta como oportuno para que os pais possam conhecer a essência do trabalho desenvolvido pelos professores e gestores, bem como o PPP da escola.

Na visão de Leite (2007), o PPDT, na experiência do Estado do Ceará, promove o estreitamento da relação entre a escola, a família e os alunos para a melhoria da dinâmica do trabalho escolar com o desenvolvimento de ações cooperativas que envolvem os atores da comunidade escolar. Nesse mesmo sentido, corrobora Nogueira (2006) ao evocar para a necessidade de se observar a família para, com isso, compreender bem o aluno em suas particularidades.

3.1.4 Clima escolar

Conforme Cunha e Costa (2009), o clima escolar pode ser compreendido como uma série de percepções que se tem a respeito da instituição e que estão relacionados com a sua organização de funcionamento, sua estrutura pedagógica e administrativa, e com as relações humanas que são estabelecidas em seu interior. Essas percepções são compreendidas e percebidas em aspectos subjetivos. Ainda conforme os autores, é através do estabelecimento dessas relações que se forma a personalidade coletiva da instituição. Essas relações são fundamentadas em princípios, atitudes, sentimentos e sensações que são manifestadas pelos integrantes dessa comunidade, a saber: docentes, discentes, gestores, funcionários e famílias.

A partir do clima escolar estabelecido e a forma como o mesmo é percebido, são criadas influências que interferem em como o grupo se comporta e interage. Janosz (1998) e Thiébaud (2005) consideram que o clima escolar influencia na qualidade da vida dos alunos em três aspectos: na formação da identidade, na aprendizagem e na convivência e antecipação das expectativas recíprocas. Thiébaud (2005) considera que clima escolar está claramente ligado às relações interpessoais que são manifestadas dentro da escola e que “corresponde à atmosfera que reina nas relações sociais e nos valores, atitudes e sentimentos compartilhados pelos atores nos estabelecimentos escolares”. (Thiébaud, 2005, p.01)

Oesselmann (2009) nos chama atenção para alguns fatores que ocorrem no interior de uma escola e que se relacionam com o clima organizacional da instituição. O autor cita que “o ambiente físico, o cotidiano, as relações, a motivação e o nível de participação da família e da comunidade estão diretamente ligados ao ambiente “favorável” ou “desfavorável” no interior da escola” (Oesselmann, 2009, p. 9).

Ainda com base em Oesselmann (2009), um bom clima escolar é construído onde há respeito às normas e regras estabelecidas, onde as relações entre gestores, alunos, pais, professores e comunidade são pautadas na confiança e fundamentadas em regras claras e compartilhadas por todos, bem como no senso de percepção coletiva dos objetivos comuns a serem atingidos por todos os envolvidos.

Candian e Rezende afirmam que

à efetivação do cumprimento das normas escolares, é fator decisivo para a constituição de um clima escolar favorável à aprendizagem dos estudantes. Assim, uma das atribuições de uma gestão escolar cada vez mais envolvida com os elementos relacionais e pedagógicos da escola é, justamente, o estabelecimento e a manutenção de um bom clima escolar (Candian; Rezende, 2013, p.41).

Para os autores, a criação e a manutenção de um bom clima passam diretamente pela atuação da gestão da escola e, quando esse bom clima é instituído, ocorre o favorecimento da aprendizagem. O PPDT, através da atuação do DT, objetiva, entre outras, a realização de “tarefas organizativas e administrativas” (CEARÁ, 2010, p.6) o que acaba gerando assim a descentralização da gestão e o envolvimento de mais agentes na tomada de decisões que até então era exclusiva do gestor.

Na sua execução, entre outras ações, o PPDT trabalha a formação do clima escolar quando abre possibilidade para que os alunos assumam função de liderança. Os líderes são escolhidos pelos seus pares de forma democrática. “Essa ação é um exercício de democracia e cidadania, ao passo que abre espaço para a disseminação de ideias, dá oportunidade de escolhas com base nos seus argumentos, delega responsabilidades, requer atitude e exercício de liderança” (Dias, 2015, p. 87). Os líderes representam a turma em momentos específicos junto à gestão e nas reuniões bimestrais, levando aos professores os anseios e reivindicações da sua classe. Essa possibilidade de ser ouvido em um momento estruturado para esse fim concede aos discentes o sentimento de pertencimento à instituição, fazendo com que os mesmos tenham segurança para sugerir, questionar e debater ações pedagógicas propostas pela escola, como exemplo o regimento escolar, os processos de avaliação, entre outras.

Vinha, Morais e Moro (2017) apontam que os aspectos subjetivos manifestados por cada um dos integrantes da equipe escolar ao se relacionar no interior da instituição faz com que se crie um “ambiente” que pode interferir no trabalho de cada profissional bem como na aprendizagem dos alunos. Quando esse “ambiente” é formado e se apresenta de forma negativa, pode se tornar “um fator de risco da qualidade de vida escolar, com o aparecimento de problemas comportamentais, aumento do stress, conflitos, vandalismo, furtos e outros” (Vinha; Morais; Moro, 2017, P. 8).

Ainda de acordo com os autores,

o clima corresponde às percepções dos docentes, discentes, equipe gestora, funcionários e famílias, a partir de um contexto real comum, portanto, constitui-se por avaliações subjetivas. Refere-se à atmosfera

psicossocial de uma escola, sendo que cada uma possui o seu clima próprio. Ele influencia a dinâmica escolar e, por sua vez, é influenciado por ela e, desse modo, interfere na qualidade de vida e na qualidade do processo de ensino e de aprendizagem (Vinha; Morais; Moro, 2017, P. 8)

Para Dias (2015), os mecanismos que promovem a organização pedagógica da escola que são promovidos pelo DT corroboram para a instalação de um ambiente com clima organizacional agradável. O autor afirma que

os mecanismos de organização da sala de aula, por meio do mapeamento, os registros de ocorrências diárias, o atendimento individual, o estímulo ao exercício da liderança estudantil, o atendimento aos alunos e às suas famílias, acompanhamento em casa, o estudo orientado, as aulas de Formação para a Cidadania criam um clima propício para que as relações interpessoais favoreçam positivamente o contexto escolar. Desse modo, acreditamos que o jovem se ache bem consigo mesmo e com os outros, enxergando a escola como um ambiente acolhedor, no qual ele está sempre em evidência (Dias, 2015, p.87).

Fica evidente na fala de Dias (2015) que ações práticas, objetivas e pontuais que são promovidas no dia a dia da escola e que tem como objetivo acolher os alunos e as famílias nas suas individualidades e necessidades favorecem de forma positiva o surgimento de um bom clima organizacional. Pode-se citar como exemplo dessas ações pontuais o atendimento individual promovido pelo DT. Nesse momento, aluno e professor passam a dialogar sem barreiras hierárquicas e de modo informal.

Uma pesquisa literária realizada nos Estados Unidos pelas Universidades de Haifa, do Sul da Califórnia, e de Bar Ilan entre os anos de 2000 e 2015, concluiu, após analisar 78 pesquisas cujo foco era investigar a relação entre clima escolar e de sala de aula, bem como o desempenho acadêmico e nível socioeconômico, que um bom clima escolar é capaz de reduzir desigualdades no desempenho de estudantes de uma mesma escola, mesmo que eles venham de ambientes socioeconômicos muito distintos (INSTITUTO UNIBANCO, 2017, p. 1).

Thapa et. al. (2013), após análise em mais de 200 referências literárias nessa área desde a década de 1970, chegaram à conclusão de que o clima escolar positivo exerce forte influência sobre a motivação para aprender, atenua o impacto negativo do contexto socioeconômico sobre o sucesso acadêmico, age como um fator protetor para a aprendizagem e desenvolvimento de uma vida positiva em jovens, contribui para o

desenvolvimento emocional e social dos alunos e para o bem-estar dos estudantes e professores, está diretamente relacionado ao bom desempenho acadêmico nos diferentes níveis de ensino e pode colaborar não só para o sucesso imediato do estudante, como também seu efeito parece persistir por anos.

Ora, ao se instalar na escola um clima saudável e favorável à convivência entre todos os seus atores é evidente que aqueles que ali estão se sintam mais dispostos a aprender, trabalhar e permanecer na escola, corroborando assim com um dos objetivos do PPDT, que é a permanência do aluno na escola.

Burgos (2014) amplia esse conceito ao afirmar que não basta apenas o aluno permanecer na escola, agindo de forma coadjuvante. O aluno deve estar presente e sentir-se aceito para que assim possa acessar tudo o que a instituição pode oferecer. O PPDT, através da atuação do DT, ao se associar ao PPP da escola, busca criar um ambiente que seja favorável ao ensino e ao aprendizado. O DT age como concretizador do mote de que é preciso entender e perceber cada aluno na sua individualidade.

Dias (2015) corrobora nesse sentido ao afirmar que o DT

percebe que o aluno existe e registra essa existência. Esse registro faz com que o aluno se ache percebido e conduzido ao desempenho satisfatório, ou seja, que está conseguindo avançar na aprendizagem, nos aspectos cognitivos e atitudinais. É esse comportamento que favorece um clima escolar mais propício à aprendizagem. A escola muda seu aspecto estrutural, estreita as relações e se torna mais agradável aos olhos e aos sentidos dos agentes de seu interior e da comunidade (Dias, 2015, p. 90).

O autor nos chama a atenção e aponta que, ao sentir-se percebido e aceito, o discente passa a imprimir mudanças em suas atitudes, bem como consegue avançar em aprendizagem nos aspectos cognitivos e atitudinais. O senso de responsabilidade que passa a ter dentro da escola não só consigo, mas também com seus colegas e turma, contribui para a construção de um relacionamento pautado na confiança e no diálogo.

Conforme Dias (2015), o PPDT conduz a uma transformação na prática de gestão das escolas e ele aponta, entre outros, a redução da infrequência, elevação dos indicadores de aprendizagem e a promoção de mudança no clima escolar. Ainda segundo o autor, ao se promover essa mudança de clima interno nas instituições, cria-se condições para que as famílias se aproximem e os alunos tenham melhores condições de aprendizagem.

No documento oficial e norteador da implantação do PPDT, a Chamada Pública de 2010 (CEARÁ, 2010), são elencadas ações que têm como propósito promover influência sobre a criação de um clima escolar favorável. Pode ser citada como exemplo a aula de Formação para a Cidadania, que trata de temas diversos que abrangem relações interpessoais e resolução de conflitos, entre outros. Destaca-se ainda a organização da sala de aula com o mapeamento da sala, promovendo assim maior organização e disciplina e o atendimento individual ao aluno oportunizando ao mesmo o direito de fala de forma personalizada.

Evidencia-se com base na literatura aqui apresentada que fatores como clima escolar, relação família/escola e protagonismo juvenil contribuem de forma direta e significativa para as possibilidades de melhores condições de gestão escolar, permanência do aluno na escola e desempenho acadêmico. O PDDT por sua vez, ao ter esses fatores na sua composição de projeto, contribui na construção de uma escola que se apresenta como capaz de evidenciar e enfrentar os desafios diários provocados pelas diversas demandas oriundas da sua comunidade.

3.2 METODOLOGIA

Esta seção tem como objetivo apresentar ao leitor os aspectos metodológicos que serão utilizados para a construção desse estudo. Assim, podemos situá-lo no contexto dessa pesquisa que tem como objeto o PPDT (PPDT) e a análise da sua implementação na Escola Estadual de Educação Profissional Lagoa das Almécegas.

Para o alcance do objetivo do presente trabalho, fez-se a opção pela pesquisa qualitativa considerando que a “pesquisa tem o ambiente como fonte direta dos dados. O pesquisador mantém contato direto com o ambiente e o objeto de estudo em questão, necessitando de um trabalho mais intensivo de campo” (Prodanov; Freitas, 2013, p. 70).

Minayo (2001) afirma que “a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (Minayo, 2001, p. 14). Assim, conforme o autor, o método qualitativo busca produzir informações mais amplas e detalhadas sobre o que está sendo pesquisado e com isso produzir novas informações.

Para Apolinário (2004), a pesquisa qualitativa lida com fenômenos e prevê a análise hermenêutica dos dados coletados. Gonsalves (2003) afirma que esse tipo de pesquisa possibilita tanto a compreensão como a interpretação do fenômeno observado.

Importante considerar o que dizem Gerhardt e Silveira ao afirmarem que uma pesquisa qualitativa apresenta as seguintes características:

objetivação do fenômeno; hierarquização das ações de descrever, compreender, explicar, precisão das relações entre o global e o local em determinado fenômeno; observância das diferenças entre o mundo social e o mundo natural; respeito ao caráter interativo entre os objetivos buscados pelos investigadores, suas orientações teóricas e seus dados empíricos; busca de resultados os mais fidedignos possíveis; oposição ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências. (Gerhardt; Silveira 2009. p. 33)

O presente trabalho é um estudo de caso, pois envolve a análise de determinados processos organizacionais e complexos em uma comunidade escolar específica. Conforme Yin (2001), “o estudo de caso contribui, de forma inigualável, para a compreensão que temos dos fenômenos individuais, organizacionais, sociais e políticos” e permite “compreender fenômenos sociais complexos” (Yin, 2001, p.27). O autor defende a tese de que esse método dá condições para a elaboração de uma estratégia de busca de respostas para questões objetivas.

Ainda de acordo com Yin (2001), o estudo de caso é uma entre diversas formas de se fazer pesquisa em Ciências Sociais. Podem ser explorados também experimentos, levantamentos, pesquisas históricas e análise de informações em arquivos. Cada uma dessas apresenta suas vantagens e desvantagens e, segundo o autor, depende de três condições: “a) o tipo de questão da pesquisa; b) o controle que o pesquisador possui sobre os eventos comportamentais efetivos; c) o foco em fenômenos históricos, em oposição a fenômenos contemporâneos” (Yin, 2001, p. 19).

Para Clemente (2012), o estudo de caso busca uma estratégia de pesquisa diferente, que permite ao pesquisador construir seus próprios caminhos e ajustar seu projeto na busca dos objetivos propostos. O autor segue, e diz que o estudo de caso dá condições ao pesquisador de lidar com diversas evidências, oriundas da apreciação de documentos, visitas de campo, entrevistas e observação participativa.

Conforme Gil (2008), recorrer a um estudo de caso permite ao pesquisador buscar diferentes objetivos em seu propósito, como, por exemplo, “descrever a situação do contexto em que está sendo feita determinada investigação e explicar as variáveis

causais de determinado fenômeno em situações muito complexas que não possibilitam a utilização de levantamentos e experimentos” (Gil, 2008, p. 58). Importante considerar, para efeito de conhecimento do leitor, que o pesquisador esteve no período de 2010 a 2021 na condição de Diretor da instituição pesquisada ocupando essa função desde a implantação do projeto. Essa condição dá ao mesmo conhecimento empírico sobre o objeto pesquisado, ao mesmo tempo em que se compromete em manter-se isento de qualquer tipo de inferências (Prodanov; Freitas, 2013).

Definido o tipo de pesquisa, faz-se necessária a escolha dos instrumentos a serem utilizados em campo. Conforme Marconi e Lakatos (2003), as circunstâncias ou o tipo de investigação a ser realizada define o tipo de instrumento a ser empregado. São diversas as ferramentas, tais como: observação, entrevista, questionário, formulário, medidas de opiniões e de atitudes, técnicas mercadológicas, testes, análise de conteúdo, pesquisa documental e outros. Nesse sentido, Carvalho *et al.* afirmam que “variados são os tipos de pesquisa e como eles são classificados. Devido a essa variação, cada pesquisador define seu objeto de estudo levando em consideração os objetivos da pesquisa e como ele pretende alcançá-los” (Carvalho *et al.*, 2019, p. 28).

Para este trabalho, o pesquisador recorrerá aos seguintes instrumentos: pesquisa documental, pesquisa bibliográfica, entrevista e questionário.

A pesquisa documental, conforme Gil (2002), é muito comum em estudos que buscam explorar informações em documentos públicos, presentes em bibliotecas ou arquivos, além de “cartas pessoais, diários, fotografias, gravações, memorandos, regulamentos, ofícios, boletins, etc.”. (Gil, 2002, p. 46). Nesta pesquisa recorreu-se à análise e estudos de documentos internacionais, nacionais, estaduais e locais, a saber: CF e LDB (BRASIL, 1988; 1996); legislação portuguesa que trata sobre o PPDT naquele país; Chamada Pública para adesão ao PPDT e Portarias de Lotação dos professores nas escolas; e documentos internos da escola como o Regimento Interno, o PPP e as diretrizes pedagógicas da instituição pesquisada.

A pesquisa bibliográfica, conforme Dalberio e Dalberio (2009) destacam, tem a vantagem de possibilitar, sem muitos custos, o acesso do pesquisador a uma amplitude de fontes. Esses autores alertam, porém, que “o pesquisador deve tomar cuidado com a fidedignidade e validade científica das informações [sob o risco de] incorrer em possíveis incoerências e contradições causadas por material de baixa credibilidade” (Dalberio; Dalberio, 2009, p. 167). A esse respeito fez-se necessário recorrer ao estudo

de teses, dissertações, artigos e publicações que tratam sobre o PPDT, considerando a sua origem em Portugal e a sua chegada, implementação e expansão no estado do Ceará.

A entrevista, conforme definem Lüdke e André, “permite correções, esclarecimentos e adaptações que a torna sobremaneira eficaz na obtenção das informações desejadas” (Lüdke; André, 1994, p. 34). Nesse mesmo sentido, Mondada (1997) afirma que esse instrumento deve ser entendido como “um acontecimento comunicativo no qual os interlocutores, incluído o pesquisador, constroem coletivamente uma versão do mundo” (Mondada, 1997, p. 59). Oliveira (2011) classifica a entrevista em estruturada, não-estruturada e semiestruturada. Nesse trabalho, recorre-se à entrevista semiestruturada que, segundo Triviños (1987), tem como característica questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa.

Nesse tipo de ação, conforme Bandeira (2020), o pesquisador tem condições de explorar com maior alcance os questionamentos que serão feitos aos entrevistados e assim “obter informações sobre o que eles sabem, creem, fazem, determinam e desejam sobre essa política educativa” (Bandeira, 2020, p. 115).

Esse trabalho de pesquisa utiliza-se também de questionário, pois, segundo Gil (1999), esse instrumento pode ser definido “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.” (Gil, 1999, p.128). Ainda segundo Gil:

- a) possibilita atingir grande número de pessoas [...];
- b) implica menores gastos com pessoal, posto que o questionário não exige o treinamento dos pesquisadores;
- c) garante o anonimato das respostas;
- d) permite que as pessoas o respondam no momento em que julgarem mais conveniente;
- e) não expõe os pesquisados à influência das opiniões e do aspecto pessoal do entrevistado. (Gil, 2008, p. 122).

A aplicação do questionário por meio eletrônico se deu em função da sua praticidade e eficiência. A escolha desse método ocorreu em razão dos prazos para finalização do mestrado estarem bastante escassos. Conforme informado pela coordenação pedagógica da escola pesquisada, os participantes têm acesso à internet e dispositivo eletrônico para responder as questões. A adoção dessa prática deu celeridade ao processo.

O questionário foi aplicado junto a 09 Professores Diretores de Turma e 360 alunos, o que representa 100% dos discentes e DTs. Todos os alunos, de todas as séries, turmas e cursos foram convidados a responder a pesquisa e receberam da coordenação da escola o link de acesso ao questionário. No entanto, em relação aos alunos, 70% desse universo aceitou o convite e respondeu o questionário, o que representa 251 discentes. Todos os discentes responderam por meio eletrônico. Ocorreu por parte do pesquisador e da coordenação da escola um segundo contato com alunos para reforçar o convite, pois faltando apenas 02 dias para o fim do prazo somente 47% tinham respondido o questionário. Em relação aos Diretores de Turma, todos os 09 responderam ao questionário, sendo 07 por meio eletrônico e 02 por formulário físico. Esses atores, alunos e diretores de turma estão diretamente ligados à política do PPDT, justificando assim essa escolha. Os questionários foram disponibilizados em formato eletrônico (formulário) enviados pela coordenação pedagógica que, por sua vez, disponibilizou para os alunos e diretores de turma.

Busca-se com a aplicação desse questionário, junto aos 251 alunos das três séries do Ensino Médio e aos 09 professores que desempenham a função de diretor de turma nas 09 turmas ofertadas pela escola obter informações em maior escala sobre os êxitos e desafios de implementação do PPDT. A definição do público se deu em função dos mesmos terem uma relação direta na oferta e participação na implementação da política.

O questionário foi construído considerando o objetivo da pesquisa e peculiaridades da população-alvo. Os questionários foram constituídos por questões fechadas e foi aplicado junto aos Diretores de Turma nos dias 17 a 20 de abril de 2023 e junto aos alunos entre os dias 26 a 30 de junho de 2023. Foi adotado o modelo estruturado de 25 perguntas para os alunos, conforme apêndice A, e 26 para os professores diretores de turma, conforme apêndice B.

A aplicação da entrevista ocorreu de modo presencial no dia 28 de junho de 2023. A coordenação pedagógica da escola conta com uma coordenadora que tem nas suas atribuições e tarefas de acompanhamento e orientação do PPDT diretores de turma e alunos. Essas atribuições estão previstas no regimento escolar da instituição (regimento escolar, 2021). Essa parte da coordenação pedagógica da escola, ainda conforme Regimento Escolar (2021), busca integrar os Diretores de Turma junto à gestão, aos demais professores, às famílias, aos alunos e a toda a comunidade escolar.

Cita-se como exemplo de suas ações a organização das reuniões bimestrais e formação dos DTs. Essa profissional, conforme Regimento Escolar (2021), tem papel ativo e amplo na atuação dos Diretores de Turma na escola. Assim, é relevante a sua participação nessa pesquisa pois parte das ações de implantação dessa política na escola passa pela sua orientação e execução.

A Coordenadora aceitou o convite para participar da entrevista. As perguntas foram enviadas de forma antecipada por e-mail e o evento ocorreu de modo presencial na escola que é o seu local de trabalho.

Günther (2003) afirma que o objetivo do estudo determina as perguntas e entre eles (objetivo e estudo) há uma relação recíproca de interdependência. O referido autor ainda ressalta que, na elaboração do instrumental, deve existir um alinhamento entre a forma de sua aplicação, as características da população-alvo, o tamanho da amostra, os recursos disponíveis e os métodos de processamento dos dados.

3.2.1. Análise e apresentação dos resultados da pesquisa: alunos

Discorreremos, nessa seção, sobre os dados coletados nos questionários aplicados aos alunos e professores diretores de turma. Para uma melhor compreensão do leitor, os dados estão organizados em tabelas e gráficos.

Inicia-se apresentando os dados relativos ao perfil dos alunos respondentes que participam da pesquisa e que estão matriculados na escola e são atendidos pelo PPDT. Na sequência, analisa-se a percepção dos alunos em relação ao seu grau de concordância com os objetivos do PPDT, a partir das afirmativas apresentadas no questionário. Na seção seguinte, apresentam-se os achados acerca dos questionamentos relacionados a contribuição do PPDT em relação aos aspectos de desenvolvimento pessoal. Na quarta seção, são expostas as evidências encontradas em relação à percepção dos alunos com o projeto em relação às suas dificuldades de execução na escola e, por fim, na última seção discute-se a respeito da percepção dos alunos sobre o PPDT e sua contribuição para o sucesso dos estudantes na escola.

A pesquisa foi realizada via formulário eletrônico. Todos os 360 estudantes da escola foram convidados a responder a pesquisa. O link de acesso à pesquisa foi encaminhado via coordenação pedagógica da escola para cada estudante. 251 alunos responderam ao questionário, o que representa 70% do universo de estudantes

matriculados na escola. O público-alvo da pesquisa pertence às três séries do ensino médio.

Tabela 6: Sexo, série, faixa etária e curso dos estudantes da escola Estadual de Educação Profissional Lagoa das Almécegas

INDICADOR	DESCRIÇÃO	PERCENTUAL	TOTAL
SEXO	Feminino	61%	153
	Masculino	39%	98
FAIXA ETÁRIA	14 anos	0,04%	1
	15 anos	34,7%	87
	16 anos	36,3%	91
	17 anos	24%	60
	18 anos	4,96	12
CURSO	Administração	37,9%	95
	Agroindústria	29,1%	73
	Informática	33%	83

Fonte: Questionário da pesquisa/Elaborado pelo pesquisador

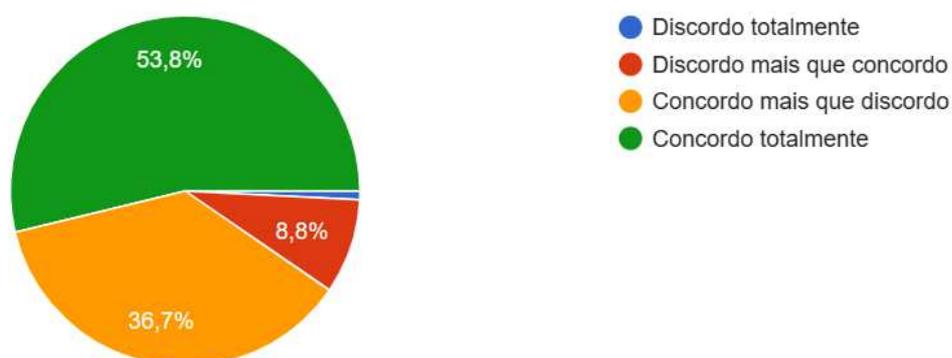
A respeito do perfil dos alunos, 61% dos respondentes são do sexo feminino e 39% masculino. Os dados revelam que há predominância significativa de mulheres na escola em relação aos homens.

Em relação à idade dos discentes, observa-se que não há distorção idade/série, pois todos os alunos estão entre 15 e 18 anos, ou seja, em idade compatível com a série matriculada. 0,04% (apenas 01 aluno) tem 14 anos; 34,7%, 15 anos; 36,3%, 16 anos; 24%, 17 anos; e 4,96% têm 18 anos. Identificou-se ainda o percentual de alunos por matrícula em cada curso. 33% dos alunos estão matriculados no curso de Informática; 29,1% no curso de Agroindústria; e 37,9% em Administração. 87,3% dos alunos cursaram, até o momento da aplicação do questionário, todo o Ensino Médio na escola pública e 12,7% cursaram parte na escola privada. A unidade pesquisada conta com a execução do PPDT desde a 1ª série, assim, 100% dos alunos matriculados bem como 100% dos respondentes são atendidos pelo projeto.

Ao serem questionados sobre a contribuição do PPDT no despertar do interesse pelos estudos, 53,8% dos respondentes afirmaram que concordam totalmente com essa afirmação, 36,7% concordam mais que discordam, 8,8% discordam mais que concordam e 0,8% discordam totalmente. Os dados são positivos em relação à eficácia

do projeto nesse aspecto. Nesse cenário, o PPDT na unidade pesquisada cumpre com parte do seu propósito levando os alunos a terem empenho pelos estudos. No entanto, deve-se considerar que quase 10% dos discentes pesquisados apresentam discordância (parcial ou total) nesse cenário. Esse percentual é relevante e deve ser observado com alerta pela gestão da escola, bem como pelos Diretores de Turma.

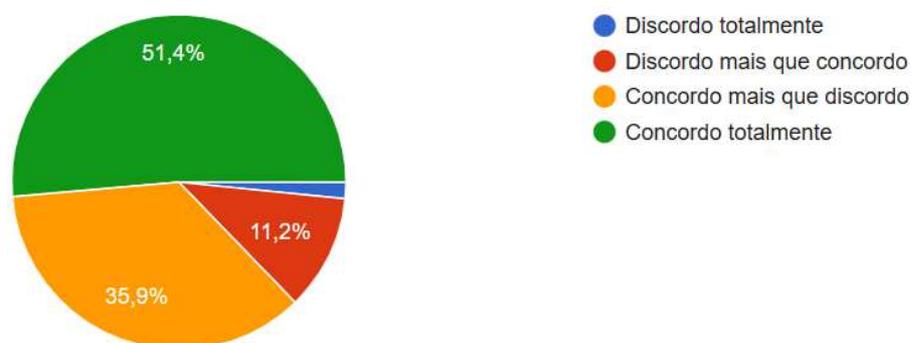
Gráfico 06 – O PPDT contribui para despertar o meu interesse pelos estudos



Fonte: Questionário da pesquisa

O gráfico 07 apresenta as respostas dos alunos a respeito do apoio do PPDT nos aspectos socioemocionais dos discentes. 51,4% dos estudantes concordam totalmente na contribuição do projeto nesse aspecto e 35,9% concordam mais que discordam. Assim, evidencia-se que há um cenário positivo nesse feito, pois quase 88% dos alunos concordam com essa afirmação mesmo que de modo parcial. 11,2% discordam mais que concorda e 1,6% discordam totalmente. Esses dois percentuais colocam em evidência um cenário também de preocupação em relação ao projeto. Quase 13% dos respondentes apresentam discordância com essa afirmação. O PDDT busca estreitar a relação entre os estudantes e o PDT de modo que esse último possa conhecer a realidade, vida pessoal, interesse e aspirações do aluno para, a partir disso, criar condições de intervenção. SEDUC (CEARÁ, 2010) afirma que o PPDT tem como missão construir uma escola que seja capaz de educar a razão e emoção dos seus estudantes. Assim, é objetivo do projeto trabalhar de modo eficaz na criação de condições dentro da sala de aula e da escola que possam promover apoio e encaminhamentos emocionais aos alunos.

Gráfico 07 – O PPDT contribui para o meu amadurecimento pessoal



Fonte: Questionário da pesquisa

59,4% dos alunos concordam totalmente que o PPDT contribui para o amadurecimento profissional dos mesmos, enquanto 33,9% concordam mais que discordam. 6,4% dos alunos discordam mais que concordam que o projeto promova essa contribuição, enquanto 0,4% discordam totalmente.

A unidade pesquisada oferta educação profissional com formação técnica. No último semestre da 3ª série, todos os alunos passam por estágio obrigatório de 400 horas. Nessa etapa da formação, aspectos relacionados ao mundo trabalho são avaliados pela escola através do orientador de estágio e da empresa concedente. Conforme Guia do Estágio (CEARÁ, 2010), para o bom êxito nessa etapa exige-se dos discentes capacidade de adaptação, resiliência, trabalho em equipe e iniciativa. Assim, cabe à escola, através do PDDT, contribuir com essa formação e apresentar o aluno em condições de realizar o estágio com sucesso.

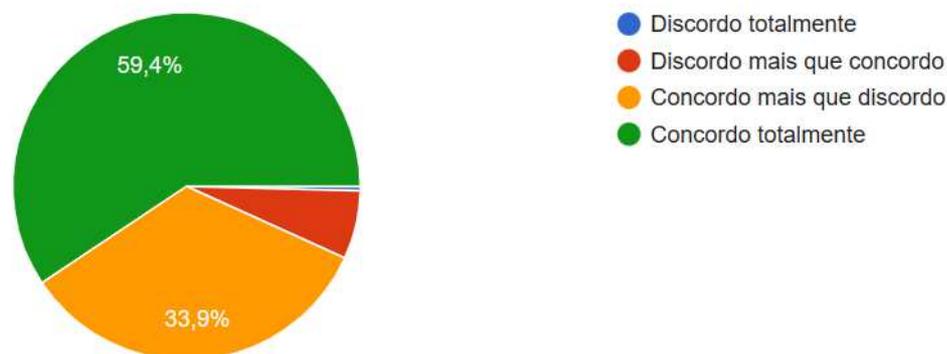
Em análise ao SIGE/ESCOLA 2023 observa-se que 95,5% dos estudantes (2012 a 2022) que iniciaram o estágio concluíram essa etapa com êxito. Esse percentual é bem relevante e mostra que a unidade pesquisada consegue cumprir um dos pontos da sua missão, que é a preparação para o mercado de trabalho. No entanto, não há informações na escola das razões que levaram 4,5% dos estudantes a não concluírem essa etapa.

A escola oferta em seu currículo estudos e vivências específicas que preparam o aluno para o mercado de trabalho. A disciplina Mundo do Trabalho e Preparação para o Estágio tem esse objetivo.

Considera-se também que 6,4% dos alunos discordam mais que concordam com essa afirmação e 0,4% discordam totalmente. Para esses discentes, o projeto tem pouco

ou nenhuma relevância nesse aspecto. O percentual é pequeno, mas precisa ser acatado como objeto de reflexão e planejamento para se buscar uma possível redução.

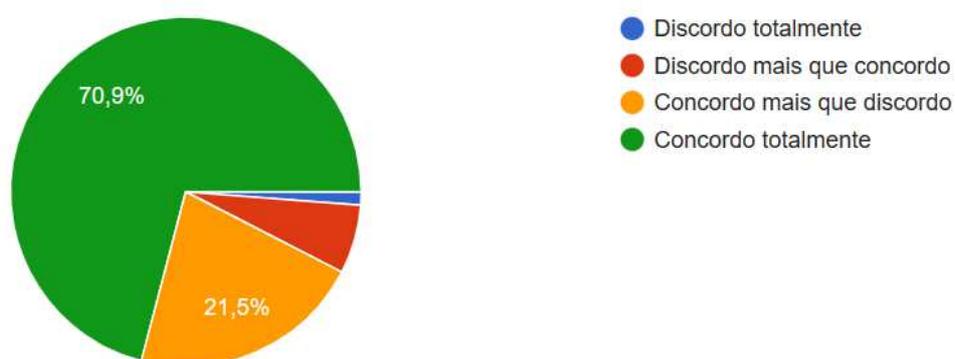
Gráfico 08 – O PPDT contribui para o meu amadurecimento profissional



Fonte: Questionário da pesquisa

Em relação à contribuição do PPDT para a redução da infrequência na unidade pesquisada, com base nos achados da pesquisa, 70,9% dos alunos concordam totalmente que a atuação do Diretor de Turma contribui para esse propósito e 21,5% concordam mais que discordam, 6,4% discordam mais que concordam e 1,2% discordam totalmente.

Gráfico 09 – O PPDT incentiva para que eu não falte às aulas



Fonte: Questionário da pesquisa

É importante considerar, no entanto, conforme dados extraídos do SIGE/Escola 2023, que o índice médio diário de infrequência da unidade pesquisada está em torno de 15%, o que representa em valores absolutos uma média de 57 discentes. Mesmo sendo

positivo o resultado apresentado no gráfico 09, os impactos da atuação do Diretor de Turma ainda não surtem o efeito esperado, pois o percentual médio/diário de faltas é bem significativo. É evidente, com base nesses dados, que há uma distância entre a atuação do Diretor de Turma nessa orientação e seus efeitos práticos no dia a dia da escola. É sabido que há diversos fatores que contribuem para a infrequência escolar, entre eles o transporte. Ainda conforme SIGE/ESCOLA 2023, 72% dos alunos utilizam diariamente o transporte escolar para chegar à escola, e nos registros de atas das reuniões do Conselho Municipal de Educação, ficam sempre em evidência os problemas na oferta desse serviço no município (ATA do Conselho Municipal de Educação, 2023).

68,1% dos estudantes concordam totalmente que os Diretores de turma incentivam para que não ocorra abandono escolar. 23,1% concordam mais que discordam. 7,2% discordam mais que concordam e 1,6% discordam totalmente.

Conforme Ceará (2013), “o PPDT visa à construção de uma escola que eduque a razão e a emoção. Uma escola que tem como premissa a desmassificação do ensino. Uma escola com plenos objetivos de acesso, permanência, sucesso e formação do cidadão”.

Conforme dados do CENSO ESCOLAR 2022, último ano de apuração dessas informações, a taxa de abandono da unidade pesquisada foi de 0%, bem como a reprovação (ano base 2021). Essas informações corroboram com as respostas dos estudantes, pois quase 92% consideram mesmo que de modo parcial a importância do projeto e atuação do Diretor de Turma no combate a esse problema. Há um percentual significativo que manifesta percepção contrária. Para 8,2%, a atuação dos Diretores de turma faz pouca ou nenhuma diferença.

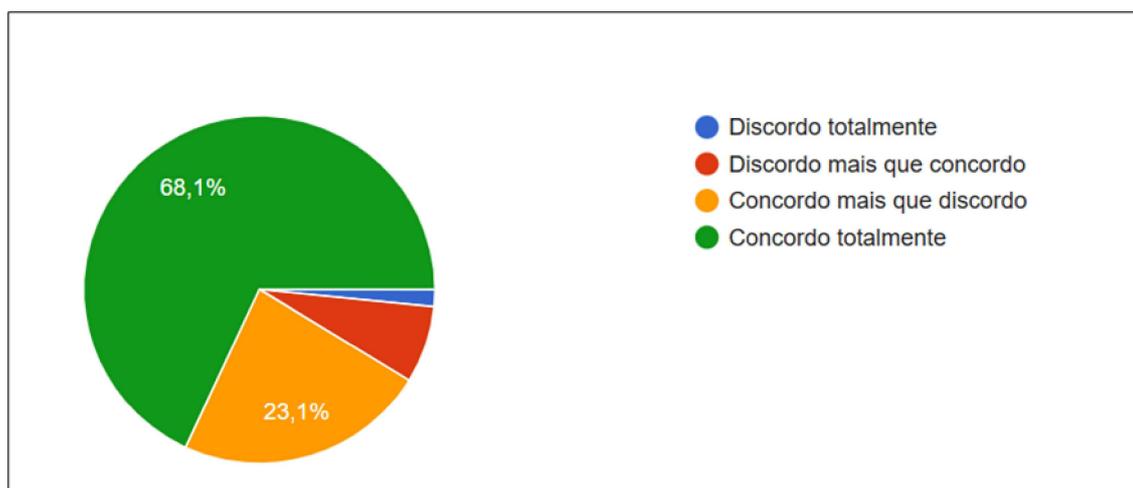
O ano base dessa informação do CENSO é 2021. Nesse ano a oferta de ensino foi de forma remota em função da pandemia provocada pelo COVID 19. Em função, foi publicada resolução do conselho estadual de educação recomendando a impossibilidade de reprovação dos estudantes. Quando os dados são analisados em relação aos anos anteriores a esse momento pandêmico, constata-se uma taxa de reprovação de 5%, mas o abandono continua em 0%.

Paralelo a isso, constata-se um movimento de matrículas e transferências bastante acentuado principalmente no 1º semestre de cada ano. Os registros internos da escola constam que nesse período do ano há em torno de 15% de transferência de alunos da unidade pesquisada para a outra escola de Ensino Médio do município com oferta de

aula em tempo parcial. Não há registro dos motivos desse número nem das razões da ocorrência ser sempre no primeiro semestre.

O combate ao abandono escolar é um dos objetivos do PPDT. Os dados do Censo Escolar afirmam que a escola está conseguindo cumprir com esse propósito, no entanto precisamos considerar que, para quase 10% dos estudantes, o projeto não tem nenhum ou quase nenhuma relação com esses números.

Gráfico 10 – O PPDT incentiva para que eu não abandone a escola



Fonte: Questionário da pesquisa

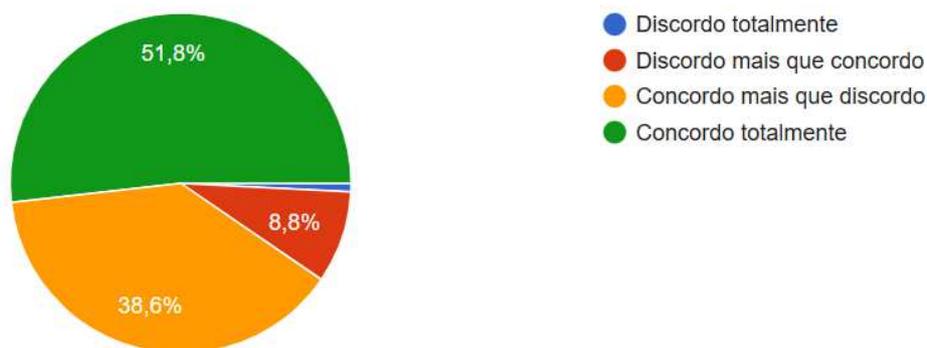
Conforme as diretrizes estabelecidas da política de educação do Ceará, nesse caso específico a portaria de matrícula (CEARÁ, 2022), para ingressar em uma EP o aluno precisa concorrer a uma vaga mediante seleção que se utiliza de notas do discente ao longo de todo o Ensino Fundamental 2. Outro ponto em destaque, já aqui citado, é a garantia do estágio remunerado, o que dá ao aluno a certeza de ingresso, via estágio, no mundo do trabalho, e a condição de receber seu primeiro vencimento.

A unidade pesquisada ainda oferece, junto com o tempo integral, três refeições, salas climatizadas, aula de campo e professores com dedicação exclusiva. Esses fatores somados tornam as condições mais viáveis para o sucesso do aluno e conseqüentemente a sua permanência e conclusão da etapa de ensino. Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) apresentados em 2022 mostram que no Brasil o índice de abandono escolar no Ensino Médio é de 5,6%. Esses números mostram que há uma grande distância entre a realidade brasileira nessa etapa de ensino e a escola pesquisada.

Sobre a contribuição do PPDT para a promoção do protagonismo juvenil dos estudantes dentro da escola, evidencia-se que 51,8% dos alunos concordam totalmente que o Diretor de

Turma incentiva o desenvolvimento do protagonismo juvenil dentro da escola junto aos estudantes. Para 38,6% dos estudantes, há concordância parcial (concordam mais que discordam), 8,8% discordam mais que concordam e 0,8% discordam totalmente.

Gráfico 11 – O PPDT incentiva o desenvolvimento do meu protagonismo juvenil



Fonte: Questionário da pesquisa

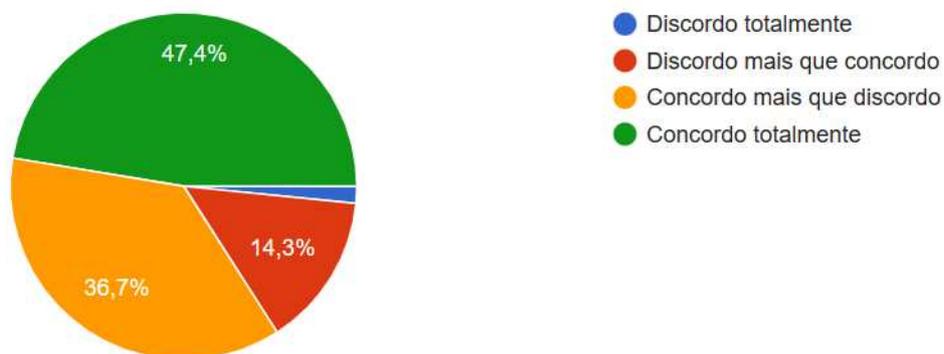
Conforme Costa (2018), nas ações de protagonismo juvenil promovidas e oferecidas pela escola, é imprescindível que a participação do adolescente seja de fato autêntica e não simbólica. O autor ainda nos alerta para a possibilidade dessa participação ser decorativa ou manipulada atendendo apenas aos interesses da escola e dos professores. Educar para a participação é criar espaços para que o educando possa empreender, ele próprio, a construção de seu ser.

Os dados desse gráfico chamam atenção para o fato de que 38,6% dos estudantes não estarem totalmente convictos com o incentivo dos professores ao protagonismo. Mesmo sendo uma resposta de afirmação positiva, pode-se perceber que essa prática pode ter intervenções de melhoras.

Outro ponto de atenção nesse gráfico é que um percentual de estudantes, quase 10%, demonstram discordância total ou parcial com essa afirmação. Esse número chama atenção e sugere que a escola busque junto aos Diretores de Turma e Coordenação Pedagógica ações que possam potencializar o protagonismo dos alunos.

Quando questionados sobre a atuação dos diretores de turma na superação das dificuldades de aprendizagem os dados são os seguintes: 47,4% concordam totalmente com essa afirmação; 36,7% concordam mais que discordam; 14,3% discordam mais que concordam e 1,6% discordam totalmente.

Gráfico 12 – O PPDT me ajuda na superação das dificuldades de aprendizagem



Fonte: Questionário da pesquisa

Conforme dados do INEP de 2021 a unidade pesquisada apresentou IDEB de 6,3 pontos. Esse dado é bem superior à média do estado do Ceará, que foi de 4,4 pontos, e do Brasil de 4,2. Ainda chama atenção o resultado de uma outra escola de Ensino Médio dentro do mesmo município que apresentou resultado de 3,8 pontos. É preciso considerar que a escola é de tempo integral, os alunos estudam o dia inteiro durante todo o Ensino Médio, o que naturalmente contribui para a ampliação da oferta de ensino. Há de considerar que a média do estado do Ceará e do Brasil considera todas as escolas públicas de Ensino Médio e nesse cenário entram as unidades que funcionam apenas em tempo parcial, ou seja, apenas um turno.

Quando os resultados de aprendizagem das duas escolas de Ensino Médio do município (a unidade pesquisada e a não pesquisada) são comparados, fica evidente a distância entre os resultados. No entanto, faz-se necessário considerar, como aqui já mencionado, que a escola pesquisada faz seleção de alunos através de notas. Para ingressar na escola há concorrência e só consegue vaga quem tem as melhores notas. Conforme dados do processo seletivo de 2023, houve mais de 350 inscrições concorrendo a 120 vagas (ATA DE REGISTRO DO PROCESSO DE SELEÇÃO INTERNA, 2023)

É consenso que são vários os fatores que contribuem para o sucesso escolar dos estudantes, mas considerando a resposta dos alunos a esse questionamento, podemos inferir que o PPDT tem papel fundamental nesse aspecto.

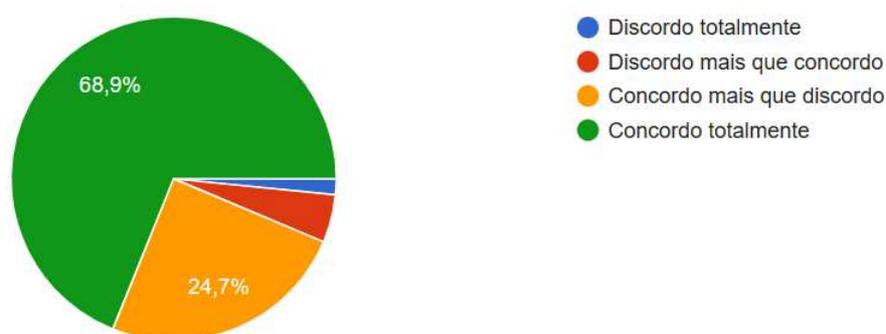
A resolução de conflitos na turma é outro questionamento feito junto aos estudantes. Os dados aferidos são os seguintes: 68,9% afirmam que concordam totalmente com essa afirmação. 24,7% concordam mais que discordam, 4,8% discordam mais que concordam e 1,6% discordam totalmente.

É sabido que essa pauta se faz presente com forte intensidade no Ensino Médio, etapa de ensino em que os conflitos e a indisciplina se apresentam com mais veemência.

A escola configura-se como o principal espaço público no qual, cotidianamente, cada criança e adolescente relaciona-se com seus pares. Nesse sentido, podemos admitir que seja o espaço ideal para a criação de um ambiente que permita que alunos e alunas, enquanto vivenciam os conflitos presentes em suas relações, possam conscientizar-se deles, sendo constante e progressivamente levados a refletir sobre as situações e a responsabilizar-se pelas consequências das mesmas.

Torna-se necessário, portanto, que seja uma intenção da escola propiciar oportunidades para que as crianças experimentem exercer papel mais ativo, no sentido de criarem e questionarem as regras que regem diariamente a convivência para, a partir disso, tomarem decisões. Caso contrário, estaríamos educando-as para que cumprissem as regras preestabelecidas apenas por obediência, o que significaria que: “obedecemos porque não temos escolha, assim como levantamos as mãos se um ladrão nos ameaça com sua arma: obedecemos, mas não respeitamos” (La Taille, 1999, p. 11). Em resumo, nas relações baseadas no exercício da força há hierarquia, certamente legitimada por parte de quem detém o poder, mas não legitimada por parte de quem é obrigado a obedecer.

Gráfico 13 – O Diretor de Turma tenta resolver os conflitos que acontecem na minha turma



Fonte: Questionário da pesquisa

Os resultados desse questionamento nos apresentam a informação de que a escola está conseguindo, mesmo de que modo parcial, via Diretores de Turma agir na resolução de conflitos existentes dentro da turma.

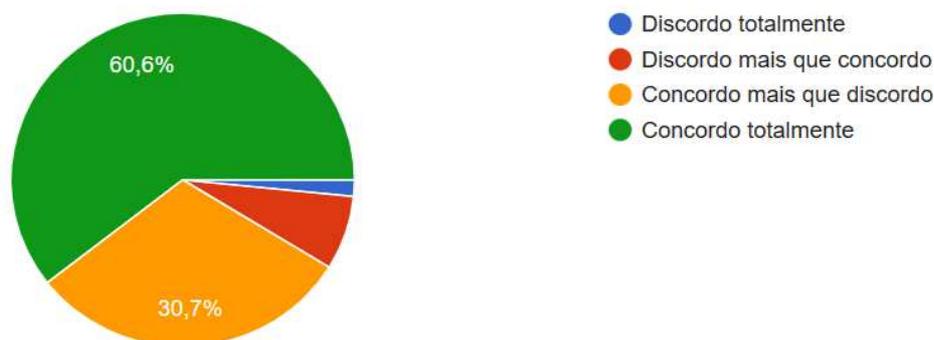
60,6% dos estudantes concordam totalmente que os diretores de turma promovem a interação entre a família e a escola. 30,7% concordam mais que discordam, 7,2% discordam mais que concordam e 1,6% discordam totalmente.

Conforme o Art. 205 da Constituição Federal de 1988, a educação é direito de todos e dever do Estado e da família e será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade. Assim, não cabe à família o direito de escolha em participar de forma ativa da educação dos seus filhos porque se trata de uma obrigação constitucional. Há consenso na literatura que a participação dos pais/mães/responsáveis na educação das crianças é fator decisivo para atenuar as dificuldades que possam ser encontradas pelos estudantes, professores e escola de forma geral.

Segundo dados divulgados pelo Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (PISA), estudo internacional que avalia estudantes de 15 anos em cerca de 70 países, apenas 50,2% no Brasil dizem que os pais se interessam pelas atividades escolares. Esses dados brasileiros apontam que há uma diferença dentro desse percentual, sendo que 63% dos estudantes com maior nível socioeconômico informaram a participação dos pais contra os 46% de menor nível.

Diante disso, é preciso entender que essa pauta, além de evidenciar a participação das famílias na educação, está relacionada a outros fatores, como a disponibilidade que os pais possuem, que muitas vezes é prejudicada por outras responsabilidades (profissionais, familiares, entre outras) e acaba os afastando de acompanhar a educação dos seus filhos.

Gráfico 14 – O PDT promove a interação entre a escola e minha família



Fonte: Questionário da pesquisa

Entende-se com esses dados que a escola tem espaço e necessidade de avançar nessa pauta e que os diretores de turma devem atentar para esse fator.

A pesquisa entra em outro aspecto e se debruça sobre o desenvolvimento pessoal e autoconfiança dos estudantes através da contribuição do projeto e da atuação do DT.

Essa seção da pesquisa fez os seguintes questionamentos: Em que aspectos o PPDT contribui para o meu desenvolvimento como aluno?

Os estudantes passaram a confirmar ou não as seguintes afirmações: Melhora o meu relacionamento com os colegas; melhora o meu relacionamento com a minha família; atua na construção de soluções para os problemas encontrados no dia a dia da minha escola; supera as minhas dificuldades de aprendizagem; ajuda a ter iniciativa para resolver meus problemas.

Tabela 01 – Desenvolvimento pessoal e autoconfiança dos estudantes através da contribuição do projeto e da atuação do Diretor de Turma

Em que aspectos o Projeto Professor Diretor de Turma contribui para o meu desenvolvimento como aluno?	Concordo totalmente	Concordo mais que discordo	Discordo mais que concordo	Discordo totalmente
Melhorar o meu relacionamento com os colegas	43,8%	41,8%	12,4%	2%
Melhorar o meu relacionamento com minha família.	31,9%	41%	18%	8,8%
Atuar na construção de soluções para os problemas encontrados no dia a dia da minha escola.	52,6%	37,8%	8,4%	1,2%

Superar as minhas dificuldades de aprendizagem.	49%	38,2%	10,8%	2%
Ter iniciativa para resolver meus problemas.	43%	38,2%	13,9%	4,8%

Fonte: Questionário da pesquisa

Por ser uma escola de tempo integral na qual os estudantes passam 10 horas juntos (chegam na escola às 07h e saem às 17h), sendo a maior parte do tempo dentro de sala de aula, o relacionamento entre os mesmos é bem intenso. São inevitáveis os conflitos. As turmas são heterogêneas. As diferenças religiosas, culturais, de gênero, de princípios e valores são, em boa parte, determinantes para o surgimento de diversas formas de conflitos. Os dados na tabela 01 evidenciam que o PPDT tem contribuído para a solução de problemas dessa natureza entre os discentes. Para mais de 85% dos alunos, o projeto ajuda, mesmo que de modo parcial, na melhoria das relações em sala de aula. Para quase 15% dos alunos essa afirmação não condiz totalmente com a realidade. Esses números precisam servir de base de reflexão para a coordenação pedagógica e Diretores de Turma. A disciplina de Formação para a Cidadania, que em sua essência, conforme CEARÁ (2010), tem como objetivo discutir os problemas reais e práticos vivenciados pela turma, deve ser planejada à luz do que se evidencia em sala de aula.

Um dos objetivos do PPDT é a aproximação da família com a escola. Para isso, cada Diretor de Turma dispõe de 03 aulas semanais para atendimento aos pais. Esse atendimento pode ser coletivo e/ou individual. Ao promover esses momentos personalizados com a família, busca-se estreitar a relação não só entre os pais e a escola, mas também entre pai e filho, uma vez que, conforme registro em ata de reuniões, os alunos participam de cada momento de forma ativa. Ao observar a pauta dessas reuniões, encontra-se pontos que são de natureza pedagógica e pessoal. Os diretores de turma são mediadores, por muitas vezes, de diálogos que devem ser estabelecidos em casa, mas acabam ocorrendo na escola conforme registro em ata de reunião e atendimento individual. Esses momentos acabam favorecendo uma aproximação ou reaproximação dos alunos com seus pais e familiares.

Os dados da tabela demonstram que o trabalho dos diretores de turma está contribuindo para melhorar o relacionamento dos alunos com sua família. Para quase 75% dos respondentes, o PPDT está conseguindo cumprir com esse objetivo mesmo que modo parcial. No entanto, para quase 26%, esse efeito é mínimo ou nenhum. É

um número expressivo e assim coloca em evidência uma frente de ação que a escola precisa cuidar: a melhora do diálogo entre os alunos e sua família.

Sobre a atuação do PPDT na construção de soluções para os problemas encontrados no dia a dia da escola, encontra-se os seguintes dados: quase 90% dos estudantes concordam totalmente ou parcialmente na eficácia do projeto enquanto menos de 10% afirmam que discordam, mesmo que modo parcial dessa afirmação.

Como a atuação do Diretor de Turma é de forma direta dentro da sala de aula junto aos alunos e seus responsáveis, o mesmo fica mais próximo dos problemas que surgem e assim com mais condições para possíveis soluções. Os dados achados e expostos na Tabela 01 corroboram nesse sentido.

Na contribuição do PPDT na superação das dificuldades de aprendizagem dos alunos, quase 90% dos estudantes respondentes concordam totalmente e/ou parcialmente com essa afirmação, enquanto pouco mais de 10% asseguram que essa contribuição não ocorre ou se ocorre se dá de forma parcial.

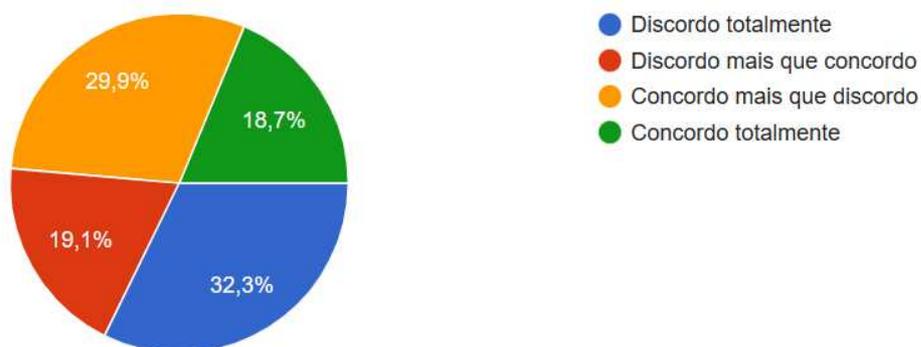
No último ponto da tabela, busca-se evidências da contribuição do projeto no protagonismo dos estudantes na resolução de seus próprios problemas. Para 81,2% dos alunos, há sim essa ajuda, e 18,8% afirmam que esse aporte não atende a contento ou de forma alguma.

Os dados da tabela 01 são positivos. O PPDT tem sido assertivo na promoção de ações na escola para a maioria dos estudantes, ações essas que são planejadas, lideradas e executadas pelo PDT. O desafio do Diretor de Turma é amplo. Conforme Dias (2016), esse profissional desempenha uma tríplice missão: leciona uma disciplina específica do currículo, de acordo com a sua área de formação acadêmica, assume a função de Diretor de Turma, sendo responsável pela disciplina de Formação para a Cidadania, ao mesmo tempo em que se transforma em mediador de relações existentes entre os alunos e seus familiares e professores.

Na última seção da pesquisa, os estudantes foram questionados sobre o nível de concordância em relação aos fatores que dificultam a implementação do PPDT na escola.

18% dos estudantes concordam totalmente que a falta de reconhecimento da função do Diretor de Turma na escola dificulta a implementação do projeto. 29,9% concordam mais que discordam, 19,1% discordam mais que concordam e 32,3% discordam totalmente.

Gráfico 15 – Falta de reconhecimento da importância da função do diretor de turma na escola



Fonte: Questionário da pesquisa

A valorização do trabalho docente historicamente sofreu de falta de reconhecimento no Brasil e esse é um grande desafio para o país. Segundo o relatório Global Teacher Status 2018, elaborado pela Varkey Foundation, o prestígio da profissão no Brasil tem o pior índice entre os 35 países avaliados. Em recente pesquisa divulgada pelo Instituto Semesp, em 2040 haverá o risco de o Brasil enfrentar um "apagão" de professores na educação básica: faltarão 235 mil docentes nas escolas do país. São vários os fatores, conforme aponta a pesquisa, no entanto um desses é a falta de reconhecimento do trabalho do professor.

O Diretor de Turma é, antes de tudo, um professor que leciona a disciplina de sua formação e seu trabalho é exclusivamente no desempenho de funções pedagógicas dentro da escola. Essa desvalorização, como apontam os dados, em que quase 50% dos estudantes concordam totalmente ou parcialmente que a falta de reconhecimento ao trabalho desse ator dificulta a realização do trabalho, vai ao encontro dos dados aferidos nessas pesquisas sobre a carreira docente.

Esses dados oferecem à escola pesquisada a incumbência de promover com urgência através de toda a comunidade escolar ações que busquem colocar em evidência de forma didática a importância e grandeza do trabalho do Diretor de Turma na formação e nos processos de aprendizagem dos estudantes.

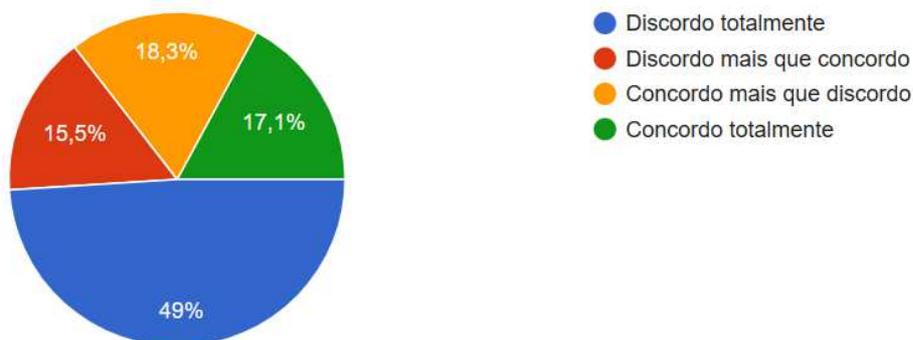
Conforme Dias (2016), o Diretor de Turma precisa ter múltiplas competências e habilidades, cujos reflexos incidem na mediação das relações, nas decisões e nas

práticas pedagógicas e ideias. Para desenvolver tantas competências e dar conta de suas responsabilidades, é imprescindível a valorização desse profissional.

Na afirmação seguinte, a afirmativa se referia a como a mudança de DT ao longo do período do Ensino Médio pode contribuir para o enfraquecimento do PPDT na escola.

Nesse aspecto, a pesquisa aponta os seguintes dados: 49% dos estudantes discordam totalmente dessa afirmação; 15,5% discordam mais que concordam; 18,3% concordam mais que discordam; e 17,1% concordam totalmente. Nesse cenário, quase 65% dos estudantes afirmam que essas possíveis mudanças não afetam na implementação da política, enquanto mais de 1/3 consideram que sim, há influência negativa.

Gráfico 16 – Mudança de diretor de turma ao longo dos três anos de ensino médio

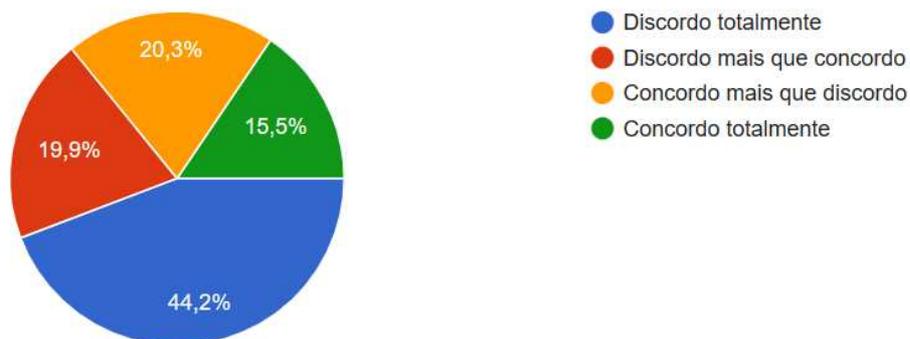


Fonte: Questionário da pesquisa

Avançando na análise dos dados da pesquisa, verifica-se que 44,2% dos estudantes discordam totalmente que a falta de preparação/qualificação do PDT não interfere na implementação da política na escola. 19,9% discordam mais que concordam. 20,3% concordam mais que discordam e 15,5% concordam totalmente.

Pode-se inferir com base nos dados que a maioria dos alunos, quase 65%, não concorda com a necessidade de formação para o desempenho da função de Diretor de Turma. Essa percepção dos estudantes pode se dar em função do desconhecimento da complexidade e variedades das atribuições. Os dados também evidenciam que quase 35% dos respondentes consideram a necessidade de formação.

Gráfico 17 – Falta de preparação/qualificação do PDT



Fonte: Questionário da pesquisa

Para assumir a função de Diretor de Turma, exige-se do professor perfil compatível para desempenhar as atribuições definidas pelo projeto e publicadas na chamada pública SEDUC-CE, a saber:

- motivado para desempenhar a função;
- participativo, articulador e coordenador do trabalho desenvolvido pelos vários professores dos Conselhos de Classe;
- capaz de estabelecer bom relacionamento com alunos, pais e responsáveis;
- promotor e fomentador do bom relacionamento entre alunos e outros sujeitos da comunidade educativa;
- gerenciador de situações de conflitos;
- promotor de um ambiente facilitador do desenvolvimento pessoal e social dos alunos;
- conhecedor da legislação em vigor, avaliação e estatuto dos alunos (CEARÁ, 2010, p. 14).

Fica evidente a necessidade desse profissional passar por processo de formação e de modo continuado mesmo que já seja detentor de experiência em sala de aula ou até mesmo na função de Diretor de Turma. Ainda conforme a referida portaria, o PPDT tem os seguintes objetivos:

proporcionar a mediação e a articulação de diferentes interesses entre alunos, pais, gestores escolares, professores e governo; construir a identidade social do educando; funcionar como uma estratégia de disciplinamento escolar; interligar a escola à família, sendo uma alternativa de gestão pedagógico-administrativa; equilibrar a relação entre educação formal e informal; acompanhar e atuar nos índices de abandono, evasão, repetência e violência escolar; ter o professor como operador do projeto e gestor de turma; integrar escola e família;

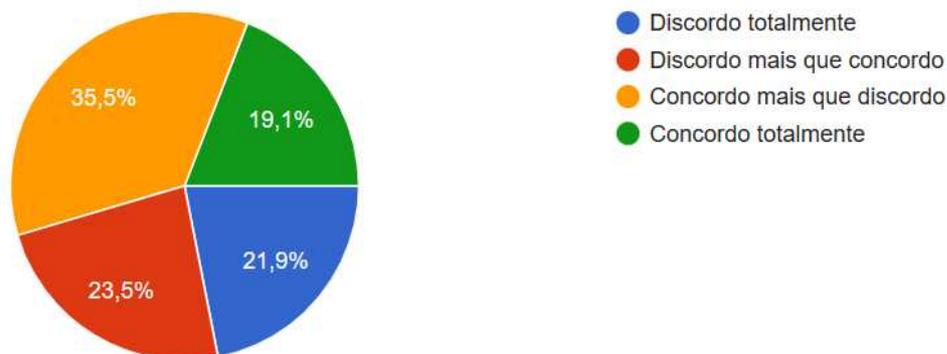
incentivar o trabalho pedagógico cooperativo; mobilizar estratégias significativas; aliar razão e emoção, não trabalhando apenas aspectos racionais; fomentar a liderança colaborativa entre professores; elevar os índices de aprendizagem dos educandos; estimular a autonomia juvenil; atuar no combate à indisciplina; humanizar o processo de ensino aprendizagem (CEARÁ, 2010, p.9).

O PPDT tem objetivos audaciosos que perpassam por funções administrativas e pedagógicas em aspectos objetivos e subjetivos. Exige-se do Diretor de Turma um perfil abrangente. É necessário que seja capaz de assumir função de liderança, desempenhar o papel de coordenar uma turma de alunos e encaminhá-los para obtenção de bons resultados de frequência, permanência e aprendizagem. Para dar conta dessa missão, deve-se estabelecer relações com alunos, família, demais professores da turma, funcionários, a gestão e todos os agentes envolvidos no ensino e aprendizagem na escola e fora dela.

É evidente que se faz necessário um extenso, contínuo e rigoroso processo de formação desse ator, não cabendo somente ao mesmo essa reponsabilidade de autoformação. É necessária uma política institucional de formação liderada pela SEDUC-CE, Credes e escolas. A chegada e implantação do PPDT no Ceará em 2008 veio ancorada em formação e consultoria especializada por quem tinha expertise no projeto, conforme se encontra nos documentos oficiais da SEDUC-CE.

Dando sequência à análise dos dados da pesquisa e avançando para outro questionamento, evidencia-se que 19,1% dos estudantes concordam totalmente que o tempo destinado ao professor para realizar as ações do projeto é suficiente. 35,5% concordam mais que discordam. 23,5% discordam mais que concordam e 21,9% discordam totalmente.

Gráfico 18 – O tempo destinado ao professor para realizar as ações do projeto é insuficiente



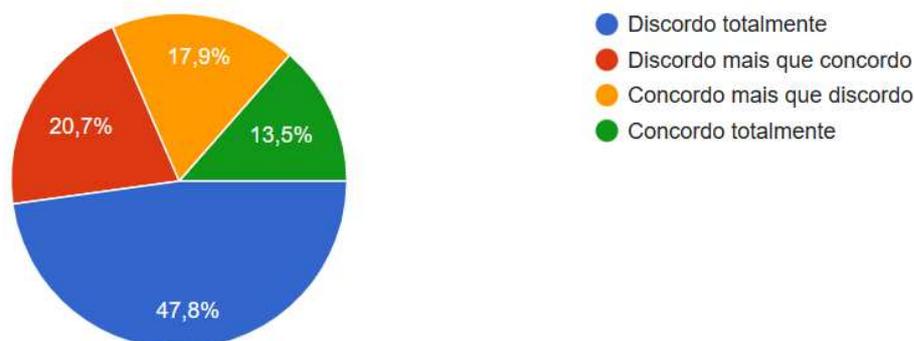
Fonte: Questionário da pesquisa

Inicialmente, em 2008, o projeto previa a destinação de 5 horas-aula da carga horária semanal de trabalho do professor para a realização das atividades estabelecidas pelo PPDT, sendo 04 para atividades pedagógicas e administrativas do projeto e 01 para ministrar a disciplina de Formação para a Cidadania. Nos dias atuais, o projeto disponibiliza 4 horas-aula, ou seja, menos tempo para o professor realizar o mesmo número de atividades já previstas desde o início do projeto.

Relatório de experiência de práticas pedagógicas publicadas pela SEDUC-CE (CEARÁ, 2010) aponta que os professores consideram que o tempo destinado à realização das atribuições do PPDT é insuficiente. Conforme Dias (2014), o PPDT se organiza em tempos e ações específicas que buscam assegurar o cumprimento de seus objetivos. Assim, congrega um conjunto de práticas pedagógicas para sua operacionalização, com ações de cunho burocrático, comunicação, articulação e docência. Essas práticas demandam tempo para a sua realização. Ações como dossiê da turma, mapeamento de sala, conselho de turma, atendimento a pais ou responsáveis, formação para a cidadania, estudo orientado e atendimento individual ao aluno precisam ser realizadas pelo PDT necessariamente dentro desse tempo que lhe é destinado para o projeto, pois o restante do tempo deve ser usado para planejar e ministrar as aulas da sua disciplina.

Quando questionados sobre os temas abordados nas aulas de Formação para a Cidadania, os estudantes responderam da seguinte forma: 13,5% concordam totalmente que as temáticas não têm relação com o cotidiano da turma. 17,9% concordam mais que discordam. 20,7% discordam mais que concordam e 47,8% discordam totalmente.

Gráfico 19 – As aulas de formação para cidadania não abordam temáticas do cotidiano da turma



Fonte: Questionário da pesquisa

Conforme SEDUC (2015), a disciplina de Formação para a Cidadania busca estimular os estudantes a se tornarem cidadãos responsáveis, críticos, ativos e intervenientes, permitindo-lhes trabalhar suas vivências no plano pessoal e coletivo. Assim, a partir das observações realizadas pelo diretor de turma, elabora-se o plano de aula de modo a atender às demandas específicas de uma turma específica.

Conforme Bandeira (2020),

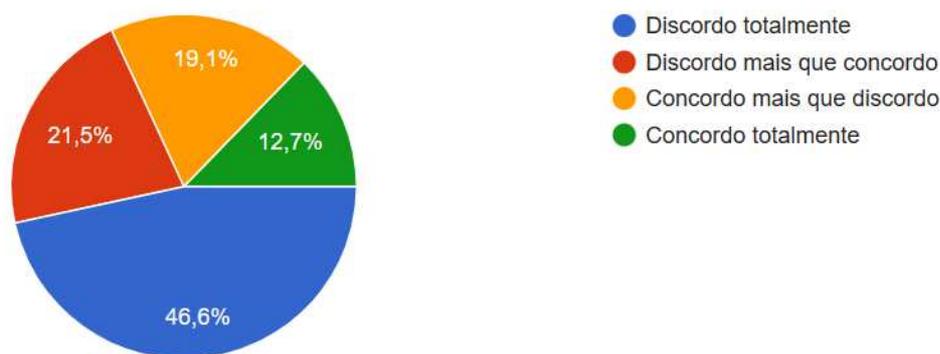
a disciplina de formação para a cidadania é uma ação do PPDT realizada por meio de uma aula com temas da área curricular transversal que estimula a reflexão e a ressignificação de valores, atitudes e comportamentos, estimulando os estudantes a assumirem novas formas de ser e de conviver. Procura oportunizar a troca de experiências entre alunos e professores, promovendo o desenvolvimento da autoestima, de regras de convivência e respeito mútuo (Bandeira, 2020, p.)

Para Dias (2014), as aulas de Formação para Cidadania devem abordar temas nas dimensões humana, cultural, religiosa, social, ambiental e política, devendo convergir para a resolução dos problemas que afetam o desempenho dos alunos e da turma.

Os dados apontam para uma assertividade das temáticas escolhidas para serem utilizadas nas aulas de Formação para Cidadania. Quase 70% dos alunos confirmam isso. Há um percentual que se aproxima de 30% que apresenta uma percepção diferente. Considerando que a disciplina deve abordar temas que tenham relação direta com os interesses da turma, convém à escola, via diretor de turma, estabelecer diálogo constante para alinhar com os estudantes o que precisa ser objeto de estudo nessas aulas.

Na sequência da análise dos resultados da pesquisa, verifica-se que 12,7% dos estudantes concordam totalmente que a falta de acompanhamento dos pais da vida escolar dos filhos dificulta a implementação do PPDT na escola. 19,1% concordam mais que discordam, 21,5% discordam mais que concordam e 46,6% discordam totalmente.

Gráfico 20 – Falta de acompanhamento dos pais à vida escolar dos filhos



Fonte: Questionário da pesquisa

O PPDT deve agir na busca da transformação da família em responsável pedagógica, restabelecendo a relação escola-família com o propósito de possibilitar o acompanhamento da educação dos filhos e a participação mais efetiva nas atividades da escola, é o que nos afirma Dias (2014). As ações do projeto devem estar voltadas para um ajuntamento entre a escola e a realidade do aluno, promovendo assim maior interesse pela sua condição de vida e da sua família.

Os dados aferidos nesse questionamento e expostos no gráfico mostram que os estudantes têm uma percepção diferente daquilo que é consenso na literatura sobre a importância da presença dos pais/responsáveis na escola. Quase 70% das respostas apontam para uma discordância dessa necessidade. Esse percentual impõe à escola, através da sua equipe gestora e pedagógica, o desafio de levar à comunidade estudantil os objetivos e ganhos que todos terão da aproximação da escola com as famílias.

Na última seção da pesquisa direcionada aos estudantes da unidade pesquisada, questionou-se a opinião em relação à principal contribuição do PPDT junto aos estudantes.

Tabela 02 – Qual a principal contribuição do Projeto Professor Diretor de Turma, junto aos estudantes?

Na sua opinião, qual a principal contribuição do Projeto Professor Diretor de Turma, junto aos estudantes?	
Apoiar os alunos na superação de dificuldades de aprendizagem	27,5%
Articular professores, gestores, alunos e familiares para evitar a infrequência e o abandono à escola pelos alunos.	4,4%
Levar o aluno a criar uma identidade com o curso e a escola para desenvolver, de forma autônoma, seu interesse pelos seus estudos e pela sua frequência.	31,1%
A melhoria do relacionamento interpessoal – professores – alunos – família.	14,3%
No clima da sala de aula, favorecendo a disciplina e a melhoria do trabalho do professor e à aprendizagem dos alunos	27,7%

Fonte: Questionário da pesquisa

3.2.2 Análise e apresentação dos resultados da pesquisa: professores

A pesquisa realizada junto aos nove professores que desempenham a função de Diretor de Turma na unidade pesquisada ocorreu entre os dias 17 e 20 de abril de 2023, sendo estruturada em três seções com 26 perguntas. Utilizou-se, para essa ação, formulário eletrônico. O link de acesso para responder à pesquisa foi encaminhado via coordenação pedagógica da escola para cada Diretor de Turma.

Em relação ao sexo, 06 dos entrevistados são homens e 03 são mulheres. Nesse aspecto, predomina a atuação dos professores na função em relação às professoras. Não há como, a partir desses dados, inferir sobre a razão desse percentual, o que pode ser uma simples casualidade.

Na segunda pergunta da primeira seção, busca-se conhecer o perfil contratual dos diretores de turma. Na rede pública estadual do Ceará, há três forma de regime de trabalho, a saber: professores efetivos, admitidos via concurso público; professores temporários admitidos via seleção pública, que tem como propósito preencher as vagas ociosas por tempo determinado; e os professores celetistas, com contrato via seleção e que atuam como prestadores de serviço nas escolas de educação profissional em áreas específicas da base técnica, sendo que atuam exclusivamente nas escolas de educação profissional (CEARÁ, 2021).

Em relação ao vínculo dos professores diretores de turma na unidade pesquisada, observa-se que 07 são temporários e somente 02 são efetivos. Importante considerar

que, conforme portaria de lotação publicada pela SEDUC (SEDUC, 2022), somente professores da base comum podem assumir a função de diretores de turma. Esse dispositivo exclui da possibilidade de lotação nessa função os professores da base técnica.

Conforme o sistema integrado de gestão das escolas do Ceará (SIGE), a unidade pesquisada tem 18 professores da base comum lotados em sala de aula, sendo que 05 são efetivos e 13 temporários. Assim, esse percentual apresentado no gráfico é apenas uma replicabilidade da realidade da escola no que diz respeito ao regime de contratação, pois, no aspecto geral, há apenas 27% dos professores efetivos.

Avançando nas observações do perfil dos diretores de turma da unidade pesquisada, a pergunta 03 busca saber a formação acadêmica, se os mesmos são licenciados ou bacharéis.

06 professores possuem licenciatura plena e atuam nas suas áreas de formação, e 03 não são licenciados. Em consulta ao SIGE, obtém-se a informação de que são professores de química e matemática e que atuam com autorização temporária concedida pelo Conselho Estadual de Educação. Os mesmos são bacharéis em áreas afins. Não há como inferir as razões de tal fato.

Segundo dados do Censo Escolar 2019, elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), cerca de 40% dos professores que atuam no Ensino Médio não têm formação adequada nas disciplinas que lecionam. São docentes que fizeram a graduação em outra área, não possuem licenciatura ou sequer se formaram na universidade. Observa-se também em consulta ao SIGE que essa situação se apresenta na escola desde 2010.

Em relação à continuidade nos estudos após a graduação, observa-se que 07 dos docentes possuem especialização. 01 dos respondentes possui doutorado e 01 tem apenas graduação. Esses dados mostram o interesse e vocação dos professores entrevistados em buscar se aprofundar no conhecimento relacionado ao exercício da função de professor. Conforme SIGE ESCOLA, todos os cursos de pós-graduação lá registrados estão relacionados à área da educação.

Avançando na identificação do perfil do PDT, constata-se que 05 dos respondentes têm seis ou mais anos de atuação no magistério enquanto 04 estão no exercício da função há pelo menos três anos.

Bandeira (2020) afirma que a alta rotatividade dos professores diretores de turma na função representa um entrave no avanço dessa política. Pesquisa realizada por Jeferson Christyan Almeida Nunes em 2013, 03 anos após a expansão do projeto na rede de escolas do estado do Ceará, corrobora nesse sentido e aponta essa problemática como empecilho para o desenvolvimento do projeto. Ainda conforme Bandeira,

essa descontinuidade ou rotatividade dos Professores Diretores de Turma configura-se como um dos fatores que influenciam negativamente na implementação da política do PPDT no âmbito escolar. Essa situação é decorrente de vários fatores, entre eles, destaca-se o tipo de vínculo empregatício dos professores junto à Seduc-CE o qual não garante uma continuidade do acompanhamento do PDTs ao longo dos três anos (Bandeira, 2020, p. 128).

Os dados aferidos na unidade pesquisada são bastante favoráveis e se distanciam da realidade apresentada por Bandeira (2020) e Nunes (2013). Todos os diretores de turma estão há pelo menos 03 anos no exercício da função.

Em consulta ao SIGE ESCOLA, observa-se uma variedade significativa de tempo de atuação dos DTs. 01 diretor de turma atua há mais de dez anos, o que corresponde ao mesmo tempo de existência do projeto na escola, enquanto 01 está no terceiro ano de atuação na função. A média de atuação fica em quase 05 anos de experiência. Ainda conforme SIGE ESCOLA, há baixa rotatividade de professores na unidade, o que pode contribuir com esses dados em relação ao PPDT.

A seção seguinte trata sobre a função e atuação do diretor de turma na escola. Nesse ponto é investigado como vem sendo o apoio da direção da escola na atuação desse ator, a contribuição e apoio dos colegas professores, a colaboração dos pais e responsáveis, os encaminhamentos do conselho de turma, a valorização emanada pelos demais professores e alunos, os materiais necessários para o desempenho da função e os resultados da atuação como diretor de turma junto aos alunos e docentes.

Tabela 03 – Condições de trabalho do Diretor de Turma na escola

Informações sobre a função e atuação do Professor Diretor de Turma.	Sempre	As vezes	Raramente	Nunca
Recebo apoio da direção da escola	85,7%	14,3%	0%	0%
Meus colegas professores da turma colaboram com meu trabalho, apoiando no desenvolvimento das práticas	85,7%	14,3%	0%	0%

pedagógicas do PPDT?				
Os pais colaboram no desenvolvimento no projeto, com sua presença na escola.	42,9%	57,1%	0%	0%

Fonte: Questionário da pesquisa

Os Diretores de Turma apontam que há sempre a ajuda dos colegas professores da turma na realização do trabalho e na execução do projeto. Esse fator pode ser entendido como determinante, pois contar com a ajuda dos pares no exercício de qualquer função sempre determina maiores chances de sucesso.

Em relação à presença dos pais na escola para contribuir no desenvolvimento do projeto, a resposta é mais tímida e preocupante. Para 51,1% dos diretores de turma, os pais só colaboram às vezes e para 42,9%, sempre.

A Educação se constrói de maneira integral envolvendo a participação da família e da escola, esta última considerada o segundo agente de socialização que constrói juntamente com o educando a aquisição de conhecimentos diante dos conteúdos das disciplinas trabalhadas em sala de aula, habilidades, potencialidades e aptidões a partir das ferramentas de ensino introduzidas pelo educador no contexto escolar (Soares, 2000). Para o autor, a dinâmica familiar pode refletir nos comportamentos da criança no âmbito educacional e também no seu desempenho escolar.

Uma pesquisa realizada pelo movimento da sociedade civil Todos Pela Educação concluiu que quanto mais participativos são os pais, conseqüentemente melhor é o desempenho dos filhos na escola. Em outras palavras, o envolvimento dos responsáveis na rotina de estudos não apenas tem impactos positivos no relacionamento familiar, como também pode gerar notas mais altas e maior qualidade no aprendizado.

A presença dos pais no ambiente escolar é importante tanto para os alunos quanto para a escola. Se forem levadas em conta as reuniões escolares, por exemplo, é nesse cenário que se torna possível a assistência dos pais, além de existir a possibilidade de conscientizá-los do quanto é importante seu apoio para o desenvolvimento escolar de seus filhos, e de estarem também por dentro de seu desenvolvimento e comportamento e de como poderão auxiliá-los nas atividades propostas. Além disso, permite aos pais avaliarem o ambiente escolar do qual seus filhos estão inseridos, bem como a preocupação que a escola tem para com a educação do corpo discente (Chechia; Andrade, 2005).

Os Diretores de Turma confirmam que os pais se fazem presentes na escola e colaboram com o desenvolvimento do projeto. Quase 50% das respostas aferidas afirmam que sempre há colaboração e a outra metade afirma que isso somente às vezes.

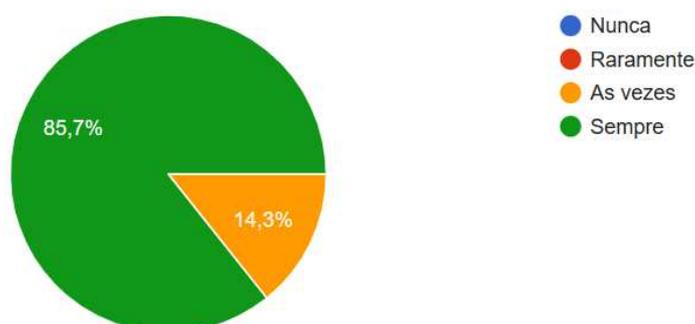
Importante considerar que, quando os estudantes foram questionados sobre esse aspecto, os mesmos responderam de modo diferente. Para quase 70% dos estudantes não há relevância a participação dos pais para o bom desenvolvimento do projeto.

Dois atores fundamentais para o sucesso do projeto e o processo de aprendizagem na escola divergem em suas opiniões. Para os DTs, a presença dos pais é determinante, já para parte dos estudantes, é irrelevante. Nesse cenário, cabe à escola agir na correção dessa rota. Precisa-se com urgência convocar esses atores para o diálogo e promover as discussões e debates necessários de modo que haja consenso nesse aspecto.

A pesquisa entra em um viés mais pedagógico e questiona os diretores de turma sobre o seguinte aspecto: os encaminhamentos do Conselho de Turma são discutidos e servem de base para o planejamento das ações pedagógicas e de gestão?

87,5% dos Diretores de Turma afirmam que sim, sempre serve, e 14,3% afirmam que somente às vezes. Não há outro tipo de manifestação dos PDTs.

Gráfico 21 – Os encaminhamentos do Conselho de Turma são discutidos e servem de base para o planejamento das ações pedagógicas e de gestão?



Fonte: Questionário da pesquisa

Conforme orientações do PPDT, devem ser realizadas cinco reuniões de conselho de turma por ano. Relatório de reuniões apresentado pela escola mostra que essa orientação é cumprida. A primeira reunião é realizada nos primeiros 20 dias letivos e as demais após o final de cada período, o que corresponde a cada 50 dias. As datas das reuniões do conselho devem constar no calendário letivo da escola (CEARÁ, 2011).

Em relação ao sentimento de valorização por parte dos colegas professores, gestores e alunos, há um retorno bem positivo. 85,7% dos diretores de turma sempre se sentem valorizados pelos colegas, enquanto 71,4% sentem sempre esse mesmo sentimento por parte dos alunos.

Tabela 04 – Valorização do trabalho dos diretores de turma

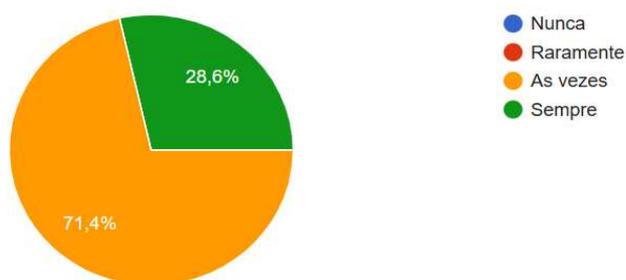
	Sempre	Às vezes	Raramente	Nunca
Sinto-me valorizado na função pelos colegas e gestores	85,7%	14,3%	0%	0%
Sinto-me valorizado pelos alunos	71,4%	28,6%	0%	0%

Fonte: Questionário da pesquisa

Diante dos desafios da função, obter essa validação por parte dos pares e alunos acaba provocando o entusiasmo necessário para os enfrentamentos das dificuldades que são encontradas no dia a dia da função.

Avançando na análise da pesquisa, encontramos a informação de que 28,6% dos entrevistados consideram que sempre dispõem dos materiais para o desempenho da função, enquanto 71,4% consideram que essa prática só acontece às vezes.

Gráfico 22 – Tenho à disposição os materiais necessários para desempenhar minha função?

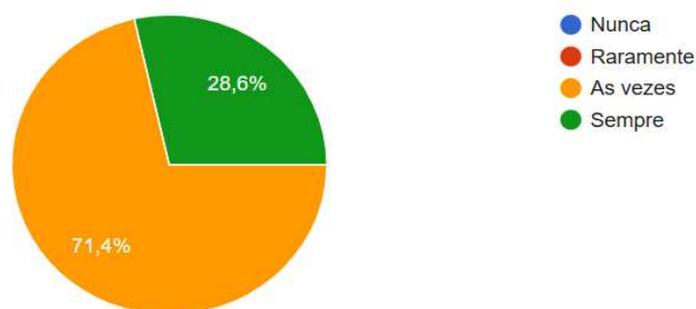


Fonte: Questionário da pesquisa

O acesso ao material mínimo necessário para desempenhar as funções de diretor de turma pode ser determinante. Mesmo sendo algo básico e trivial, como acesso a papel ofício e xerox para imprimir e enviar convocatória aos pais/responsáveis, pasta AZ para organizar o dossiê, bem como um ambiente onde se possa promover reuniões e atendimento aos alunos e demais interessados, quando não disponível pode comprometer de forma significativa o êxito do projeto.

Quando questionados sobre o acesso às formações que recebem para o desempenho da função de Diretor de Turma, 71,4% afirmam que às vezes isso ocorre e 28,6% afirmam que somente às vezes.

Gráfico 23 – Recebo as formações suficientes e adequadas para realizar bem a função de DT



Fonte: Questionário da pesquisa

Conforme Bandeira (2020), a professora Haidé Eunice Gonçalves Ferreira Leite foi contratada pela SEDUC-CE para realizar consultoria e formações para todos os agentes envolvidos no processo de implementação do PPDT nas escolas profissionais. Nessa perspectiva, houve formação/capacitação para que os “diretores de turma e comunidade escolar soubessem que procedimentos, atividades e ações deveriam ser realizadas para atuar neste campo, considerando as várias circunstâncias possíveis de surgir” (Leite; Chaves, 2009, p. 9).

Leite e Chaves (2009) afirmam que no período de implementação do PPDT houve o acompanhamento de visitas e consultorias para orientar dos Diretores de Turma sobre o preenchimento e a importância dos instrumentos utilizados (dossiê, portfólio, reunião intercalar, elaboração de atas, preenchimento de avaliações, entre outros) para o desenvolvimento desse projeto.

Importante destacar que esses processos de formações só ocorreram no início da implementação do projeto e exclusivamente nas escolas profissionais, se limitando ao ano de 2008 e 2009. A partir de 2010, não há registro de formações para atender os diretores de turma promovidas pela SEDUC-CE. Segundo Lima (2014), após essas formações iniciais não houve mais nenhuma formação. Assim, a expansão do projeto nas EPs e a chegada nas escolas regulares foram ocorrendo sem nenhuma formação institucional.

O diretor de turma precisa aprofundar seus conhecimentos e 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. É interessante um processo de formação contínua aos diretores de turmas, bem como a outros professores para que também sejam formados para futuras substituições no exercício do cargo. As formações devem orientar as decisões e o acompanhamento pedagógico, e preparar para o desempenho de atuação junto ao conselho de turmas (Favinha; Góis; Ferreira, 2012).

Evidencia-se que o PDT necessita de preparação e qualificação para desenvolver suas competências. A função é desafiante, recaindo sobre esse profissional uma enorme responsabilidade para exercer tal cargo (Clemente; Mendes, 2012).

O PDT necessita contar com o direito à formação, à condição para exercer numa conjuntura que favoreça o projeto curricular da escola, sem negar o direito à educação dos estudantes e a valorização e a formação dos professores. Assim, garantirá o pleno funcionamento do projeto, em todas as instâncias e em os respectivos segmentos, tais como: conselho de turma, conselho de classe e núcleo gestor. Também favorecerá a complexa e delicada tarefa de coordenar os pares, ou seja, os demais professores. Esse profissional precisa de meios para legitimar, validar e obter o respeito de sua função junto aos colegas professores, aos alunos, aos pais e à comunidade escolar. Para tanto, requer permanente processo de formação para intervir adequadamente, controlar os conflitos, reforçar o sentido de identidade do cargo, reduzir o sentimento de insegurança dos estudantes, de incertezas problemáticas e se elevar às relações pessoais e profissionais, administrativas e de gestão sem a imposição do poder (Favinha; Góis; Ferreira, 2012).

Em outro questionamento, os diretores de turma foram provocados a opinar sobre as mudanças que os demais professores da turma apresentam a partir da avaliação dos alunos no conselho de classe.

Nesse aspecto, para 42,9% dos entrevistados os professores sempre apresentam mudanças em suas práticas pedagógicas em sala de aula e para 57,1% essa modificação só ocorre as vezes.

Esses dados preocupam porque a escola via que seus gestores, diretores de turma, professores, alunos, pais e demais integrantes da comunidade escolar despendem tempo para essa ação. Nesse sentido, espera que os dados e informações

que são colhidos nesse momento sirvam de referência para as mudanças bem como o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas na escola.

As reuniões do Conselho de Classe devem ser entendidas como fonte de informações, como acréscimo de conhecimentos que auxiliarão o educador na compreensão do processo de aprendizagem. Cruz (1995) vai um pouco mais além, aproximando o conceito de conselho ao conceito de avaliação.

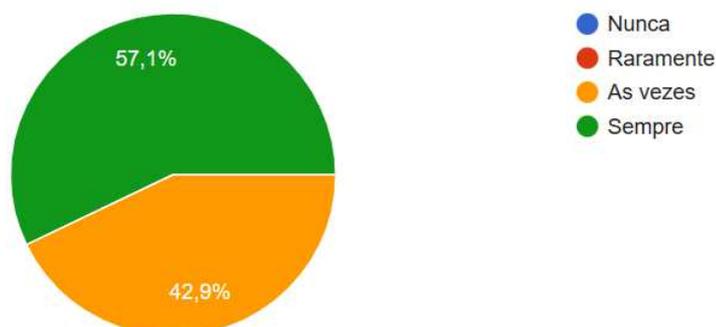
Assim, o conselho de classe: É o momento de uma avaliação diagnóstica da ação pedagógica – educativa feito pelos professores e alunos (em momentos distintos, às vezes) à luz do Marco Operativo da Escola. (Cruz, 1995, p. 117)

O conceito apresentado por Cruz traduz dois momentos importantes. O primeiro é que o Conselho de Classe é um momento de avaliar diagnosticamente o trabalho coletivo a partir de um referencial e em determinado tempo. O segundo é que ele deve subsidiar as ações e o Projeto Político Pedagógico, cujo marco operativo descreve os objetivos pretendidos. Portanto, é uma reflexão conjunta da ação pedagógica na vida da escola.

O conselho de classe é um instrumento importante para o processo de ensino e aprendizagem graças a sua amplitude de avaliar a escola em seus aspectos pedagógicos e administrativos. Os Conselhos de Classe representam uma instância privilegiada por oferecer a oportunidade de discutir e avaliar o trabalho de toda a equipe escolar.

No último questionamento desse bloco, os diretores de turma respondem sobre as mudanças de comportamento, aprendizagem e frequência dos alunos a partir das ações do Diretor de Turma.

Gráfico 24 – Percebo a mudança de comportamento, de aprendizagem e de frequência dos alunos a partir das ações do Diretor de Turma?



Fonte: Questionário da pesquisa

57,1% dos entrevistados responderam que sempre percebem mudanças nesses três pontos da pergunta e 42,9% consideram que às vezes essas mudanças ocorrem.

Bandeira (2020) afirma que problemas como evasão, reprovação, indisciplina, abandono e baixos rendimentos em aprendizagem estão entre os principais problemas enfrentados pela escola no seu dia a dia. Ainda conforme o autor, esses problemas devem ser enfrentados com uma força tarefa de professores, gestores, diretores de turma, pesquisadores e sociedade em geral para assim ser possível vislumbrar um avanço. Nessa mesma linha, Cavalcante (1998) afirma que a colaboração da família para com a escola ajuda nesse aspecto e Nogueira (2006) corrobora ao afirmar que esse fator determina avanços na aprendizagem dos estudantes.

Por atuar nessa perspectiva de aproximação da família/escola, descentralização da gestão, gestão de aspectos pedagógicos e administrativos de uma turma, o PPDT acaba sendo determinante para que problemas rotineiros dentro da escola, como exemplo a indisciplina, possam ser enfrentados com mais força, aumentando as chances de avanço.

Na última seção da pesquisa, busca-se identificar as contribuições do PPDT para a gestão da sala de aula.

Na primeira pergunta da seção, questiona-se sobre os impactos do projeto na melhoria do clima da sala de aula, redução da indisciplina, melhoria do trabalho do professor e a aprendizagem dos alunos

Gráfico 25 – Melhora o clima da sala de aula, diminuindo a indisciplina e a melhoria do trabalho do professor e a aprendizagem dos alunos?



Fonte: Questionário da pesquisa

Para 57,1% dos entrevistados, há concordância total de que as ações do PPDT contribuem para reduzir indisciplina, melhorar o clima da sala de aula, o trabalho do professor e a aprendizagem dos alunos. 42,9% concordam mais que discordam dessa afirmação.

Para Janosz (1998), o clima escolar é composto por cinco dimensões inter-relacionadas e que são criadas a partir de uma rede de relacionamentos que são estabelecidas entre os membros da instituição e seu entorno.

o clima relacional, que se refere às relações que são estabelecidas entre os membros da organização e seu entorno; o clima educativo, que traduz o valor atribuído à educação aos que intervêm na ação educativa; o clima de segurança, que se refere à ordem, à tranquilidade e à confiança entre os atores educativos no seio da escola; o clima de justiça, que se reconhece pela legitimidade, transparência, equidade e possibilidade de diálogo na aplicação das regras e sanções e na atribuição de direitos e deveres; o clima de pertencimento, que se constrói a partir de todas as demais características do clima escolar (Janosz, 1998, p. 289)

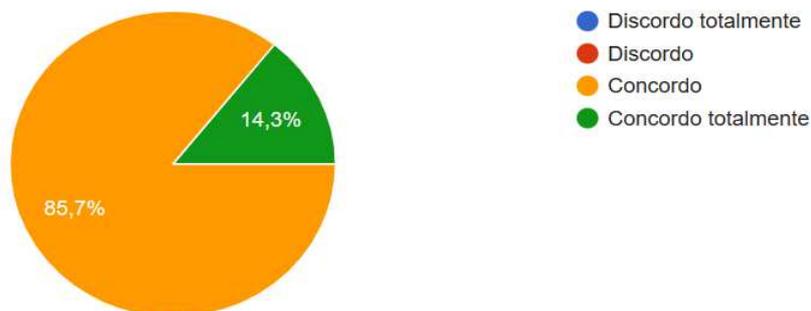
A instalação de um clima saudável em qualquer ambiente favorece a convivência e assim, no caso da escola, os processos de ensino e aprendizagem, a permanência e a frequência.

Na sua essência, o PPDT trabalha para que se formem dentro da escola condições de instalação de um bom clima escolar. Ao ser executado, o projeto busca na formação de líderes de sala as condições de descentralização da gestão e o conceito de autorresponsabilidade por parte dos alunos. Na disciplina de Formação para Cidadania há espaço para o debate de questões relevantes de ordem religiosa, cultural e política, bem como a abertura para se tratar e resolver problemas internos da turma e da escola.

A pergunta coloca o clima escolar como fator determinante para o alcance da redução da indisciplina, melhoria do trabalho do professor e aprendizagem dos alunos. É importante considerar que a qualidade do ambiente escolar em seus aspectos subjetivos é uma consequência de tudo que é vivenciado por todos na escola. Segundo Ferreira (2013), quando identificamos o clima organizacional, temos condições de aumentar a eficiência da organização, contribuindo, assim, para a criação de um ambiente que satisfaça as necessidades dos indivíduos e que a organização alcance seus objetivos. O clima escolar deve estar em um processo de reflexão constante e até mesmo de avaliação. Para a autora, o clima deve ser constantemente avaliado pelos gestores a fim de saber se os objetivos da organização estão sendo alcançados.

Na pergunta seguinte da seção, questiona-se sobre os efeitos do projeto no interesse dos alunos em realizar as tarefas de classe e em casa. 14,3% dos entrevistados concordam totalmente com essa tese, enquanto 85,7% somente concordam.

Gráfico 26 – Desperta o interesse dos alunos em realizar as tarefas de classe e em casa?



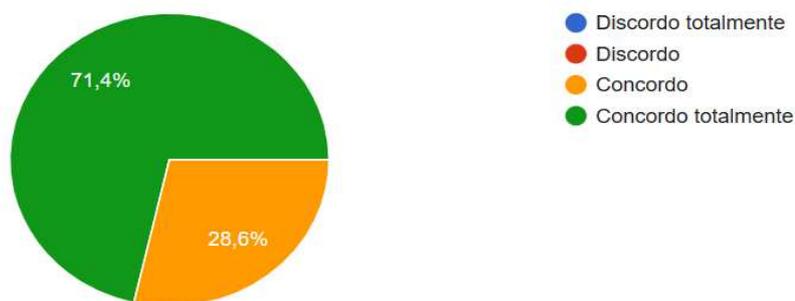
Fonte: Questionário da pesquisa

Um dos pontos de missão do PPDT é a criação de uma escola que tenha plenos objetivos de acesso, permanência, sucesso e formação cidadã (CEARÁ, 2010). Para que isso ocorra, faz-se necessário o acompanhamento de forma personalizada de cada estudante, garantindo que cada um possa ser visto de modo individual pelos agentes da escola e de modo mais específico pelo diretor de turma. Assim, conforme os documentos oficiais da SEDUC-CE, o estudante precisa ser acompanhado, orientado, cobrado na sua responsabilidade, exigido nas suas tarefas diárias da mais básica à mais complexa. Esse atendimento e acompanhamento personalizado passa inclusive pelo incentivo e cobrança na realização de tarefas escolares. São ações básicas e elementares, mas que trazem efeito significativo.

Os dados aferidos nessa pergunta são positivos. Os diretores de turma respondem com concordância total ou parcial que as ações do projeto contribuem para que os estudantes realizem as atividades de sala e extraclasse.

Sobre os efeitos do PPDT em relação à melhora no relacionamento entre professores e alunos, 71,4% concordam totalmente nos efeitos positivos do projeto, enquanto 28,6% somente concordam.

Gráfico 27 – Melhora a forma de professores e alunos se relacionarem?



Fonte: Questionário da pesquisa

Os efeitos produzidos pela criação do bom clima escolar favorecem o surgimento de outros aspectos importantes e positivos dentro da escola. A relação que se estabelece entre os profissionais da escola serve de exemplo e inspiração para que isso se replique em relação aos professores e alunos.

Em relação ao compromisso e ao acompanhamento dos gestores com as atividades pedagógicas da turma, 57,1% dos entrevistados afirmam que concordam totalmente que o projeto exerce influência sobre essa ação, enquanto 42,9% afirmam que concordam.

Gráfico 28 – Aumenta o compromisso e o acompanhamento dos gestores com as atividades pedagógicas da turma?

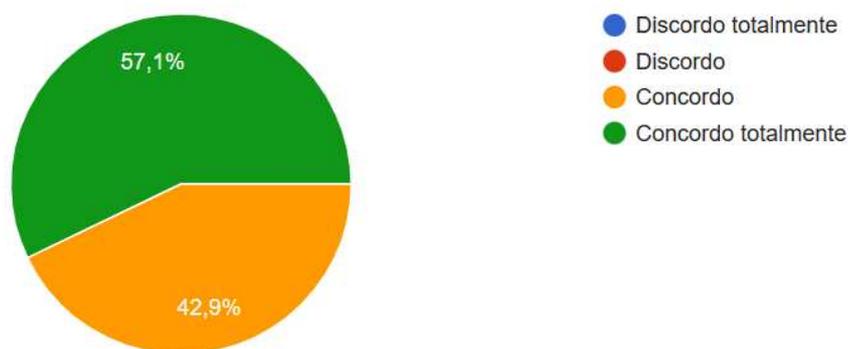


Fonte: Questionário da pesquisa

Os próximos questionamentos estão relacionados à inteligência emocional e como o PPDT ajuda na introdução e consolidação desse tema. Os questionamentos foram em relação a como o PPDT contribui para o desenvolvimento de atitudes cidadãs, éticas, de cooperativismo, de solidariedade e sociais por parte dos alunos, bem como o projeto estimula a promoção do respeito às diferenças culturais, sociais,

cognitivas e pessoais dos alunos por parte de professores e colegas. Os gráficos 29 e 30 apresentam essa percepção por parte dos diretores de turma.

Gráfico 29 – Desenvolve atitudes cidadãs, éticas, de cooperativismo, de solidariedade e sociais por parte dos alunos?



Fonte: Questionário da pesquisa

Gráfico 30 – Promove o respeito às diferenças culturais, sociais, cognitivas e pessoais dos alunos por parte de professores e colegas



Fonte: Questionário da pesquisa

A escola pesquisada dispõe no seu currículo da disciplina de Formação para a Cidadania com uma carga horária de 120 horas anuais, na qual se abre a possibilidade de trabalhar valores que possam promover atitudes de respeito, tolerância, ética e solidariedade entre os alunos. Os números apresentados nos gráficos 29 e 30 evidenciam que a escola tem avançado na promoção de atitudes cidadãs e tolerância. No entanto, por se tratar de temas subjetivos, complexos e sensíveis, cabe à escola, via DTs, investir no avanço dessa prática.

Por se tratar de uma unidade de ensino profissional, questionou-se aos diretores de turma sobre as contribuições do projeto na criação da identidade do aluno com seu curso de formação técnica bem como sua autonomia e interesse pelos estudos e frequência na escola.

57,1% dos entrevistados concordam totalmente que o projeto cria identidade do aluno com o curso, enquanto 42,9% somente concordam com essa afirmação.

Gráfico 31 – Leva o aluno a criar uma identidade com o curso e a escola desenvolvendo, de forma autônoma, seu interesse pelos seus estudos e pela sua frequência?

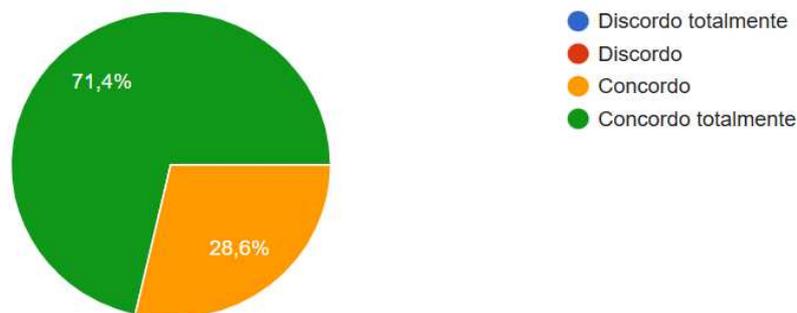


Fonte: Questionário da pesquisa

Conforme Projeto Político Pedagógico da escola pesquisada, há oferta de quatro cursos de formação técnica. Os alunos chegam na escola, recém-saídos do Ensino Fundamental com 14 anos, e recebem na escola as primeiras informações sobre a formação que passa a cursar. Os diretores de turma, ainda conforme o PPP da escola, são responsáveis por apresentar aos alunos às informações básicas relacionadas ao curso escolhido. Nesse sentido, a atuação desse profissional passa a ser fundamental para que ocorra entendimento e engajamento com o curso no qual está matriculado e que já se encontra estudando.

Seguindo na análise dos resultados da pesquisa, observa-se que 71,4% dos entrevistados concordam totalmente e 28,6% concordam que o PPDT estreita a relação dos professores com as famílias dos alunos.

Gráfico 32 – Estreita a relação dos professores com as famílias dos alunos da turma?



Fonte: Questionário da pesquisa

Importante considerar que, conforme SEDUC (CEARÁ, 2010), o diretor de turma dispõe na sua lotação de quatro aulas semanais para tratar de assuntos relacionados ao projeto e que 25% desse tempo é destinado para atendimento individual aos pais/responsáveis.

3.2.3 Entrevista à Coordenadora Pedagógica do Projeto Professor Diretor de Turma da Escola Estadual de Educação Profissional Lagoa das Almécegas

Busca-se com a presente entrevista, conhecer, à luz de quem coordena e executa o PPDT na escola, os principais desafios e contribuições do projeto para a unidade pesquisada. A entrevista foi realizada no dia 03 de julho de 2023 às 10h30min de forma presencial no local de trabalho do entrevistado. Utilizou-se o recurso de gravação da entrevista em aplicativo e em seguida foi realizada a transcrição.

A entrevistada fala da sua experiência e da forma como assumiu a coordenação do PPDT. Foi convidada pela gestão da escola para a função sem ter experiência de coordenadora de projeto nem como coordenadora pedagógica. Tinha apenas 03 de experiência como professora no Ensino Médio e 01 como Diretora de Turma. A mesma afirma que:

passei um ano na função (diretora de turma) no ano seguinte, em 2013 fui convidada a exercer o cargo de coordenadora pedagógica na escola e logo soube que estaria à frente do PPDT, e estou com essa missão até a presente data. (Coordenadora do PPDT na escola pesquisada, entrevista realizada em 03 de julho de 2023).

A entrevistada não faz menção sobre nenhum processo de formação. Considera-se que a mesma tinha o perfil mínimo necessário para exercer a função de DT, pois antes, durante um ano, já tinha exercido essa atividade. No entanto, para a função de coordenadora do projeto, os documentos oficiais e norteadores da SEDUC-CE não fazem nenhuma referência sobre o perfil desse profissional. Exige-se, conforme SEDUC (2013), determinado perfil para ser DT, sendo esse bem específico, com sete características objetivas e subjetivas, mas não há nenhuma definição para coordenar o projeto na escola, sendo esse o local da sua execução. A entrevistada apresenta algumas de suas atribuições na escola como coordenadora do projeto:

A minha atuação é junto aos 09 diretores lotados na escola oferecendo suporte no atendimento aos pais e alunos, acompanhando a realização do Dossiê de cada turma, ajudando na organização e realização das reuniões e em casos mais específicos fazendo atendimento aos pais junto aos DTS. (Coordenadora do PPDT na escola pesquisada, entrevista realizada em 03 de julho de 2023).

Em pesquisa aos documentos da escola, tais como regimento interno e diretrizes pedagógicas, não há menção sobre a função e atribuições dessa coordenação. No entanto, em análise a documentos internos da escola, observa-se que há uma agenda particular de ações que devem ser executadas em intervalos diário, semanal, mensal e semestral. Nessas atribuições, destaca-se o preenchimento de sistema institucional de informações do projeto (SIGE ESCOLA), cronograma de reuniões, atendimento aos pais, reunião com diretores de turma, reunião com líderes de sala, formulários e planilhas eletrônicas de uso interno na escola.

Ao serem questionados sobre esse aspecto, 75% dos DTs afirmam que as formações acontecem em algumas ocasiões. É evidente que a ausência de formação ou a sua oferta de forma insatisfatória contribui para dificultar a implementação dessa política na escola. Conforme Costa (2014), os registros de formação para o exercício da função e o entendimento e conhecimento do projeto ocorreram somente até 2010, após isso não há registro. Entende-se que, para exercer a função de coordenação de um projeto, seja ele de maior ou menor complexidade, necessita-se de formação. Essa ausência implica ou tende a implicar no desvio dos objetivos e finalidade do projeto.

Sobre as contribuições do PPDT, evidencia-se uma fala abrangente, generalista e subjetiva. Não faz referência de forma específica sobre possíveis avanços da escola em

relação à redução de infrequência, permanência e aprendizagem por exemplo. A coordenadora afirma que

as contribuições são inúmeras, mas a principal delas é a formação de cidadãos críticos e atuantes na sociedade. Podemos citar também o diretor de turma como o responsável por manter um diálogo entre família e a escola, sendo incumbido de transmitir aos pais importância da presença deles na vida escolar do filho, para que tanto a escola e a família possam participar do sucesso escolar do aluno. (Coordenadora do PPDT na escola pesquisada, entrevista realizada em 03 de julho de 2023).

O PPDT tem como missão “a construção de uma a escola com plenos objetivos de acesso, permanência, sucesso e formação do cidadão” (CEARÁ, p.1, 2011). Para isso, busca-se no diálogo com as famílias o cumprimento dessa meta. A entrevistada cita esse ponto, bem como a redução dos casos de indisciplina na escola, como fatores de sucesso do projeto na escola.

a atuação dos DTs em parceria com os professores fez com que a escola conseguisse reduzir e muito os casos de indisciplina. Eu acho essa parte muito importante. (Coordenadora do PPDT na escola pesquisada, entrevista realizada em 03 de julho de 2023).

Para Leite e Chaves,

o exercício da função de professor diretor de turma tem indicado resultados empíricos promissores e a celebração de um segundo convênio com igual período, com a mesma finalidade e demais procedimentos operacionais estão aprovados pelo órgão de fomento do Estado do Ceará (Leite, 2009, p. 11).

Para os alunos e DTs da escola, conforme dados aferidos nos questionários aplicados junto aos mesmos, o projeto tem conseguido cumprir, mesmo que parcialmente, com sua missão. Há espaço para avanços e aperfeiçoamento dessa política na escola, uma vez que, no aspecto da possibilidade de abandono, para quase 10% dos discentes há discordância total ou parcial da contribuição do projeto nesse fator.

A aproximação com a família e o combate à infrequência, sendo este último um problema que pode desencadear outros, como exemplo a dificuldade de aprendizagem e assim reprovação e abandono, apresenta-se como desafio difícil de ser enfrentado pela escola e seus profissionais. Criar vínculo com a família é uma ferramenta eficiente de enfrentamento desse desafio. A descentralização da gestão via atuação do DT dá à escola a condição de estabelecer um diálogo mais personalizado com cada família e é esse

caminho que aponta o projeto ao afirmar que se busca criar “uma escola que tem como premissa a desmassificação do ensino” (CEARÁ, p.1, 2011). A coordenadora fala das ações que o projeto consegue desenvolver na escola:

Considero que o mais importante é o diálogo com as famílias. Conseguimos manter uma boa agenda de reunião com os pais. Acho muito importante também o acompanhamento da infrequência onde todos os dias realizamos ações de combate a infrequência com ligações e envio de notificação aos pais. Acho bastante válido o atendimento individual que fazemos aos alunos onde são tratados diversos assuntos, principalmente de indisciplina e rendimento. Outro ponto importante são as reuniões bimestrais onde conseguimos diversos encaminhamentos da situação dos alunos e das aulas. Diariamente fazemos tanta coisa na escola, mas acredito que esses pontos são os mais importantes (Coordenadora do PPDT na escola pesquisada, entrevista realizada em 03 de julho de 2023).

Sobre os desafios e ações de enfrentamento da escola na boa execução do projeto, a Coordenadora elenca o pouco tempo destinado ao professor para assumir a função de DT como um dos principais problemas e a necessidade de formação desses profissionais.

o número de horas dedicadas ao projeto ainda é insuficiente para a execução de tantas tarefas que o projeto exige. Imagina atender 40 alunos individualmente com seus pais todo período. (Coordenadora do PPDT na escola pesquisada, entrevista realizada em 03 de julho de 2023)

Costa (2015) e Dias (2016) apontam que as principais dificuldades de execução do projeto são a carência da formação continuada dos professores, ausência da família na escola, excesso de burocracia, pouco tempo destinado ao atendimento dos alunos e família e escassez de material pedagógico.

4. PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL (PAE): PROPOSTAS DE MELHORIA DAS AÇÕES DO PROJETO PROFESSOR DIRETOR DE TURMA NA ESCOLA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL LAGOA DAS ALMÉCEGAS NO MUNICÍPIO DE PARAIPABA/CE

Considero relevante nesse início de capítulo apresentar a motivação da realização do presente trabalho, que consiste em analisar os êxitos e desafios no processo de implementação do PPDT na Escola Estadual de Educação Profissional Lagoa das Almecegas, no município de Paraipaba.

O presente trabalho buscou apresentar as políticas públicas de educação em um panorama nacional com ênfase para o Ensino Médio e seus desafios de universalização, equidade, permanência e aprendizagem. Em um recorte estadual (Ceará), evidencia-se as políticas educacionais cearense nessa mesma etapa de ensino dando ênfase a um recorte de tempo a partir de 2007, com a apresentação das principais ações, tais como a implantação das escolas profissionais, escolas de tempo integral e do programa aprender pra valer. Com relação ao PPDT, o presente trabalho coloca em evidência o seu surgimento na década de 60 em Portugal, sua chegada no Ceará em 2007 por ocasião do XVIII encontro Estadual da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), sua implantação nas escolas profissionais em 2008 e sua expansão para toda rede de Ensino Médio a partir de 2010.

Diante do que foi evidenciado na pesquisa junto aos alunos e diretores de turma, bem como as observações já consideradas, este capítulo almeja apresentar um Plano de Ação Educacional (PAE) com o propósito de cooperar para que as ações do projeto sejam ampliadas e promover melhoras dentro da unidade pesquisada. Busca-se exclusivamente apresentar melhorias considerando a essência de trabalho dos diretores de turma junto aos alunos, gestão da escola e comunidade.

A execução do PPDT na Escola Estadual de Educação Profissional Lagoa das Almecegas, de acordo com os resultados aferidos, pode ser considerada um caso de sucesso. Professores e alunos, em sua maioria, demonstraram conhecimento e reconhecimento nos efeitos do PPDT como fator de mudanças positivas na melhoria do processo de ensino e aprendizagem e na relação entre professor e aluno.

As ações dos diretores de turma nas escolas do estado são realizadas tendo como referência somente a Chamada Pública datada de 12 de janeiro de 2010. A validade da chamada, que trouxe as diretrizes e ações do projeto, estava para somente aquele ano.

Durante todo esse período, não há registro de nenhum outro documento norteador de ações que possa orientar esses atores nas suas funções no dia a dia da escola. Nessa ausência de ação institucional da Secretaria de Educação-CE, principalmente em função da chegada de novos diretores de turma, é natural que se apresentem diversas demandas que precisam ser atendidas mesmo que de forma parcial.

Para Costa (2012), a implantação do PPDT na Rede Estadual de Ensino do Ceará não teve um planejamento operacional e estratégico junto às escolas e na própria Secretaria. Essa ausência de planejamento, principalmente após a sua expansão para toda a rede, gerou incertezas de como o projeto deveria ser executado nas escolas.

Nesse cenário, a escola precisa agir na busca de orientar esses profissionais e subsidiá-los de instrumentos, materiais e formações.

Quadro 1 – Plano de ação para melhorar as condições de trabalho do diretor de turma e os efeitos de sua ação na aprendizagem dos alunos.

Nº	O que fazer?	Quando?	Quem?	Como?	Custo
1	Promover reunião mensal para ouvir as necessidades dos diretores de turma em relação ao apoio para a realização das suas atribuições.	Outubro de 2023	Coordenadora do PPDT na escola.	Definir calendário mensal de reunião em horário compatível com o tempo de planejamento de todos os DTs; reunir os diretores de turma em local e momento específico para esse fim; ouvir suas demandas, buscar soluções e fazer os encaminhamentos junto ao diretor da escola.	Sem custo
2	Promover momento de sensibilização junto aos professores da escola.	Outubro de 2023	Diretor Escolar.	Reunir todos os professores da escola em momento específico para esse fim; apresentar os objetivos do programa, as atribuições dos diretores de turma e as contribuições que devem ser oferecidas no dia a dia da escola.	Sem custo
				Promover reunião com	

3	Reunir-se com pais/responsáveis	Outubro de 2023	Diretores de turma	os pais/responsáveis dos alunos por turma. A reunião deve ser realizada por turma, ficando o DT responsável pela organização, condução e liderança desse momento; deve ser elaborada uma pauta única para todas as turmas; deve ser assegurado que pelo menos um integrante do núcleo gestor se faça presente na reunião.	Sem custo
4	Promover momento junto aos alunos para apresentar o PPPDT, seus objetivos e as atribuições e desafios dos diretores de turma no exercício da função.	Novembro de 2023	Diretor Escolar e líderes de sala	Promover seminário com todos os alunos da escola, separado por série, em ambiente externo e conduzido pelos líderes de sala. Organizar o espaço considerando o tamanho do local e quantidade de pessoas. Deve ser servido lanche para todos os presentes na formação.	Sem custo
5	Fazer check-list do material necessário para a execução do projeto	Outubro de 2023	Coordenador administrativo	A escola deve fazer inventário dos materiais existentes à disposição dos diretores de turma, evidenciar as carências e buscar suprir a necessidade.	Variável. Utilizar recurso já disponível
6	Realizar formação com os diretores nas práticas pedagógicas e das rotinas necessárias do funcionamento	Bimestral – a partir de outubro de 2023	Coordenadora do PPDT	Promover encontros formativos a cada dois meses com temas acolhidos e escolhidos pelos diretores de turma. A coordenadora do PPDT na escola deve	Sem custo

	adequado do PPDT na escola.			discutir com as lideranças estudantis bem como os DTs sobre os temas que podem e devem ser modificados. Deve-se garantir as condições do espaço em relação a tamanho e a quantidade de pessoas.	
7	Fazer uso dos dados coletados nas reuniões bimestrais em relação à prática pedagógica dos professores no dia a dia da escola.	Diariamente	Coordenação pedagógica	Colocar em evidência de forma contínua nas formações de professores as observações apresentadas nas reuniões de conselho de classe.	Sem custo

Uma das premissas das escolas profissionais é a descentralização da gestão, o que está fundamentado na Tecnologia Empresarial Sócio Educacional (TESE), filosofia essa que rege a gestão da escola pesquisada. O PPDT se propõe a assumir parte da gestão da escola através de cada turma, chamando pra si a responsabilidade de conduzir nos aspectos administrativos e pedagógicos as demandas inerentes aos alunos, professores e famílias da turma pela qual o Diretor de Turma é responsável. Acredita-se que com essa descentralização os problemas e soluções sejam mais facilmente identificados bem como sejam realizados os encaminhamentos necessários.

A pesquisa evidenciou o quanto o projeto tem sido eficaz nesse aspecto pois, para mais de 50% dos respondentes, há concordância com a contribuição do PPDT na gestão da sala de aula.

Ainda assim há possibilidades de avanço e melhoria e é a isso que se propõe o quadro 02 desse plano de ação.

Quadro 02 – Plano de ação para potencializar as contribuições do Projeto professor Diretor de Turma para a gestão da sala de aula.

Nº	O que fazer?	Quando?	Quem?	Como?	Custo
				Uma vez por	

01	Criar e aplicar instrumento de acompanhamento do clima escolar, indisciplina, rendimento, frequência e protagonismo.	Bimestral	Coordenação pedagógica	bimestre, aplicar instrumento com questões objetivas junto aos alunos, professores, gestores e pais.	Sem custo
02	Organizar e mensurar os problemas coletados no item 01 deste quadro e apresentar propostas de intervenção.	Bimestral	Coordenação pedagógica	Junto com os diretores de turma, organizar as informações coletadas em planilhas eletrônicas, gerando relatórios e gráficos e apresentar nas reuniões de conselho de classe.	Sem custo

Quadro 03 – Plano de ação para melhorar a compreensão dos alunos em relação a atuação dos diretores de turma.

Nº	O que fazer?	Quando?	Quem?	Como?	Custo
01	Promover formação com os diretores de turma.	Anual	Coordenadora do PPDT na escola	Na semana pedagógica, em momento específico para esse fim, deve ser colocadas em evidência a percepção e a compreensão dos alunos em relação ao trabalho dos diretores de turma, gerando a partir daí plano de aula para ser executado na disciplina de Formação para Cidadania.	Sem custo
	Promover formação			No início de cada período letivo (bimestre), realizar formação com os	Sem custo

02	continuada com os alunos líderes de sala	Bimestral	Coordenadora do PPDT	líderes com o objetivo de apresentar as atribuições dos diretores de turma, bem como as ações que são realizadas semanalmente pelos mesmos.	
-----------	--	-----------	----------------------	---	--

Quadro 04 – Plano de ação para melhorar a contribuição do Projeto Professor Diretor de Turma para o desenvolvimento dos alunos.

Nº	O que fazer?	Quando?	Quem?	Como?	Custo
01	Criar e aplicar junto aos alunos instrumento (formulário eletrônico) de acompanhamento dos impactos do projeto na vida acadêmica dos alunos.	Semestralmente	Diretor escolar e coordenadora do PPDT	Uma vez por semestre, os alunos devem responder a esse instrumento com questões objetivas com o propósito de identificar os fatores positivos e negativos do projeto.	Sem custo

Quadro 05 – Plano de ação para reduzir os problemas encontrados no desenvolvimento do PPDT em sua escola.

Nº	O que fazer?	Quando?	Quem?	Como?	Custo
01	Criar e aplicar instrumento de identificação dos problemas enfrentados pela execução do Projeto na escola.	Anual – semana pedagógica - janeiro	Coordenadora do PPDT na escola	Na semana pedagógica, os líderes de sala devem participar de encontro promovido pela coordenação pedagógica com o propósito de responderem a instrumento avaliativo do PPDT.	Sem custo

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sobre a escola pública tem caído uma grande missão e responsabilidade. No entanto, sobre a mesma não tem chegado as condições mínimas necessárias de funcionamento nos aspectos pedagógico, estrutural e humano para atendimento a esse encargo. Mesmo com dificuldades e deficiências, a escola não tem recuado ante a sua obrigação. A sociedade, via família, enxerga na escola as possibilidades de acessarem o sonho de formação tão almejado, e assim o vislumbre de ascensão social. As sequelas de um passado não tão distante, pois remonta às décadas de 80, 70, 60, nas quais a oferta de educação era exclusiva para a elite, ainda perduram de modo implícito e muitas vezes até explícitos e percebidos a “olho nu”. Basta recorrer aos dados do SAEB e veremos que, em aprendizagem, o Brasil está distante de um cenário mínimo ideal.

Por não contar com as condições estruturais mínimas necessárias, a oferta de educação pública ainda se apresenta de modo homogêneo. Não há consideração pela diversidade de público que há dentro da escola. Essa diversidade exige da mesma uma abordagem de atendimento diverso, para assim garantir o atendimento de alunos cada dia mais heterogêneo. Assim, a escola, via seus profissionais, é “obrigada” em função das circunstâncias impostas pela compreensão equivocada, mesmo que não dolosa, da sociedade e governos, a atuar sem considerar os interesses e necessidade particularidades de cada aluno. Assim, segue a escola, atendendo os diferentes de forma igual.

Esse cenário de dificuldade traz consequências para a escola pública. A sociedade ao mesmo tempo que espera na escola o atendimento dos seus anseios, aponta o “dedo” e lhe acusa de fracassada e de não atender à necessidade de aprendizagem dos seus alunos, e é evidente que isso ocorra em função da demanda muito superior às condições de atendimento. Nesse cenário, urge a necessidade de uma escola pública alinhada com a necessidade do momento, uma escola contemporânea que possa inspirar seu público-alvo para, assim, conseguir atender efetivamente os propósitos para os quais existe.

O estudo sobre as ações de êxitos e desafios de implementação do Projeto Diretor de Turma na Escola Estadual de Educação Profissional Lagoa das Almécegas colocou em evidência as discussões sobre as políticas públicas em educação, principalmente Ensino Médio, que vêm sendo implantadas no Brasil a partir da CF de 88 e que têm como fator basilar o propósito de ampliar e universalizar a oferta e

melhorar a aprendizagem dos alunos. Nesse cenário de políticas públicas, as discussões ramificam-se para o estado do Ceará e de forma específica debruçam-se sobre o PPDT, que chega ao Ceará em 2007, oriundo de Portugal, é implantado na rede de Ensino Médio do estado em 2008 pelo advento das escolas profissionais e se torna universal para toda a rede a partir de 2010.

Assim sendo, esse Plano de Ação Educacional busca provocar uma reflexão, considerando a realidade dos desafios de implementação do PPDT em uma escola de educação profissional em tempo integral. O PPDT tem como pretensão a construção de um ambiente escolar que valorize as diferenças na busca de fortalecer as relações entre professores, alunos, pais e comunidade (CEARÁ, 2010), tendo como ponto de chegada o sucesso acadêmico dos alunos.

Tivemos *in loco* em uma escola da rede estadual que está na jurisdição da Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (CREDE) 2. Os resultados da pesquisa trouxeram evidências de que o projeto contribui para o avanço do desempenho acadêmico dos alunos através da redução da infrequência, repetência e abandono. No aspecto da gestão, as evidências apontam para um avanço na redução da indisciplina, fortalecimento do trabalho do professor, descentralização da gestão e a aproximação entre família e escola, entre alunos e DTs, e entre escola e comunidade. Importante considerar que mesmo diante de um cenário positivo de consolidação e efeito positivo do projeto, faz-se necessário avançar em pontos específicos na atuação do Diretor de Turma no dia a dia da escola.

Diante das evidências de que é possível e necessário avançar, precisamos considerar que é importante valorizar o entendimento da essência do PPDT junto à comunidade escolar; a valorização dos Diretores de Turma junto aos alunos pais/responsáveis; garantia de oferta pela gestão escolar de formação continuada e busca pela melhoria das condições de trabalho dos DTs na execução do seu trabalho na escola.

O PPDT tem muito a contribuir com a escola e a crescer como projeto em toda rede de ensino. Mesmo sendo necessário ajustes na sua execução, são inegáveis os seus efeitos junto e resultados junto à comunidade escolar.

É premissa base e fundamental do PPDT a desmassificação das ações dos atores da escola em seu interior. Busca-se com o projeto identificar o aluno, entendê-lo na sua integralidade, aceitá-lo com suas particularidades, direcioná-los ao alcance de seus objetivos. Esse entendimento deve ser sempre presente para que a essência original do

projeto não seja substituída e desviada por percepções e interesses equivocados de quem faz a escola e a rede de ensino.

REFERÊNCIAS

- ANDRIOLA, W. B. Doze motivos favoráveis à adoção do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) pelas instituições de Ensino Superior (IFES). Ensaio: **Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 70, p. 107-126, jan/mar. 2011.
- APOLLINÁRIO, F. **Dicionário de metodologia científica: um guia para a Produção do Conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2004.
- Bandeira, A. S. **Ciclo de políticas de Stephen Ball no contexto do Projeto Professor Diretor de Turma: estudo em uma Escola Estadual de Educação Profissional do Ceará**. 2020.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Capítulo III, Seção I, Artigo 205 a 214. Brasília, 1988.
- BRASIL. Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. 2004.
- BRASIL. Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do ato das Disposições Constitucionais Transitórias, 2009.
- BRASIL. Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 86p.
- BRASIL. Lei nº 11.788, de 25 de setembro 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, e a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. 2008.
- BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera a Lei nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT. 2017.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Capítulo II, Título V Seção IV-A, da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, Seção V, Da educação de Jovens e adultos e Capítulo III, Da Educação Profissional e Tecnológica. 1996.
- BRASIL. Portaria nº 1.570. **Diário Oficial da União**. Seção 1. 2017.
- BURGOS, M. C., *et al.* (Org.) Dimensões institucionais da gestão escolar. **Revista Pesquisa e Debate em Educação**, Juiz de Fora, v. 3, n. 2, ago./dez. 2013.
- CARDINI, A; SANCHEZ, B. **Modelos curriculares para o ensino médio: desafios e respostas em onze sistemas educacionais**. São Paulo: Metalivros, 2018.

CARVALHO, L.; DUARTE, F.R.; MENEZES, A.H.N. **Metodologia científica**: teoria e aplicação na educação a distância.

CEARÁ. Lei nº 13.433, de 06.01.04. **Diário Oficial do Estado do Ceará**. Dispõe sobre a livre organização de grêmios estudantis. 2004a.

CEARÁ. Lei nº13.513, de 19 de julho de 2004. **Diário Oficial do Estado do Ceará**. Dispõe sobre o processo de escolha e indicação para o cargo de provimento em comissão, de diretor junto às escolas da rede pública estadual de ensino, e dá outras providências, 2004b.

CEARÁ. Lei nº 14.273, de 19 de dezembro de 2008. Dispõe sobre a criação das Escolas Estaduais de educação profissional – EEEP, no âmbito da Secretaria de Educação, e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado do Ceará** de 23/12/2008, série 2, ano XI, nº 245, caderno 1/3, p. 1, 2008.

CEARÁ. Secretaria da Educação. **Chamada Pública para Adesão ao PPDT 2010**. Fortaleza, 2010.

CEARÁ. Secretaria de Educação (SEDUC) e Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE). **Projeto Professor Diretor de Turma**. Fortaleza, 2011.

CEARÁ. Decreto nº 30.933, de 29 de junho de 2012. **Diário Oficial do Estado do Ceará**. Institui o Programa de Estágio para alunos e egressos do ensino médio da rede pública estadual voltados à formação técnica e qualificação profissional, e dá outras providências. 2012.

CEARÁ. Decreto nº 32.075, de 31 de outubro de 2016. **Diário Oficial do Estado do Ceará**. Altera dispositivo do decreto nº 30.933, de 29 de junho de 2012, que institui o programa de estágio para alunos e egressos do ensino médio da rede pública estadual, voltados à formação técnica e qualificação profissional, e dá outras providências. 2016.

CEARÁ. Secretaria de Educação. Sistema Integrado de Gestão Escolar (SIGE). **Resultado Final do ano letivo de 2019**. 2019.
http://sige.seduc.ce.gov.br/Academico/Relatorios/ResultadoFinal/ResultadoFinal.asp?cd_crede=2&nr_anoletivo=2019 Acesso em: 15 mar. 2021.

CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO – CAEd. **Resultados do SPAECE por escola**. Juiz de Fora. Disponível em: Acesso em: 12 mar. 2021.

CIAVATTA, M. Formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e identidade. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.). **Ensino médio integrado**: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005. p. 83-105.

CORTI, A.P. **À deriva**. Um estudo sobre a expansão do ensino médio no estado de São Paulo (1991-2003). 2015. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação,

Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. doi:10.11606/T.48.2015.tde-07122015-101630. Acesso em: 2021-02-21.

DALBERIO, O; DALBERIO, M. C. B. **Metodologia científica**: desafios e caminhos. São Paulo: Paulus, 2009

DELORS, Jaques. **Educação**: um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez, 8ª Ed. – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI – Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2003.

FRANCO, C.; BONAMINO, A. Iniciativas recentes de avaliação da qualidade da educação no Brasil. In: FRANCO, Creso (Org.). **Avaliação, ciclos e promoção na educação**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

GERHARDT, T.E.; SILVEIRA, D.T. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

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

COSTA, G.P.; LIMA, D. **Os impactos do Projeto Professor Diretor de Turma na gestão de sala de aula**: um estudo de caso na EEEP Monsenhor Odorico de Andrade, em Tauá (CE).

GONSALVES, E. P. **Iniciação à pesquisa científica**. 3. ed. Campinas: Alínea, 2003.

HOFFMANN, J. **Avaliação: mito e desafio** – uma perspectiva construtivista. 43. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.

IBGE. Diretoria de Pesquisas, Coordenação de População e Indicadores Sociais. **Estimativas da população residente**. 2019

LEITE, F. G. M. Democratização da Escola Pública e Rendimento Escolar Discente: desafios e perspectivas. In: 61ª Reunião Anual da SBPC, 2009, Manaus - AM. **Anais/Resumos da 62ª Reunião Anual da SBPC, 2009**

LIMA, A.L.B. **Escolas estaduais de educação profissional** – A experiência do ensino médio integrado à educação profissional do Ceará a partir de 2008. Universidade Federal de Juiz de Fora. Dissertação do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública. Juiz de Fora: UFJF, 2014.

LIMA, V.G.; PEREIRA, M.Z.C; SÁ, V.I.M. **O professor diretor de turma entre Portugal e o Brasil**: do contexto de influência ao contexto da prática. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE, [S.l.], v. 35, n. 2, p. 515, ago. 2019. ISSN 2447-4193

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1994.

- MAGALHÃES, M. **A juventude brasileira ganha uma nova escola de Ensino Médio**: Pernambuco, cria, experimenta e aprova. 1. ed. São Paulo: Abatroz: Loqui, 2008.
- MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2001.
- MONDADA, L. **A entrevista como acontecimento interacional**: abordagem lingüística e interacional. RUA, n. 3, 1997.
- NASPOLINI, Antenor. **A reforma da educação básica no Ceará**. Estud. av., São Paulo, v. 15, n. 42, p. 169-186, 2001.
- OLIVEIRA, M. F. **Metodologia científica**: um manual para a realização de pesquisas em Administração. Catalão: UFG, 2011.
- PERRENOUD, P. Sucesso na escola: só o currículo, nada mais que o currículo. **Cadernos de Pesquisa**, nº 119, p. 9-27, julho/2003.
- RIBEIRO, P. R. **Educação Escolar no Brasil**: Problemas, Reflexões e Propostas. Coleção Textos, Vol. 4. Araraquara, UNESP, 1990.
- SOUZA, T.E.S; *et al.* Petrolina, 2019.
- SANTOS, N.F. **Projeto Professor Diretor De Turma**: uma análise da implementação em uma escola pública da rede estadual do Ceará. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública. P. 116. 2014.
- TANCREDI, R. M. S. P.; REALI, A. M. M. R. (2001). **Visões de professores sobre seus alunos**: um estudo na área da educação infantil. Trabalho apresentado na 24ª Reunião Anual da ANPED. (pp.1-16). Disponível em www.anped.org.br
- TARTUCE, G.; MORICONI, G.; DAVIS, C.; NUNES, M. **Desafios do ensino médio no Brasil**: iniciativas das secretarias de educação. Cad. Pesqui. [online]. 2018, vol.48, n.168, pp.478-504.
- TORRES, H.; FRANÇA, D.; TEIXEIRA, J.; CAMELO, R.; FUSARO, E. **O que pensam os jovens de baixa renda sobre a escola**: relatório final. São Paulo: Fundação Victor Civita, 2013.
- TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.
- VIEIRA, S. Gestão, avaliação e sucesso escolar: recortes da trajetória cearense. In: **Estudos Avançados** 21(60), 2007.
- ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZENHAS, A. **A direcção de turma no centro da colaboração entre a escola e a família.** Repositório Universidade do Minho, 2004.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Questionário aplicado junto aos alunos das três séries do Ensino Médio da Escola Estadual de Educação Profissional Lagoa das Almecegas - Ano base 2023.

Prezado (a) aluno (a)

O presente questionário é parte integrante 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 Francisco Henes Ferreira Cunha. A referente pesquisa aborda os êxitos e desafios nos processos de implementação do Projeto Professor Diretor de Turma na Escola Estadual de Educação Profissional Lagoa das Almecegas, instituição localizada no município de Paraipaba, Ce. Será garantido sigilo absoluto nas informações coletadas. Não há resposta certa nem errada. O importante é que a resposta seja de acordo com sua opinião. Os dados coletados serão utilizados exclusivamente para fundamentar a pesquisa, e tem como objetivo apresentar uma compreensão da percepção dos discentes sobre o PPDT na unidade pesquisada.

O presente questionário será aplicado de forma amostral. Os entrevistados serão escolhidos de forma aleatória em percentual de 20% do universo de cada série o que perfaz em valores absolutos 76 alunos.

QUESTIONÁRIO 1

Questionário adaptado de Santos (2020)

Informações gerais do aluno entrevistado		
1. Sexo	Masculino ()	Feminino ()
2. Idade		
3. Curso técnico		
4. cursou todo o ensino médio na mesma escola?	Sim ()	Não ()
6. Desde a 1ª série, você tem diretor de turma?	Sim ()	Não ()

Em relação ao trabalho do Professor Diretor de Turma na Escola Estadual de Educação Profissional Lagoa das Almecegas, qual o seu nível de concordância para cada uma das afirmativas abaixo. Marque um X.				
	Discordo totalmente	Discordo mais que concordo	Concordo mais que discordo	Concordo totalmente
1. Contribui para despertar meu interesse pelos estudos				
2. Contribui para o meu amadurecimento pessoal.				
3. Contribui para o meu amadurecimento profissional.				

4. Incentiva para que eu não falte às aulas.				
5. Incentiva para que eu não abandone a escola.				
6. Incentiva o desenvolvimento do meu protagonismo juvenil.				
7. Me ajuda na superação das dificuldades de aprendizagem.				
8. Tenta resolver os conflitos que acontecem na minha turma.				
9. Promove a interação entre a escola e minha família.				

Em que aspectos o Projeto Professor Diretor de Turma contribui para o meu desenvolvimento como aluno? Apresente o seu nível de concordância para cada uma das afirmativas abaixo.

	Discordo totalmente	Discordo mais que concordo	Concordo mais que discordo	Concordo totalmente
10. Melhorar o meu relacionamento com os colegas.				
11. Melhorar o meu relacionamento com minha família.				
12. Atuar na construção de soluções para os problemas encontrados no dia a dia da minha escola.				
13. Superar as minhas dificuldades de aprendizagem.				
14. Ter iniciativa para resolver meus problemas.				

Qual o seu nível de concordância com relação aos fatores listados abaixo que podem influenciar o surgimento ou a permanência de problemas encontrados no desenvolvimento do PPDT em sua escola?

	Discordo totalmente	Discordo mais que concordo	Concordo mais que discordo	Concordo totalmente
15. Falta de reconhecimento da importância da função do diretor de turma na escola.				
16. Mudança de diretor de turma ao longo dos três anos de ensino				

médio.				
17. Falta de preparação/qualificação do PDT.				
18. O tempo destinado ao professor para realizar as ações do projeto é insuficiente.				
19. As aulas de formação para cidadania não abordam temáticas do cotidiano da turma.				
20. Falta de acompanhamento dos pais à vida escolar dos filhos.				

Na sua opinião, qual a principal contribuição do Projeto Professor Diretor de Turma, junto aos estudantes? Marque um X (apenas uma opção)

21. Apoiar os alunos na superação de dificuldades de aprendizagem.	
22. Articular professores, gestores, alunos e familiares para evitar a infrequência e o abandono à escola pelos alunos.	
23. Levar o aluno a criar uma identidade com o curso e a escola para desenvolver, de forma autônoma, seu interesse pelos seus estudos e pela sua frequência.	
24. A melhoria do relacionamento interpessoal – professores – alunos – família.	
25. No clima da sala de aula, favorecendo a disciplina e a melhoria do trabalho do professor e à aprendizagem dos alunos.	

APÊNDICE B – Questionário aplicado ao professor (a) Diretor (a) de Turma

Prezado (a) professor (a)

O presente questionário é parte integrante 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 Francisco Henes Ferreira Cunha. A referente pesquisa aborda os êxitos e desafios nos processos de implementação do Projeto Professor Diretor de Turma na Escola Estadual de Educação Profissional Lagoa das Almecegas, instituição localizada no município de Paraipaba, Ce. Será garantido sigilo absoluto nas informações coletadas. Não há resposta certa nem errada. O importante é que a resposta seja de acordo com sua opinião. Os dados coletados serão utilizados exclusivamente para fundamentar a pesquisa, e tem como objetivo apresentar uma compreensão da percepção dos discentes sobre o PPDT na unidade pesquisada.

O presente questionário será aplicado considerando o universo dos Diretores de Turma da Escola pesquisada o que representa 09 profissionais.

QUESTIONÁRIO 2

Questionário adaptado de Costa (2014)

Informações Gerais do professor Diretor de Turma			
4. Sexo	Masculino ()	Feminino ()	
5. Vínculo contratual	Efetivo ()	Temporário ()	
6. Formação	Licenciatura ()	Bacharelado ()	
7. Pós-graduação	Especialização ()	Mestrado ()	Doutorado ()
8. Tempo no magistério	1 a 2 anos ()	3 a 5 anos ()	6 anos ou mais ()
9. Quanto tempo desempenha a função de Diretor de Turma? (anos)			

Informações sobre a função e atuação do Professor Diretor de Turma				
Responda aos itens, de acordo com sua realidade na função de Diretor de Turma				
	Nunca	Raramente	Às vezes	Sempre
10. Recebo apoio da direção da escola				
11. Meus colegas professores da turma colaboram com meu trabalho, apoiando no desenvolvimento das práticas pedagógicas do PPDT.				

12. Os pais colaboram no desenvolvimento no projeto, com sua presença na escola.				
13. Os encaminhamentos do Conselho de Turma são discutidos e servem de base para o planejamento das ações pedagógicas e de gestão.				
14. Sinto-me valorizado na função pelos colegas e gestores.				
15. Sinto-me valorizado pelos alunos.				
16. Tenho à disposição os materiais necessários para desempenhar minha função.				
17. Recebo as formações suficientes e adequadas para realizar bem a função de DT.				
18. Os meus colegas professores da turma apresentam mudanças em suas práticas a partir da avaliação dos alunos no Conselho.				
19. Percebo a mudança de comportamento, de aprendizagem e de frequência dos alunos a partir das ações do Diretor de Turma.				

Contribuições do Projeto professor Diretor de Turma para a gestão da sala de aula.				
Opine, nos itens seguintes, sobre as contribuições do PPDT na dinâmica do trabalho da sala de aula	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente
20. Melhora o clima da sala de aula, diminuindo a indisciplina e a melhoria do trabalho do professor e a aprendizagem dos alunos.				
21. Desperta o interesse dos alunos em realizar as tarefas de classe e em casa.				
22. Melhora a forma de professores e alunos se relacionarem.				
23. Aumenta o compromisso e o acompanhamento dos gestores com as atividades pedagógicas da turma.				
24. Desenvolve atitudes cidadãs,				

éticas, de cooperativismo, de solidariedade e sociais por parte dos alunos.				
25. Promove o respeito às diferenças culturais, sociais, cognitivas e pessoais dos alunos por parte de professores e colegas.				
26. Leva o aluno a criar uma identidade com o curso e a escola desenvolvendo, de forma autônoma, seu interesse pelos seus estudos e pela sua frequência.				
27. Estreita a relação dos professores com as famílias dos alunos da turma.				
28. Os professores passam a ter mais credibilidade no potencial dos alunos para superar dificuldades e ter sucesso pessoal, profissional e acadêmico com seus estudos.				
29. Insere os jovens em novas redes de sociabilidade através de abertura de espaços de protagonismo cultural, esportivo e social.				

Apêndice C: Roteiro de entrevista junto à Coordenadora Pedagógica do Projeto Professor Diretor de Turma da Escola Estadual de Educação Profissional Lagoa das Almécegas.

Prezado (a) Coordenadora (a)

O presente questionário é parte integrante 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 Francisco Henes Ferreira Cunha. A referente pesquisa aborda os êxitos e desafios nos processos de implementação do Projeto Professor Diretor de Turma na Escola Estadual de Educação Profissional Lagoa das Almécegas, instituição localizada no município de Paraipaba, Ce. Será garantido sigilo absoluto nas informações coletadas. Não há resposta certa nem errada. O importante é que a resposta seja de acordo com sua opinião. Os dados coletados serão utilizados exclusivamente para fundamentar a pesquisa, e tem como objetivo apresentar uma compreensão da percepção dos discentes sobre o PPDT na unidade pesquisada.

Roteiro 1

1. Conte um pouco da sua experiência com o Projeto Professor Diretor de turma.
2. Quais as principais contribuições do PPDT na escola Estadual de Educação Profissional Lagoa das Almécegas?
3. Quais as ações do PPDT que a escola vem desenvolvendo satisfatoriamente?
4. Quais os desafios que ainda não foram superados na implantação do PPDT na escola e os possíveis encaminhamentos para superação dos mesmos?
5. Que ações você considera necessárias para melhorar a gestão do PPDT?

Apêndice D: Entrevista realizada junto à Coordenadora Pedagógica do Projeto Professor Diretor de Turma da Escola Estadual de Educação Profissional Lagoa das Almécegas.

1. Conte um pouco da sua experiência com o Projeto Professor Diretor de turma.

Iniciei minha experiência no projeto no ano de 2012, como professora na Escola quando fui convidada a assumir como diretora de turma, uma turma de primeiro ano, confesso que fiquei assustada, muito assustada mas ao mesmo tempo fiquei feliz pois já conhecia o projeto há 02 anos e sempre me chamou atenção como ele funcionava dentro da escola. Passei um ano na função e no ano seguinte, em 2013 fui convidada a exercer o cargo de coordenadora pedagógica na escola e logo soube que estaria à frente do PPDT, e estou com essa missão até a presente data. A minha atuação é junto aos 09 diretores

lotados na escola oferecendo suporte no atendimento aos pais e alunos, acompanhando a realização do Dossiê de cada turma, ajudando na organização e realização das reuniões e em casos mais específicos fazendo atendimento aos pais junto aos DTS. É um grande desafio poder dá suporte ao trabalho dos diretores de turma que atuam junto a tantos jovens que todos os anos passam pela escola e confesso que as vezes me sinto frustrada por não conseguir atender todas as necessidades dos diretores de turma.

2. Quais as principais contribuições do PPDT na escola Estadual de Educação Profissional Lagoa das Almecegas?

As contribuições são inúmeras, mas a principal delas é a formação de cidadãos críticos e atuantes na sociedade. Podemos citar também o diretor de turma como o responsável por manter um diálogo entre família e a escola, sendo incumbido de transmitir aos pais importância da presença deles na vida escolar do filho, para que tanto a escola e a família possam participar do sucesso escolar do aluno. A atuação dos DTs em parceria com os professores fez com que a escola conseguisse reduzir e muito os casos de indisciplina. Eu acho essa parte muito importante.

3. Quais as ações do PPDT que a escola vem desenvolvendo satisfatoriamente?

Considero que o mais importante é o diálogo com as famílias. Conseguimos manter uma boa agenda de reunião com os pais. Acho muito importante também o acompanhamento da infrequência onde todos os dias realizamos ações de combate a infrequência com ligações e envio de notificação aos pais. Acho bastante válido o atendimento individual que fazemos aos alunos onde são tratados diversos assuntos, principalmente de indisciplina e rendimento. Outro ponto importante são as reuniões bimestrais onde conseguimos diversos encaminhamentos da situação dos alunos e das aulas. Diariamente fazemos tanta coisa na escola mas acredito que esses pontos são os mais importantes.

4. Quais os desafios que ainda não foram superados na implantação do PPDT na escola e os possíveis encaminhamentos para superação dos mesmos?

Um dos grandes desafios ainda é a ausência de alguns pais na escola, mas se compararmos a alguns anos atrás melhoramos muito mas não chegamos ao ideal, podemos citar também o número de horas dedicadas ao projeto ainda é insuficiente para a execução de tantas tarefas que o projeto exige. Imagina atender 40 alunos individualmente com seus pais todo período. Outro desafio é saber agir diante do lado emocional dos alunos que cada dia que passa vem crescendo o número de deles com problemas emocionais principalmente depois da pandemia.

5. Que ações você considera necessárias para melhorar a gestão do PPDT?

Acredito que seja necessário formações para os professores diretores de turma, que por muitas vezes tem que agir como psicólogo para tentar amenizar algumas situações, sabemos que não somos formados na área e as vezes nos sentimos sobrecarregados com

tal demanda. Deixo aqui novamente a necessidade ampliação das horas para a dedicação ao projeto, acredito que se tivéssemos mais tempo com certeza faríamos um trabalho com uma melhor qualidade.