



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

VAGNA BRITO DE LIMA

**PROFESSOR DIRETOR DE TURMA: um estudo entre Brasil e Portugal acerca de
uma política educativa do estado do Ceará**

JOÃO PESSOA

2017

VAGNA BRITO DE LIMA

**PROFESSOR DIRETOR DE TURMA: um estudo entre Brasil e Portugal acerca de
uma política educativa do estado do Ceará**

Texto de tese para defesa apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba (PPGE/UFPB) na linha de pesquisa: Políticas Públicas e Práticas Educativas, como exigência institucional para a obtenção do grau de Doutora em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Zuleide da Costa Pereira
Co-Orientador: Prof. Dr. Virgínio Isidro Martins de Sá

JOÃO PESSOA

2017

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

L732p Lima, Vagna Brito de.
 Professor diretor de turma: um estudo entre Brasil e Portugal
acerca de uma política educativa do estado do Ceará / Vagna
Brito de Lima. - João Pessoa, 2017.
 250 f. : il.

 Orientadora: Maria Zuleide da Costa Pereira.
 Coorientador: Virgínio Isidro Martins de Sá.
 Tese (Doutorado) - UFPB/CE

 1. Educação. 2. Política educativa - Ceará. 3. Organização
escolar. I. Título.

UFPB/BC

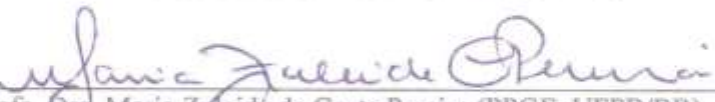
VAGNA BRITO DE LIMA

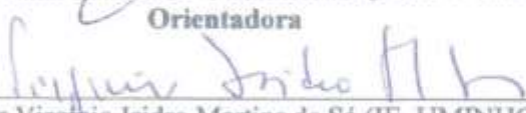
**PROFESSOR DIRETOR DE TURMA: UM ESTUDO ENTRE BRASIL E
PORTUGAL ACERCA DE UMA POLÍTICA EDUCATIVA DO ESTADO
DO CEARÁ**

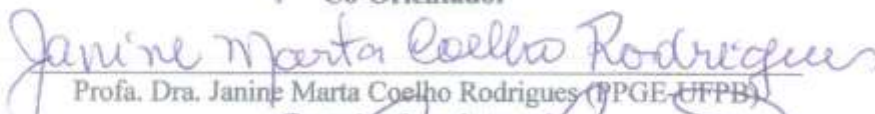
Tese de Doutorado apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em
Educação do Centro de Educação da
Universidade Federal da Paraíba
(PPGE/UFPB) na linha de pesquisa:
Políticas Educacionais, como requisito
institucional parcial para a obtenção do
título de Doutora em Educação.

BANCA EXAMINADORA

TESE APROVADA EM: 13 de outubro de 2017.


Prof.ª. Dra. Maria Zuleide da Costa Pereira (PPGE-UFPB/BR)
Orientadora


Prof. Doutor Virgílio Isidro Martins de Sá (IE-UMINHO/PT)
Co-Orientador


Prof.ª. Dra. Janine Marta Coelho Rodrigues (PPGE-UFPB)
Examinadora interna


Prof. Dr. Wilson Honorato Aragão (PPGE-UFPB)
Examinadora interno


Prof.ª. Dra. Maria da Salete Barboza de Farias (MPPGAV-UFPB)
Examinadora externa


Prof.ª. Dra. Márcia Angela Da Silva Aguiar (PPGE-UFPE)
Examinadora externa

Dedico:

Aos meus pais, Selisvaldo Pereira Lima e Izaura Maria de Brito Lima, pela grandeza da sabedoria construída no cotidiano da zona rural, no sertão do Nordeste brasileiro, pela capacidade de inspirarem os seis filhos a buscar no conhecimento o comprometimento com a luta por um mundo melhor.

Aos meus irmãos Célio, Régis e Selisvaldo Filho. Minhas irmãs Vanúzia e Verônica. Meus sobrinhos Rafael e Renzo. Minha sobrinha Flora. Meu cunhado Ivan Souza. Minha cunhada Adalgisa. Pessoas que tornam minha vida mais significativa.

Aos professores comprometidos com a qualidade social da escola pública do Ceará, do Brasil, que estiveram comigo no pensamento e no desejo de construir uma escola pública de boa qualidade para aqueles que mais precisam.

AGRADECIMENTOS

A Deus, força suprema que me conduz nos caminhos que devo percorrer, mesmo quando me sinto sem norte.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba (PPGE-UFPB), João Pessoa-BR.

Ao Instituto de Educação da Universidade do Minho (IE-UMINHO), Braga-PT.

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira/PPGE da Universidade Federal da Paraíba/UFPB, pela grandeza dos seus ensinamentos investidos no crescimento daqueles que têm a oportunidade de tê-los como mestres.

À Secretaria da Educação do Estado do Ceará (SEDUC/CE-BR).

Aos colegas de turma n. 34 do Doutorado em Educação/PPGE/UFPB 2014, pela construção coletiva do conhecimento nos debates travados em sala de aula.

Aos colegas do Curso de Mestrado em Ciências da Educação na área de Especialização em Administração Educacional 2015/2016 (IE-UMINHO) Braga-PT, pelo diálogo profícuo sobre o sistema educativo português.

Aos membros do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Curriculares (GEPPC), por me acolherem para a reflexão coletiva e permanente sobre as dinâmicas da pesquisa em políticas educacionais, além do carinho e apoio nas horas necessárias.

À Professora Doutora Maria Zuleide da Costa Pereira, pela significativa orientação.

Ao Professor Doutor Virgínio Isidro Martins de Sá, pela significativa co-orientação.

Aos atores sociais que contribuíram para a construção da compreensão do objeto estudado nesta investigação, sem a disponibilidade para o diálogo dos quais, pouco teria sido revelado.

Ao Joaquim Renato Ferreira da Silva, pelo afeto alentador nas horas que nem ele próprio sabia estar comigo.

A minha comadre Luzimar Fonteles, meu compadre Jaime Elisegaray, meus afilhados Michel e Marcus Vinicius Elisegaray, que me acolheram tão prontamente em seu lar, em João Pessoa-PB. Ao amigo Rafael Honorato e à amiga Veridiana Dantas, pelo mesmo motivo.

A todos os meus amigos, que são muitos! Por me amarem, torcerem por mim e principalmente por permitirem que eu os ame.

RESUMO

O presente trabalho apresenta o relatório de tese da investigação realizada no âmbito do Doutorado em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) - Brasil, que teve como objetivo analisar a forma como os atores da organização educativa – gestores, professores, alunos e pais –, apropriaram-se das significações do cargo do professor diretor de turma, no contexto da escola pública estadual regular cearense, no período de 2011 a 2014. No estudo, foi levado em consideração que o cargo de diretor de turma instituído no Ceará-Brasil se inspira no cargo homônimo, criado no sistema educativo português na década de 60 do século XX. Nesse sentido, a investigação realizou dois estudos de caso, um no contexto cearense, e outro, no norte de Portugal. A política educativa, intitulada Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT), está em atuação no âmbito brasileiro precisamente nas escolas públicas estaduais regulares do Ceará-Brasil desde o ano de 2008, no sistema educativo português, o cargo encontra-se consolidado e regulamentado com a nomenclatura, diretor de turma, desde o final de 1968. Ao analisar as continuidades e rupturas do Diretor de Classe ao Diretor de Turma, Sá (1997) põe em evidência a “tríplice função” que une os dois cargos, ainda que com uma hierarquização diferente das funções em causa. No contexto da análise, a abordagem metodológica foi de natureza qualitativa, a estratégia de investigação escolhida foi a do método de estudo de caso único (integrado e holístico), e os instrumentos de recolha de dados utilizados foram pesquisas bibliográfica e documental, questionário, observação não participante e entrevistas semiestruturada. Adotou-se como modelo de análise o ciclo contínuo de políticas formulado por Richard Bowe, Stephen Ball e Anne Gold (1992); Ball (1994, 2011), articulando-o com a perspectiva da escola como organização educativa de Licínio C. Lima (1998, 2001). Assim, o referencial teórico procurou articular a abordagem do ciclo das políticas, com as contribuições da sociologia das organizações educativas, a partir das perspectivas de Ball (1992, 1994, 2002, 2004, 2011, 2013), Lima (1986, 1998, 2001), Sá (1997), e de outras contribuições para a compreensão da escola como organização educativa complexa. Vale ainda ressaltar que este trabalho constatou que o PPDT, em sua trajetória, passou pelo processo de (re) interpretação e (re) contextualização, nos diferentes contextos da política em atuação (contexto da influência, contexto da produção do texto, contexto da prática, contexto dos resultados e efeitos e contexto das estratégias políticas). Efetivamente, o PPDT resulta da “interpretação da interpretação” sobre o diretor de turma existente na estrutura educativa portuguesa pelos atores dos grupos de interesses no contexto brasileiro. Conclui-se que os atores para os quais a política PPDT é destinada – alunos, pais, professores e gestores escolares – mostram-se convencidos da importância da política educativa, para a educação dos estudantes na escola cearense, ainda que, se observe resistências, sobretudo, quanto à imagem burocrática da política educativa. Relativamente às significações sobre o cargo/função de DT, os textos e discursos apresentam significativas aproximações no plano das orientações para a ação, embora no plano da ação se observe distanciamentos sociais, políticos e econômicos entre os contextos investigados.

Palavras-chave: Ciclo de políticas. Diretor de Turma. Organização Educativa.

ABSTRACT

This paper presents the thesis report of the research carried out in the scope of the PhD in Education in the Postgraduate Program in Education (PPGE), Federal University of Paraíba (UFPB) – Brazil, whose objective was to analyze how the actors of the educational organization – managers, teachers, students and parents - appropriated the meanings of the position of teacher class director, in the context of the state school of Ceará, from 2011 to 2014. In the study, it was taken into account that the position of class director established in Ceará-Brazil is inspired by the homonymous post created in the Portuguese educational system in the 60's of the twentieth century. In this sense, the research carried out two case studies, one in the context of Ceará and the other in the north of Portugal. The educational policy, titled Project Teacher of the Class (PPDT), has been working in the Brazilian context precisely in the state schools of Ceará-Brazil since 2008, in the Portuguese educational system, the position is consolidated and regulated with the nomenclature, class director, since the end of 1968. In analyzing the continuities and ruptures of the Class Director to the Class Director, Sá (1997) highlights the "triple function" that unites the two positions, although with a different hierarchy of the functions in question. In the context of the analysis, the methodological approach was qualitative, the research strategy chosen was the single case study method (integrated and holistic), and the data collection instruments used were bibliographic and documentary research, questionnaire, observation non-participant and semi-structured interviews. The continuous policy cycle formulated by Richard Bowe, Stephen Ball and Anne Gold (1992) was adopted as the model of analysis; Ball (1994, 2011), articulating it with the school perspective as an educational organization of Licínio C. Lima (1998, 2001). Thus, the theoretical reference sought to articulate the approach of the policy cycle, with the contributions of the sociology of educational organizations, from the perspective of Ball (1992, 1994, 2002, 2004, 2011, 2013), Lima (1986, 1998, 2001), Sá (1997), and other contributions to the understanding of school as a complex educational organization. It is also worth mentioning that this work verified that the PPDT, in its trajectory, underwent the process of (re)interpretation and (re)contextualization, in the different contexts of the policy in action (influence context, text production context, practice context, context of results and effects and context of policy strategies). Effectively, the PPDT results from the "interpretation of the interpretation" on the class director existing in the Portuguese educational structure by the actors of interest groups in the Brazilian context. It is concluded that the actors for whom the PPDT policy is intended - students, parents, teachers and school administrators - are convinced of the importance of educational policy for the education of students in the school of Ceará, even if, above all, regarding the bureaucratic image of educational policy. Regarding the significations about the position/function of DT, the texts and speeches present significant approximations in the plane of the guidelines for action, although in the plane of action social, political and economic distances between the contexts investigated are observed.

Keywords: Policy cycle. Class director. Educational Organization.

RESUMEN

El actual trabajo presenta el relato de tesis de investigación realizada en ámbito del Doctoramiento en Educación del Programa de Pos-graduación en Educación (PPGE) de la Universidad Federal de Paraíba (UFPB) - Brasil, con objetivo de analizar como actores de la organización educativa – gestores, profesores, alumnos y padres –, se apropiaran de las significaciones del cargo del profesor director de grupo, en el contexto de la escuela pública estadual regular del Ceará en el período de 2011 hacia 2014. En el estudio, fue llevado en consideración que el cargo de director de grupo instituido en Ceará-Brasil se inspira en el cargo homónimo, creado en el sistema educativo portugués por la década de los 60 del siglo XX. En este sentido, la investigación realizó dos estudios de caso, uno en contexto del Ceará, y el otro, en norte de Portugal. La política educativa nombrada Proyecto Profesor de Grupo (PPDT), está en actuación en el ámbito brasileiro precisamente en las escuelas públicas estatales regulares de Ceará-Brasil desde el año de 2008, en el sistema educativo portugués, el cargo se encuentra consolidado y reglamentado con la nomenclatura, director de grupo, desde final de 1968. Al analizar las continuidades y rupturas del Director de Grupo, Sá (1997) pone en evidencia la “tríplice función” que une los dos cargos, aunque con una jerarquización diferente de las funciones en causa. En contexto de análisis, el abordaje metodológico fue de naturaleza cualitativa, la estrategia de investigación elegida fue el método de estudio de caso único (integrado y holístico), y los instrumentos de recoja de datos utilizados fueron pesquisas bibliográfica y documental, cuestionario, observación no participante, entrevista semiestructurada. Se adoptó como modelo de análisis el ciclo continuo de políticas formulado por Richard Bowe, Stephen Ball e Anne Gold (1992); Ball (1994, 2011), articulándolo con perspectiva de la escuela como organización educativa de Licínio C. Lima (1998, 2001). Así, el referencial teórico busca articular el abordaje del ciclo de políticas, con las contribuciones de la sociología de organizaciones educativas, a partir de las perspectivas de Ball (1992, 1994, 2002, 2004, 2011, 2013), Lima (1986, 1998, 2001), Sá (1997), y de otras contribuciones para comprensión de la escuela como organización educativa compleja. Vale aún resaltar que este trabajo constató que el PPDT, en su trayectoria, pasó por el proceso de (re)interpretación y (re)contextualización, en los diferentes contextos políticos de actuación (contexto influencia, contexto de la producción del texto, contexto de la práctica, contexto de los resultados y efectos y contexto de las estrategias políticas). Efectivamente, el PPDT resulta de la “interpretación de la interpretación” sobre el director de grupo existente en la estructura educativa portuguesa por actores de los grupos de intereses en el contexto brasileiro. Se concluye que los actores para los cuales la política PPDT es destinada – alumnos, padres, profesores y gestores escolares – se muestran convencidos de la importancia de la política educativa, para la educación de los estudiantes en la escuela del Ceará, aunque, se observe resistencias, sobretudo, cuanto la imagen burocrática de la política educativa. Relativamente las significaciones sobre el cargo/función de DT, los textos y discursos presentan significativas aproximaciones en el plano de las orientaciones para acción, empero en el plano de acción se observe distanciamientos sociales, políticos y económicos entre los contextos investigados.

Palabras clave: Ciclo de políticas. Director de Grupo. Organización Educativa.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – “Metamorfose” do diretor de turma no sistema educativo português.....	52
Figura 2 – Contexts of policy making – Ciclo contínuo de políticas	63
Figura 3 – Imagem do ciclo contínuo de políticas.....	64
Figura 4 – Imagem da versão “aninhada” dos contextos.....	65
Figura 5 – Modo de Funcionamento Díptico da Escola como Organização	76
Figura 6 – Tipologia dos modelos organizacionais apresentada por Ellström (2007)	83
Figura 7 – Análise do PPDT com base no Ciclo Contínuo de Políticas.....	86
Figura 8 – Síntese do estudo de caso – do tipo às estratégias de análises	102
Figura 9 – Localização do município no estado do Ceará-Brasil.....	105
Figura 10 – Número de Alunos por Escalão de Acção Social Escolar.....	115
Figura 11 – Número de Alunos por Filiação – Habilitações	116
Figura 12 – Número de Alunos por Computador e Internet.....	116
Figura 13 – Organograma do PPDT na SEDUC – Ceará.....	147

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Representação gráfica das variáveis categóricas.....	97
--	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Um modelo	69
Quadro 2 – Projeto de caso único integrado (unidade múltiplas de análises) no contexto brasileiro e um estudo de caso único holístico no contexto português.....	93
Quadro 3 – Legenda das siglas para identificação das falas dos sujeitos entrevistados.....	103
Quadro 4 – Oferta educativo-formativa por ano de escolaridade.....	113
Quadro 5 – Comparativo dos textos orientadores do DT entre a EP e a EB.....	143

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Demonstrativo do PPDT CREDE/SEFOR de 2008 a 2014.....	46
Tabela 2 – Demonstrativo do PPDT CREDE/SEFOR relativo ao ano de 2017.....	50
Tabela 3 – Detalhamento do quantitativo de respondentes por cargo ou função	97
Tabela 4 – Detalhamento do quantitativo de professores da rede estadual de ensino por categoria.....	97
Tabela 5 – Demonstrativo dos sujeitos entrevistados na SEDUC-CE e CREDE	98
Tabela 6 – Demonstrativo dos sujeitos entrevistados na EB.....	99
Tabela 7 – Demonstrativo dos sujeitos entrevistados na EP	100
Tabela 8 – Quantitativo de Escolas Estaduais por Categoria	104
Tabela 9 – Quantitativo de alunos, por turno da EB	106
Tabela 10 – Quantitativo de alunos, por localização e segmento.....	106
Tabela 11 – Quantitativa de docentes, em outras funções.....	107
Tabela 12 – Vínculo profissional dos docentes colocados em 2014/2015 (agosto 2014). Vínculo profissional dos docentes colocados em 2014/2015.....	114
Tabela 13 – Técnico de apoio aos alunos surdos.....	114
Tabela 14 – Distribuição do pessoal não docente por Categoria.....	114
Tabela 15 – Vínculo profissional dos não docentes colocados em 2014/2015	115

LISTA DE ABREVIATURAS

AEB	Aluno (a) na Escola Brasileira (1 e 2)
AEP	Aluno (a) na Escola Portuguesa (1 e 2)
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
AVEP	Agrupamento Vertical de Escola Português
CAED	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CDTEP	Coordenador (a) dos Diretores de Tuma na Escola Portuguesa
CE	Ceará
CEP	Consultora Externa Portuguesa do Projeto Professor Diretor de Turma
CEPPDT	Coordenador (a) Estadual do Projeto Professor diretor de Turma
CPPDTEB	Coordenador (a) do Projeto Professor Diretor de Turma na Escola Brasileira
CREDE	Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação
CRPPDT	Coordenadoria Regional do Projeto Professor Diretor de Turma
DGEB	Diretor (a) Geral na Escola Brasileira
DGEP	Diretor (a) Geral da Escola Portuguesa
DT	Diretor de Turma
EB	Escola Brasileira
EEB	Especialista em Educação Brasileira membro da ANPAE EEB
EEEP	Encarregado de Educação na Escola Portuguesa (1 e 2)
EP	Escola Portuguesa
EPENN	Encontro de Pesquisa Educacional Norte e Nordeste
ESFAPEM	Escola de Formação Permanente do Magistério
FMI	Fundo Monetário Internacional
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
GPR	Gestão por Resultados
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
PAIC	Programa de Alfabetização na Idade Certa
PCA	Professor Coordenador de Área

PCEPPDT	Primeiro Coordenador Estadual do Projeto Professor Diretor de Turma
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDS	Plano de Desenvolvimento Sustentável
PDTEB	Professor (a) Diretor de Turma na Escola Brasileira (1 e 2)
PDTEP	Professor (a) Diretor de Turma na Escola Portuguesa (1 e 2)
PLAMETAS	Plano de Metas do Diretor
PMEB	Pai/Mãe na Escola Brasileira (1 e 2)
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização da Idade Certa
PPDT	Projeto Professor Diretor de Turma
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEDUC	Secretaria da Educação Básica do Estado do Ceará
SEFOR	Superintendência das escolas Estaduais de Fortaleza
SPAECE	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1 PRIMEIROS ENUNCIADOS	17
1.1 O Objeto de Estudo	21
1.2 A Problemática	23
1.3 Enunciados investigativos: vias metodológicas.....	25
1.4 Objetivos pretendidos	26
1.5 A estrutura da tese.....	26
2 A POLÍTICA EDUCACIONAL DO ESTADO DO CEARÁ-BRASIL COMO PONTO DE PARTIDA	28
2.1 Considerações sobre a política educacional cearense e seus antecedentes históricos	28
2.1.1 A Política Educacional do Governo Cid Gomes (2007-2010/2011-2014).....	41
2.1.2 O Projeto Professor Diretor de Turma no Estado do Ceará-Brasil: cronologia e contextualização	43
2.1.3 O Diretor de Turma na Escola Portuguesa: um considerável percurso histórico	51
3 OPÇÕES TEÓRICAS: MODELOS DE ANÁLISE PARA A COMPREENSÃO DO OBJETO DE ESTUDO	61
3.1 A abordagem do Ciclo Contínuo de Políticas para a análise de políticas educativas: conceitos e ferramentas analíticas.....	61
3.2 A escola como organização educativa: o modo de funcionamento díptico da escola como organização	72
3.3 Modelos Formais	77
3.3.1 Modelos Estruturais.....	78
3.3.2 Modelos Sistêmicos.....	79
3.3.3 Modelos Burocráticos.....	79
3.3.4 Modelos Racionais	80
3.4 Modelos Organizacionais Face A	80
3.4.1 Modelos de Ambiguidade.....	81
3.4.2 Modelos Políticos	82
3.4.3 Modelos Subjetivos	82
3.5 O Projeto Professor Diretor de Turma no Ceará-Brasil entre o Ciclo Contínuo de Políticas e a perspectiva da escola como organização educativa.....	83
4 PERCURSOS METODOLÓGICOS: apresentação e fundamentos	87
4.1 Considerações Metodológicas.....	87

4.1.1 Compreendendo o “caso” em estudo.....	92
4.1.2 O percurso investigativo.....	95
4.1.3 Análise e interpretação dos dados	100
4.2 O contexto mesopolítico em que se encontram as unidades de análise no Estado do Ceará-Brasil	104
4.2.1 Caracterização da Escola Brasileira	105
4.3 Do contexto meso político em que se encontra a unidade de análise em Portugal, ao contexto micro político, a escola.....	107
4.3.1 Caracterização da Escola Portuguesa	111
5 A TRAJETÓRIA DA POLÍTICA EDUCATIVA PPDT NOS DIFERENTES CONTEXTOS DE ATUAÇÃO DA ORGANIZAÇÃO EDUCATIVA	117
5.1 O PPDT sob a abordagem do Ciclo Contínuo de Políticas	117
5.1.1 A trajetória da política educativa PPDT na educação cearense.....	119
5.1.1.1 Contexto de influência.....	120
5.1.1.2 Contexto da produção do texto	124
5.1.1.3 Contexto da prática.....	129
5.1.1.4 Contexto dos resultados/efeitos	132
5.1.1.5 Contexto da estratégia política	135
5.2 O PPDT entre o “Plano das Orientações para a Ação” e o “Plano da Ação”	138
6 AS SIGNIFICAÇÕES DO CARGO/FUNÇÃO DE DIRETOR DE TURMA NO CONTEXTO BRASILEIRO E SUAS APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS COM O SISTEMA EDUCATIVO PORTUGUÊS	142
6.1 O DT entre Brasil e Portugal: textos, contextos e práticas.....	142
6.2 O Dossiê de Direção de Turma.....	158
6.3 O Conselho de Turma	161
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	166
REFERÊNCIAS	176
APÊNDICE A – Quadro síntese da política educacional do governo do Estado do Ceará (2007-2014)	182
APÊNDICE B – Quadro síntese das produções acadêmicas sobre o projeto diretor de turma EM ANDAMENTO no Estado do Ceará (2007-2017).....	192
APÊNDICE C – Questionário aplicado on line ceará – Brasil.....	196
APÊNDICE D – Roteiro de entrevistas semiestruturadas professores e gestores – Brasil	199

APÊNDICE E – Roteiro de entrevistas semiestruturadas para responsáveis e alunos – Brasil.....	200
APÊNDICE F – Roteiro (guião) de entrevistas semiestruturadas para conselheiro dos diretores – Portugal.....	201
APÊNDICE G – Roteiro(guião) de entrevistas semiestruturadas para diretores – Portugal	203
APÊNDICE H – Roteiro (guião) de entrevistas semiestruturadas para diretores de turma – Portugal.....	205
APÊNDICE I – Roteiro (guião) de entrevistas semiestruturadas para responsáveis – Portugal	207
APÊNDICE J – Roteiro(guião) de entrevistas semiestruturadas para alunos – Portugal	209
ANEXO A – Agenda estratégica – SEDUC 2008-2010	211
ANEXO B – Plano de ação setorial de SEDUC-CE 2008-2010	216
ANEXO C – Matriz de GPR.....	221
ANEXO D – Folder do projeto diretor de turma em andamento no estado do Ceará (2007-2014)	223
ANEXO E – Chamada pública para adesão ao projeto diretor de turma	225
ANEXO F – Quadro demonstrativo do PPDT na SEDUC/CE/BR 2008 a 2014	248
ANEXO G – Calendário norteador de atividades do PPDT na CREDE06/SEDUC/CE/BR	249
ANEXO H – Quadro demonstrativo do PPDT na SEDUC/CE/BR relativo a 2017.....	250

1 PRIMEIROS ENUNCIADOS

*“Eu venho das dunas brancas
 Onde eu queria ficar
 Deitando os olhos cansados
 Por onde a vida alcançar
 [...]
 Eu tenho a mão que aperreia
 Eu tenho o sol e areia
 Eu sou da América, sul da América
 South America
 Eu sou a nata do lixo, eu sou o luxo da aldeia
 Eu sou do Ceará”
 (Ednardo)¹*

O ponto de partida desta investigação que agora se apresenta, é a política educacional para as escolas públicas estaduais do Ceará, no Nordeste do Brasil. A escolha do objeto de estudo ocorreu porque a pesquisadora foi movida pelos achados da pesquisa realizada no âmbito do mestrado no campo da política educacional cearense, condensados no relatório de dissertação intitulado – “Um estudo acerca da gestão democrática nas escolas públicas do Ceará (2007-2010): avanços e recuos”. Tal pesquisa que teve como objetivo central analisar a política de “gestão escolar democrática e participativa” que se materializou nas escolas públicas cearenses – no período investigado –, quando foi analisado o fato de este modelo de gestão ter resultado em avanços ou recuos, em relação ao modelo implantado desde 1995. Estudo este que possibilitou a imersão nas trajetórias das políticas de educação em andamento nos últimos anos na rede pública estadual do Ceará.

Assim, o interesse investigativo, agora em caráter de pesquisa de doutorado, se volta na direção de analisar o Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT), em atuação na escola pública estadual cearense, desde o ano de 2007, mais efetivamente 2008, inspirado no sistema educativo dos nossos patrícios lusitanos. Este projeto situa-se no âmbito das políticas educacionais brasileiras, e se efetiva de forma pioneira no estado do Ceará, Brasil. Assim, esta pesquisa surgiu da necessidade de compreender um projeto/programa em atuação na escola pública brasileira, notadamente, no âmbito da política educacional cearense, inspirado em um modelo já consolidado num determinado país da Europa, especificamente em Portugal, desde os anos de 1960. As inquietações que motivaram este empreendimento investigativo pautam-se pelo desejo de entender as reais contribuições das políticas educacionais inovadoras, apresentadas como alternativas para superar os desafios que se sobrepõem ao fazer pedagógico, no cotidiano escolar brasileiro, sobretudo na escola pública cearense, *lócus* desta investigação.

¹ José Ednardo Soares Costa Souza, poeta, músico cearense. Música “Terral” gravada em 1973.

As políticas educacionais que se configuraram e se materializaram na educação pública cearense, nas últimas décadas, pautam-se na agenda de “competição e performatividade” (BALL, 2002; 2004)², como se pode observar nos documentos de apresentação da Secretaria da Educação Básica do Estado do Ceará-Brasil (SEDUC-CE/BR), órgão máximo de coordenação da educação básica no estado do Ceará, em que se identifica o discurso das organizações administrativas, logo ao se analisar o perfil da instituição, como também, no planejamento estratégico composto pela matriz de GPR (gestão por resultados); na agenda estratégica – missão: garantir educação básica com equidade e foco no sucesso do aluno; visão: ser uma organização eficaz com um ambiente de trabalho acolhedor e propício ao desenvolvimento de pessoas –, assegurando, até 2010³, a matrícula de todas as crianças e jovens de 4 a 18 anos; a melhoria dos resultados de aprendizagem em todos os níveis de ensino; a efetiva articulação, do ensino médio à educação profissional, e os planos setoriais (objetivos estratégicos e metas globais) (SEDUC-CE, 2015).

Com efeito, compreende-se que o estado do Ceará tem elegido a racionalidade econômica, a otimização, a eficácia e a eficiência, como elementos nucleares, no processo de modernização e reforma da administração pública e da educação, onde privilegia as tecnologias da atividade econômica, da organização produtiva e do mercado, exportando as ideias do contexto empresarial, para o campo da administração pública (LIMA, 2001), o que se consubstancia no modelo de gestão pública gerencial. Como se pode analisar no processo de reforma ocorrido no Ceará, em meados dos anos de 1990, sobretudo no âmbito da educação, têm início reformas estruturais no sistema educacional do Estado, sob o projeto com *slogan* “Todos pela Educação de Qualidade Para Todos”, centrado em três vertentes: “Todos pela Educação”, “Educação de Qualidade” e “Educação para todos”, em torno das quais se anuncia a construção de um novo paradigma para a educação no Ceará. Trata-se de um texto de declarações e princípios, apresentado na proposta de educação no Plano de Desenvolvimento Sustentável (1995-1998), inclusa no segmento dos Programas Estruturantes na área de

² “A instauração de uma nova cultura de performatividade competitiva que envolve uma combinação de descentralização, alvos e incentivos para produzir novos perfis institucionais”. (BALL, 2004, p. 1107). “A performatividade é uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação que serve de críticas, comparações e exposições como meios de controlo, atrito e mudança. Os desempenhos (de sujeitos individuais ou organizações) servem como medidas de produtividade e rendimento ou mostra de `qualidade` ou ainda momentos de promoção ou inspeção. Significam, englobam e representam a validade, a qualidade ou valor de um indivíduo ou organização dentro de um determinado âmbito de julgamento/avaliação. [...]” (BALL, 2002, p. 4).

³ Dados recolhidos dos documentos oficiais disponibilizados no *site* da SEDUC-CE, embora se encontrem desatualizados, a exemplo da Agenda Estratégica 2008-2010.

Capacitação da População, proposta renovada no Programa de Governo do terceiro mandato de Tasso Jereissati⁴ (1999-2002) (VIEIRA, 2002).

No Brasil, a década de 1990 foi marcada pelas reformas gerenciais na administração pública do Estado. No estado do Ceará, tal movimento teve seus desdobramentos, como em praticamente todo o território nacional, entretanto, em proporções e intensidades diferentes. No caso do Ceará, o referido movimento tem início no governo de Ciro Ferreira Gomes⁵, apoiado por Tasso Jereissati – o “Governo das Mudanças” (1986) –, que posteriormente foi eleito novamente em 1994 e 1998, para o terceiro e quarto mandatos, concretizando o projeto político de modernização, iniciado no seu primeiro mandato ainda no final dos anos de 1980, tendo continuidade com o governo do mandato seguinte, de Lúcio Alcântara (2003/2006). Nesse cenário de mudanças e modernização administrativa, foram postos em prática políticas educativas para as escolas públicas da rede estadual no contexto do projeto de governo “Todos pela Educação de Qualidade para Todos” seguindo ideário que orientava a macropolítica nacional, naquele contexto, advindo das influências internacionais (FARIAS, 1997; LEITÃO, 2010; VIEIRA, 2002).

Os dois mandatos subsequentes, no governo do estado do Ceará, foram ocupados por Cid Ferreira Gomes de 2007 a 2014. Cid Gomes, assumiu o governo do estado depois de dois mandatos consecutivos (1996-1999/2000-2004), como prefeito no município de Sobral, de onde saiu com significativa popularidade no campo educacional, saldo da propaganda experiência “implementada”⁶ no maior município da região norte do estado do Ceará, amplamente divulgada como referência e modelo de política educacional a ser seguido, na perspectiva do Ministério da Educação (MEC), que publicou a citada experiência na série “Boas Práticas na Educação”. A experiência educacional em questão foi objeto de estudo de diversos pesquisadores. No âmbito da academia, o ex-secretário da Secretaria da Educação do Município de Sobral na gestão de Cid Gomes e, posteriormente, secretário da SEDUC-CE, Maurício Holanda Maia (2006, p. 86), que destaca, em sua tese de doutorado:

Entre 2001 e 2004, a Secretaria de Desenvolvimento da Educação do Município de Sobral, no Estado do Ceará, protagonizou uma significativa experiência da gestão de

⁴ Tasso Ribeiro Jereissati foi governador do Ceará por três mandatos, nos anos de 1987/1990, 1995/1998 e 1999/2002. Iniciou sua carreira política no Partido do Movimento Democrático Brasileiro, transferindo-se para o Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) e já em 1991 assumiu a presidência do referido partido.

⁵ Cearense radicado no município de Sobral, foi eleito governador do Ceará pelo PSDB para o mandato de 1991 a 1994. Irmão do ex-governador do Ceará Cid Ferreira Gomes nos mandatos compreendidos nos anos de 2007/2010 e 2011/2014.

⁶ A abordagem teórica de Stephen J. Ball, refuta a ideia de implementação das políticas educacionais, substitui pela noção de atuação da política (*policy enactment*). Embora, admita-se essa perspectiva, neste texto ainda se registra o uso da palavra “implementação”, assim, assinala o uso das aspas para indicar tal entendimento.

uma política de alfabetização na idade certa, a qual, além dos resultados específicos, vinculados aos seus objetivos e metas, ampliou-se na direção da busca de soluções operacionais e do diálogo com os pressupostos teóricos e ideológicos que informam a atual reflexão brasileira sobre alguns aspectos da gestão educacional, escolar e pedagógica e do processo de alfabetização-letramento, a respeito dos quais se experimentam hoje, no País, impasses e sensações de dúvida, confusão e mesmo descrença.

A política de alfabetização na idade certa foi ampliada para todo o estado do Ceará durante os oito anos de mandato do governo Cid Gomes e, ainda, durante o segundo mandato (2011-2014), o modelo de política educacional aqui mencionado foi ampliado para todo o território nacional brasileiro por meio da Medida Provisória nº 586, de 8 de novembro de 2012, com a denominação de Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). O percurso político do Cid Gomes, com a ênfase na educação de qualidade como estratégia de desenvolvimento social e econômico, rendeu-lhe o convite para assumir o Ministério da Educação, no segundo mandato da Presidenta da República Dilma Rousseff – início do ano de 2015 –, cargo que ocupou por pouco mais de dois meses, após a sua nomeação, chegou a pedir demissão em meados do mês de março em consequência de desacordo político com a Câmara dos Deputados Federais.

O governo mudou com a eleição, no final do ano de 2014, na condução do Estado, contudo, observa-se entre os programas e projetos educativos da SEDUC-CE, um conjunto de iniciativas que permanecem no quadro da política educacional (APÊNDICE A), em andamento nos últimos oito anos do governo anterior. Dentre essas iniciativas, pode-se destacar, no quadro da política educacional, o Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC), um programa de cooperação entre Governo do Estado e municípios cearenses, com a finalidade de apoiar os municípios para alfabetizar os alunos da rede pública de ensino até o final do segundo ano do ensino fundamental; Prêmio Escola Nota 10, com o objetivo de fortalecer, valorizar e ampliar o trabalho que vem sendo empreendido pelas escolas em relação aos resultados de alfabetização; Projeto Jovem de Futuro – projeto de gestão escolar para resultados –, em parceria com o Instituto Unibanco, que oferece às escolas participantes, apoio técnico e financeiro para, em um período de 3 anos – duração do Ensino Médio –, melhorar o desempenho dos alunos (SEDUC-CE, 2015).

Além da Educação Profissional e do e-Jovem – com o objetivo de implantar as escolas de educação profissional de tempo integral e integrada ao ensino médio –, o governo do Ceará mantém: o e-Jovem – cursos profissionalizantes para alunos egressos do ensino médio regular –; o Programa Aprender pra Valer, com a finalidade de 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 deste nível de ensino com a educação profissional e tecnológica; a Superintendência Escolar, com o objetivo de contribuir com a reorganização do trabalho e com a participação mais eficaz no processo ensino-aprendizagem, das unidades escolares, através de um processo de ação - reflexão - ação; o PPDT, que visa a construção de 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; dentre outros programas e projetos. Isso só para citar as iniciativas da própria SEDUC-CE (SEDUC-CE, 2016).

O PPDT, resultou da (re)interpretação e (re)contextualização das observações e vivências dos atores que tomaram como inspiração o cargo existente no sistema educativo português, posto em atuação nas escolas públicas estaduais cearenses, no primeiro mandato do governo do Estado Cid Ferreira Gomes (2007-2010). Para efeito deste estudo, essa política educativa chama a atenção dentre os programas e projetos da SEDUC-CE, para a apresentação de objetivos que não enfatizam os argumentos de mercado e o discurso da performatividade que se verificam nos objetivos dos demais projetos (APÊNDICE A).

1.1 O Objeto de Estudo

O PPDT teve início no estado do Ceará, no ano de 2008, em 25 escolas estaduais de educação profissional, e se registra que, em 2009, foi ampliado em mais 26 escolas da mesma modalidade de ensino, totalizando 51 unidades e, já em 2010, foi expandido para 503 escolas estaduais de ensino médio, entre regulares e profissionais, perfazendo 2.988 turmas e 2.118 professores-diretores de turma, por meio de “adesão” das escolas de ensino regular da rede estadual, nas turmas de 1º ano do ensino médio e 9º ano do ensino fundamental, nas escolas que não ofertavam ensino médio. Em 2011, o projeto foi ampliado para os demais anos do ensino médio, abrangendo 530 escolas, 4.918 turmas e 4.661 professores-diretores de turma. No ano de 2012, ocorreu a ampliação para 543 escolas, 5.637 turmas e 4.885 professores-diretores de turma. E, em 2014, o ano se iniciou com 596 escolas, 7.178 turmas e 6.470 professores-diretores de turma (SEDUC-CE, 2014).

A pertinência da presente proposta de investigação justifica-se pelas contribuições indicadas nos estudos de Lima (1986), Castro (1995), Sá (1997), sobre o cargo de professor diretor de turma, no contexto das escolas portuguesas, *lócus* em que tal política educativa se materializa de forma regulamentada, e instituída, pelo sistema educativo de Portugal.

A relevância deste estudo consistiu na possibilidade de realizar uma análise da concretude da política educacional de gestão da sala de aula, nas escolas públicas estaduais regulares cearenses que aderiram ao PPDT, onde se buscou identificar quais as (re)interpretações ou (re)contextualizações em relação ao cargo/função de diretor de turma instituído no sistema educativo português. Nessa direção, objetivou-se analisar o projeto educativo em andamento na rede de ensino do estado do Ceará. Para isto, tomou-se como base o referencial analítico da abordagem do ciclo contínuo de políticas formulado pelos pesquisadores ingleses Stephen Ball, Richard Bowe e Anne Gold (1992), ampliado por Stephen Ball (1994), e a perspectiva da escola como organização educativa, de Licínio C. Lima (1998, 2001), quando se buscou perceber as aproximações e distanciamentos da política educativa analisada em relação ao modelo do sistema educativo português inspirador.

A perspectiva teórica analítica e metodológica desta pesquisa caracterizou-se pela ampliação do campo de investigação sobre o PPDT, com vistas a compreender a trajetória da política educativa nas escolas públicas regulares do estado do Ceará-Brasil, onde se registrava, em 2014 – no início da investigação –, pouca produção acadêmica sobre a experiência educativa em questão. Entretanto, observou-se elevado interesse pelo tema, ao se considerar a incipiente publicação de artigos, em anais de eventos acadêmicos, periódicos e defesas de dissertações, entre os anos de 2014 e 2017 (APÊNDICE B), em cursos de pós-graduação de diferentes instituições do país. Considerou-se, ainda, que o tema é oportuno pelo seu caráter inovador, analítico e interpretativo, enfim, pela singularidade e complexidade do fenômeno estudado.

Serviram de base, para o presente estudo, pesquisas realizadas em Portugal (LIMA, 1986, 1998, 2001, 2011; CASTRO, 1995; SÁ, 1997) e no Brasil (CHAVES; LEITE, 2012; COSTA, 2014), sobre a temática, bem como, outros autores que orientam a reflexão acerca da educação (BOWE; BALL; GOLD, 1992; BALL, 2004, 2002, 1994, 1992, 1989; BALL; MAINARDES, 2011; MAINARDES, 2007; 2011; AVELAR, 2016).

Pensando em não se cometer o equívoco de analisar a referida prática educativa de maneira “insularizada”⁷ ou mesmo no plano textual e normativo, recorreu-se ao modelo de análise das organizações educativas/escolares, em suas múltiplas focalizações, na perspectiva de compreender o objeto estudado e as suas diferentes dimensões aliado a abordagem do ciclo contínuo de políticas formulado por Ball, Bowe e Gold (1992) e Ball (1994). Nesse contexto,

⁷ Ver A Escola como organização educativa: uma abordagem sociológica (LIMA, 2001).

procuramos compreender as (re)interpretações e (re)contextualizações pelas quais passou o PPDT, do contexto da influência ao contexto da prática. Para Mainardes (2007, p. 27),

Essa abordagem destaca a natureza complexa e controversa da política educacional, enfatiza os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local e indica a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais.

Na esteira de Lima (2001, p. 95), “mesmo no caso dos modelos organizacionais formalmente instituídos, por via jurídico-normativa, com caráter universal, fixados em textos legais, é indispensável proceder ao seu estudo enquanto produções resultantes da acção política e administrativa [...]”. Portanto, o esforço que se mobilizou, nesta pesquisa, deu-se na perspectiva de, primeiramente, compreender as teorias, abordagens e imagens que ajudam a analisar os fenômenos, tanto no “plano das orientações para a ação” como no “plano da ação” e, para tal, foi imperativo que se investisse no exercício compreensivo dos diferentes modelos de análise das organizações.

1.2 A Problemática

O marco temporal para efeito deste estudo foi delimitado entre os anos de 2011 e 2014, por esse período se caracterizar como o momento de consolidação dessa política educativa, nas escolas públicas estaduais de ensino médio regular, e por se coadunar com o segundo mandato de Cid Gomes e sua equipe na Secretaria da Educação do Estado, no governo do Ceará. Nesses termos, considerou-se esse interstício, para a demarcação desta análise.

Segundo referências da SEDUC-CE (2013, 2015, 2016), no XVIII Encontro da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE)⁸ – Seção do Ceará, o ano de 2007 marca a origem do PPDT, aqui no Brasil, quando foi apresentada a experiência das escolas públicas portuguesas. Com base nessa apresentação, gestores educacionais dos municípios de Pernambuco – Eusébio, Madalena e Canindé – iniciaram um projeto-piloto, em três escolas; posteriormente, a SEDUC-CE aderiu à proposta, inserindo-a nas escolas da rede estadual.

⁸ Uma das primeiras associações brasileira da sociedade civil organizada no campo da educação, fundada em 1961 com outra nomenclatura, passando por diferentes transformações ao longo dos anos, desde o ano de 1996 mantém a atual denominação. Para Benno Sander (2007), “A ANPAE foi concebida com a missão de lutar pelo exercício do direito à educação de qualidade para todos, através de sua participação na formulação de políticas públicas de educação e na concepção e adoção de práticas de gestão democrática, alicerçadas nos princípios e valores da solidariedade e justiça social e da liberdade e igualdade de direitos e deveres na educação e na sociedade”. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/website/>>. Acesso em: 20 out. 2016.

A política educativa cearense em questão buscou inspiração no modelo educativo, em prática nas escolas de Portugal desde o ano de 1968, ano da aprovação do Estatuto do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário, por meio do decreto nº 48.572/68, momento em foi substituída a denominação de diretor de ciclo, existente naquela ocasião, por diretor de turma, através do Decreto 27.084 de 14 de outubro de 1936, na ocasião da Reforma Carneiro Pacheco, precedido pela designação de diretor de classe, através do Decreto de 14 de agosto de 1895, a reforma Jaime Moniz (SÁ, 1997). Para além do percurso da evolução histórica do cargo de diretor de turma (DT), na escola portuguesa, que será ressaltado posteriormente. Sá (1997, p. 47) considera que recai sob as atribuições do diretor de turma “a tradicional ‘tríplice função’: coordenação do ensino, controlo disciplinar dos alunos e o contacto com as famílias, constitui, também aqui, o núcleo duro das atribuições do director de turma”.

Entre as dimensões atribuídas ao diretor de turma em Portugal, e as funções que o diretor de turma ocupa no âmbito educacional brasileiro, precisamente na escola pública estadual do Ceará, impõe-se a necessidade de compreender os meandros de tal projeto/programa, na política educacional cearense.

As reflexões realizadas até aqui suscitam a seguinte problemática: como os atores da organização educativa (gestores, professores, alunos e pais), se apropriaram das significações do cargo/função do diretor de turma, no contexto da escola pública estadual regular do estado do Ceará-Brasil, no período de 2011 a 2014?

Diante da pergunta norteadora da pesquisa, levantaram-se outras questões instigadoras, para que fosse possível perceber a problemática que envolve o objeto desta investigação:

- a) como foi o processo histórico da instituição do cargo/função de professor diretor de turma no sistema educativo português e quais as concepções atribuídas a tal cargo no contexto de sua origem à atualidade?
- b) como se deu a trajetória do Projeto Professor Diretor de Turma em todos os contextos de atuação nas escolas públicas estaduais regulares de ensino cearense, no marco temporal de 2011 a 2014?
- c) quais as aproximações e distanciamentos das significações do cargo/função de diretor de turma entre os dois contextos, Brasil e Portugal?

1.3 Enunciados investigativos: vias metodológicas

A abordagem teórico-metodológica que norteia a presente investigação possui natureza qualitativa, de cunho analítico interpretativo. Assim, como Bogdan e Biklen (1994, p. 16), entende-se que “a investigação qualitativa em educação assume muitas formas e é conduzida em múltiplos contextos”, bem como, reúne determinadas características específicas para as estratégias de investigação. Quanto aos dados recolhidos, foram denominados qualitativos e apresentam riquezas de detalhes descritivos, concernentes às pessoas, locais e conversas, sobretudo, exigem uma complexa análise. As questões de investigação não são estabelecidas por meio da operacionalização de variáveis, são formuladas com o objetivo de investigar os fenômenos em toda a sua complexidade e no seu contexto de origem. Contudo, caso os pesquisadores em investigação qualitativa selecionem questões específicas sobre a temática investigada, através da recolha dos dados, a abordagem à investigação não pressupõe o objetivo de responder a questões prévias ou de testar hipóteses, visto que, esta abordagem privilegiou a compreensão dos comportamentos, a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação. A complexidade do fenômeno foi estudada no seu contexto natural (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Como estratégia de pesquisa qualitativa, elegeu-se o estudo de caso, por acreditar que tal estratégia de investigação se configura como a mais apropriada para a compreensão do fenômeno estudado, posto que, se trata de um fenômeno singular, complexo e contemporâneo. No que se refere ao tipo de estudo de caso, apesar das muitas designações (STAKE, 2012; YIN, 2010), fizemos a opção pelo estudo de caso único, embora tenham sido realizados dois estudos de caso, em contextos diferentes, desenhando-se, deste modo, um estudo de caso único, integrado por duas unidades de análise; e outro estudo de caso único, holístico, com uma única unidade de análise, um em cada *lócus* estudado, Brasil e Portugal. Tal opção resultou da articulação entre as asserções sobre estudo de caso de Stake (2012) e Yin (2010).

Os instrumentos adotados para a recolha de dados consistiram em pesquisa bibliográfica e documental, levantamento por meio de questionário, visitas de observação não participante, notas de campo, e entrevistas semiestruturadas. Segundo Stake (2012, p. 77), “as observações conduzem o investigador a uma maior compreensão do caso”, [ou seja], “precisamos de observações pertinentes dos nossos problemas”, a fim de ampliar o entendimento do investigador sobre o caso em estudo, embora, por mais cuidadoso que possa ser o olhar do pesquisador, este só consegue perceber alguns aspectos, o que justifica a escolha de outros instrumentos para a recolha de dados, sob pena, de se ter apenas um único olhar.

Segundo Stake (2012, p. 81), “os investigadores qualitativos têm orgulho de descobrir e retratar as múltiplas perspectivas sobre o caso”, nessa direção e complementa que “a entrevista é a via principal para as realidades múltiplas”. No que se refere à análise documental atribui-se a mesma importância dos demais instrumentos de recolha de dados, visto que, de acordo com Stake (2012, p. 81), no momento da sua produção, “os documentos servem como substitutos de registos de actividades que o investigador não poderia observar directamente”.

1.4 Objetivos pretendidos

O estudo tomou como objetivo norteador, analisar como os atores da organização educativa (gestores, professores, alunos e pais), se apropriaram das significações do cargo/função do professor diretor de turma no contexto da escola pública estadual regular do estado do Ceará-Brasil no período de 2011 a 2014.

O objetivo central deste estudo se desdobra nos seguintes objetivos específicos:

- a) entender o processo histórico da instituição do cargo/função de professor diretor de turma no sistema educativo português e as concepções atribuídas a tal cargo no contexto de sua origem à atualidade;
- b) analisar a trajetória da política educativa Projeto Professor Diretor de Turma em todos os contextos de atuação nas escolas da rede pública estadual regular de ensino cearense no marco temporal de 2011 a 2014;
- c) compreender as aproximações e distanciamentos das significações do cargo/função de diretor de turma entre os dois contextos estudados, Brasil e Portugal.

1.5 A estrutura da tese

O presente relatório de tese está estruturado em seis capítulos, incluindo esta introdução. A organização da tese pretende revelar a trajetória do caminho teórico, analítico e metodológico percorrido na investigação de doutorado que ora se apresenta.

A introdução, neste documento, configura-se como um capítulo com a breve apresentação do desenho teórico, metodológico e empírico que se constituiu no percurso da investigação, e ainda, descreve sucintamente o modelo de análise e as enunciações metodológicas, além de apresentar o objeto de estudo da investigação.

No segundo capítulo, procura-se compreender a política educacional do estado do Ceará e os seus antecedentes históricos que levaram a consecução da política educativa a qual se debruçou no percurso investigativo deste trabalho. Também se buscou compreender a trajetória da política educativa em estudo, o PPDT, realizando um regresso à gênese inspiradora do sistema educativo português, com vistas a compreensão das (re)interpretações e (re)contextualizações da prática educativa em atuação na escola pública do estado do Ceará-Brasil.

O terceiro capítulo assume o esforço teórico da construção do modelo de análise, na perspectiva de iluminar os achados empíricos identificados no campo investigado. Assim, recorre-se ao ciclo contínuo de políticas em articulação, com a perspectiva da escola como organização educativa, entre as dimensões do “plano das orientações para a ação” e o “plano da ação” nos diferentes contextos.

No quarto capítulo, é feita uma justificativa das opções metodológicas, procurando apresentar e fundamentar a preferência dada à investigação qualitativa, a estratégia de estudo de caso e à seleção dos instrumentos de recolha de dados. Também se buscou caracterizar o campo de investigação e descrever as unidades de análises selecionadas, para a realização do estudo de caso.

No quinto capítulo, tomaram-se como referência as abordagens teóricas do modelo de análise para interpretar os dados angariados no campo empírico. Tais abordagens se assentam no ciclo contínuo de políticas, na busca constante de compreender a trajetória do PPDT em atuação na escola pública regular de ensino, além de procurar perceber como se mobiliza a atuação da política educativa entre “plano das orientações para a ação” e o “plano da ação”.

O sexto capítulo é dedicado à compreensão, a partir dos textos, contextos e práticas, as aproximações e distanciamento do cargo/função de diretor de turma, construídas no contexto das escolas públicas cearenses, no Brasil, em relação às significações do diretor de turma na escola portuguesa.

Por fim, temos as considerações finais seguidas dos apêndices e anexos.

2 A POLÍTICA EDUCACIONAL DO ESTADO DO CEARÁ-BRASIL COMO PONTO DE PARTIDA

Objetiva-se, neste capítulo, apresentar e refletir sobre o percurso histórico, político e sociológico pelo qual a política educacional do estado do Ceará foi se construindo nas últimas décadas, identificando os seus antecedentes históricos e os desdobramentos que influenciaram sua materialização no contexto em que se insere a política educativa da presente investigação. Nesse sentido, intenta-se inicialmente analisar a política educacional, no âmbito geral; posteriormente, realiza-se a caracterização da política educativa em estudo mediante os antecedentes históricos considerados como inspiração no contexto de influência da (re)interpretação, tradução e (re)contextualização dos atores que mobilizaram a atuação da política educativa no campo estudado.

2.1 Considerações sobre a política educacional cearense e seus antecedentes históricos

O estado do Ceará, localizado no Nordeste brasileiro, pode ser apresentado como um exemplo de executor das políticas públicas definidas pelo governo federal, pelo fato de cumprir criteriosamente as orientações centrais, no contexto local, no tocante às políticas de descentralização, nas mais diversas áreas de atuação, da educação à saúde. A descentralização das responsabilidades e o aumento dos mecanismos de controle podem ser constatados mediante a mensuração dos resultados, e, sobretudo, a partir das análises da configuração histórica desse processo.

A partir da ampliação e do aprofundamento das reflexões sobre o campo educacional cearense, realizadas no percurso da construção do relatório final da dissertação de mestrado, finalizada em 2012, considera-se que a política educacional em andamento no estado do Ceará tem sua origem nas reformas educacionais ocorridas na educação brasileira, com o início na segunda metade da década dos anos de 1990, como desdobramentos dos anos anteriores, os quais foram marcados pelos processos de redemocratização no Brasil.

Diante dessas considerações iniciais, chama-se a atenção para o fato de que a reforma educacional cearense teve, na sua gênese, as mesmas concepções que orientaram as reformas educacionais centrais do país, conjugadas pelo ideário das organizações internacionais⁹ que

⁹ Organizações ou organismos internacionais agrupam instituições internacionais de vários países com interesses comuns, exemplo Organização das Nações Unidas (ONU), Fundo Monetário Internacional (FMI), Comissão Econômica para América Latina/CEPAL, Oficina Regional de Educação para América Latina e Caribe/OREALC,

exercem influência no âmbito global e que intervêm diretamente nas configurações políticas e econômicas dos países periféricos, pobres e/ou em desenvolvimento, como é o caso dos países da América Latina.

A propósito dessa reflexão, Leitão (2010, p. 79) defende que, no que se relaciona às políticas públicas para a educação cearense, “a discursividade da reforma cearense foi gerada no interior da própria formação discursiva em gestação em meio ao burburinho geral das reformas da América Latina e no Brasil, na sua anexação ao capital globalizado”. Na direção desse debate, a autora segue afirmando que “foi possível entender, então, a ‘Caminhada Cearense’¹⁰ como irrupção no quadro dos ‘novos’ projetos educacionais desenhados para o Brasil e o Ceará na década de 1990” (LEITÃO, 2010, p. 79).

Cabe, mais uma vez, chamar a atenção para o fato de que a reforma educacional cearense se materializou não somente como desdobramento das políticas centrais do país, mas, sobretudo, sob a égide das orientações dos organismos internacionais, seguindo o exemplo de outros estados brasileiros, conforme afirma Dagmar M. L. Zibas (2005, p. 204) em pesquisa realizada sobre a reforma do ensino médio no Ceará. Afirma

O que vale aqui destacar é que a reforma, no Ceará, não foi induzida, integralmente, pelo governo federal, mas teve, também, uma vinculação direta com movimentos de abrangência global, uma vez que as autoridades estaduais tinham bom trânsito (inclusive quanto à obtenção de empréstimos) junto a organismos multilaterais. Na verdade, a Secretaria da Educação do Ceará e suas congêneres de São Paulo, Paraná e Minas Gerais constituíram, nos meados dos anos 1990, simultaneamente, as reformuladoras e implementadoras de políticas educacionais cuja matriz estava situada em organizações internacionais.

É pertinente lembrar que as reformas sucedidas no Brasil, após os 21 anos de ditadura militar¹¹, decorrem da nova configuração econômica mundial, desencadeada na década de 1980, no contexto da reordenação do Estado, no âmbito global e na perspectiva de revitalizar a economia após a crise da década anterior. Neste sentido, para propiciar o desenvolvimento econômico, precípua ao ideário que mobilizou as transformações mundiais das últimas décadas, a educação ganha centralidade.

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura/UNESCO, Fundo Monetário Internacional/FMI, Banco Mundial/BM e instituições associadas. Muitas dessas instituições, financiam e ou monitoram a educação, projetos de desenvolvimento econômico, no Brasil e demais países em desenvolvimento na América Latina.

¹⁰ Política educacional do período de 1995 a 2002.

¹¹ Período do regime militar iniciado com o golpe militar de 31 de março de 1964 até a escolha do deputado Tancredo Neves pelo Colégio Eleitoral em 15 de janeiro de 1995.

Oliveira (2009a, p. 79) chama a atenção para a relevância ocupada pela educação como componente indispensável ao desenvolvimento econômico, algo já observado nos primeiros anos da década de 1960, como prenúncio das novas demandas educativas:

A educação é percebida como um componente essencial ao desenvolvimento econômico à medida que exerce forte influência sobre a inversão tecnológica, a difusão de inovações, a aptidão empresarial, os padrões de consumo, a adaptabilidade às mudanças econômicas e a participação ativa dos distintos setores sociais nas tarefas do desenvolvimento. Considera-se indispensável um nível relativamente alto de educação geral, tanto primária quanto secundária. (OLIVEIRA, 2009a, p. 79).

A reforma educacional brasileira, que teve início na segunda metade da década dos anos de 1990, tem suas origens nos anos anteriores, quando algumas políticas já se materializavam (KRAWCZYK, 2008). Sobre os sentidos que mobilizaram a reforma educacional da década de 1990, Krawczyk (2008, p. 47) afirma:

No ideário da reforma buscava-se conciliar as diretrizes internacionais para a constituição de uma nova forma de gestão da educação e da escola, no marco de mudanças regulatórias próprias do novo modelo hegemônico do papel do Estado, e a premente necessidade de reverter o quadro de exclusão e desigualdade educacional, representado principalmente pelo exíguo atendimento à demanda do ensino fundamental e médio e dos altos índices de fracasso e evasão escolar.

Nesse contexto, as responsabilidades, entre as diferentes esferas do poder público, foram distribuídas, cabendo aos estados, desde a organização do ensino médio, até a universalização da educação básica, o que lhes permitiu realizar mudanças na legislação educacional, e reformas, no sistema educacional, na instância local. Diante desse entendimento, volta-se o olhar para compreender como se deram os desdobramentos de tais reformas, especificamente, na área da educação do estado do Ceará, que constituiu o *lócus* da presente investigação.

Nos anos de 1995 a 2002, Tasso Ribeiro Jereissati¹² encontrava-se à frente do governo do estado do Ceará/Brasil, ocupando o cargo, no seu segundo e terceiro mandatos (1995-1998/1999-2002), com um projeto político mudancista em implementação no Estado, em andamento desde o final dos anos de 1980, ocasião em que fora eleito para o primeiro mandato (1987-1991); intercalado por Ciro Ferreira Gomes (1991-1994), na altura, membro do mesmo grupo político.

Com o argumento da “mudança” em um momento de intensas transformações no Estado brasileiro, a maioria da população do Estado do Ceará elegeu, em 1986, o empresário estreante na política, Tasso Jereissati. Sua gestão tornou-se conhecida como “o governo das mudanças”

¹² Tasso Ribeiro Jereissati foi governador do Ceará por três mandatos, correspondente aos anos de 1987/1990, 1995/1998 e 1999/2002.

ou “grupo cambebista”¹³; assim, o referido grupo político se firmou hegemonicamente no controle do poder do Estado cearense de 1987 a 2002.

O estado do Ceará, como dito anteriormente, reflete os desdobramentos das mudanças e reformas estruturais do Estado central, atendendo aos princípios norteadores para as políticas educacionais influenciadas pelas orientações das transformações globais. Em nível federal, os interesses explicitaram as tensões nas disputas travadas no processo de debate e consolidação da Constituição Federal de 1988, considerada popularmente “Constituição Cidadã”. No campo educacional, só praticamente dez anos mais tarde, foi promulgada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, nº 9.394/96, após sucessivos debates e embates das diferentes correntes políticas¹⁴.

No sentido de compreender o discurso da qualidade na educação, presente nos documentos que nortearam a política educacional do citado período, na história do Ceará, Leitão (2010, p. 83) assevera:

Uma não apressada conclusão é possível apontar de saída: a produção do discurso da qualidade em educação, no Ceará, atendeu ideologicamente aos interesses do sistema do capitalismo moderno. A qualidade na educação assumiu um único sentido: de conotação calcada nos valores empresariais como eficiência, eficácia, efetividade, racionalização, modernização, otimização dos resultados, adquirindo um caráter tecnicista, para atender às exigências pragmáticas do mercado.

Na perspectiva do ex-secretário da educação básica do Ceará, Antenor Naspolini (2001, p. 169), nos dois mandatos do governador Tasso Jereissati (1995 a 2002),

Três elementos apoiaram a reforma de educação básica cearense, entre 1995 e 2000: uma reconhecida necessidade de mudança, expressa nos planos de governo dos últimos 12 anos; o contexto econômico e político favorável, traduzido pelo saneamento das finanças do estado e a expressiva credibilidade de suas instituições; e a existência de mecanismos efetivos de participação social, evidenciados pela modernização das formas de gestão pública e pela atuação organizada da sociedade civil.

¹³ Segundo Lima (2012, p. 66), “o então ‘governo das mudanças’ deu início à constituição de um grupo político hegemônico, que liderou a política local até o início dos anos 2000, a “era cambebista”, como o grupo era conhecido em alusão à nova sede administrativa Palácio do Cambeba, construída com ares de modernização”.

¹⁴ Para o entendimento do processo de disputa entre os projetos políticos contraditórios na construção da última Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) brasileira, n. 9.394 decretada e sancionada no ano de 1996, cabe alguns destaques. Os educadores e sindicalistas que defendiam a educação pública e participavam do Fórum Nacional de Defesa da Escola Pública na LDB (Fórum), coadunavam com o projeto de LDB apresentado na Câmara dos Deputados pelo Deputado Octavio Elísio, no dia 28 de novembro de 1988, denominado como Projeto de Lei (PL) n. 1.258, aprovado na Assembleia Legislativa como PL n. 1.258-C em 13/05/1993. Entretanto, no Senado Federal, o denominado PLC n. 101/1993, foi descaracterizado pelo relator senador Darcy Ribeiro, a fim de atender os interesses do poder executivo e beneficiar os defensores do ensino particular (BRZEZINSKI, 2014).

Cabe destacar que os elementos citados por Napolini (2001), sobre a reforma da educação básica no Ceará, não explicitam a influência do pensamento condutor do processo de globalização e internacionalização da economia, presente nas políticas públicas educacionais, implementadas nas últimas décadas, no contexto nacional e local. Os argumentos do autor sobre a reforma educacional cearense não revelam as intenções das concepções neoliberalizantes, contidas nos propagados valores de racionalização, otimização dos recursos, eficiência, eficácia, equidade, qualidade, participação, descentralização e democracia, contidas nos documentos do período.

Contudo, concorda-se com Leitão (2010, p. 37) quando ele afirma que “[...] a reforma educacional cearense, em meados da década de 1990 [...], está imersa nos quadros da reforma estrutural do Estado, atendendo a interesses internacionais da mundialização do capital, impulsionada, principalmente, por esta dinâmica dos novos tempos”. Em conformidade com tais argumentos, Zibas (2005, p. 208) anota que “empréstimos internacionais começaram logo a chegar em apoio aos projetos do estado, com o aval do governo federal, o que possibilitou a reforma de muitas escolas de ensino médio”.

A fim de proceder ao movimento de análise da macropolítica à micropolítica, ou do global para o local, e vice-versa, retoma-se o olhar analítico para a política central do Brasil, naquele contexto. Na condução do governo federal, no período que Tasso Jereissati (1995 a 2002) governava o Ceará, achava-se Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), responsável pela reforma estrutural do Estado brasileiro com vistas à inserção do Brasil na economia global, não coincidentemente sob os mesmos valores, contidos no ideário da reforma educacional cearense, visto que, os líderes políticos supracitados pertencem ao mesmo partido. Conforme Oliveira (2009b, p. 199),

O governo FHC¹⁵ (1995-2002), marcado pela estabilidade econômica alcançada através do Plano Real, promoveu importante reforma do Estado brasileiro no sentido de sua racionalização e modernização. Tal reforma que implicou, sobretudo, a privatização de empresas públicas, trouxe como importante elemento iniciativas de desregulamentação da Administração Federal e, conseqüentemente, da administração pública, instaurando um modelo de gestão das políticas sociais assentado na descentralização. Esse modelo trouxe conseqüências consideráveis para a educação.

As reformas implantadas no Brasil, nos anos de 1990, tiveram marcadamente a configuração das orientações dos organismos internacionais, como condição para a concessão de financiamentos e cooperação técnica. Sobretudo, no âmbito da educação, foram firmados

¹⁵ Fernando Henrique Cardoso, fundou o PSDB, foi Presidente do Brasil por dois mandatos consecutivos (1995-2002).

acordos para o desenvolvimento de programas e projetos, em sua maioria, financiados pelo Banco Mundial (BM).

Sobre a influência dos organismos internacionais na educação brasileira, Fonseca e Oliveira (2009, p. 235) esclarecem:

Na década de 1990, os organismos internacionais tiveram presença marcante no Brasil, dentre eles a Unesco, o Unicef, o Pnud e o Banco Mundial (BM). Na educação básica, este último projetou-se como a principal agência internacional de cooperação, seja pela amplitude territorial e temporal de seus projetos, seja pela magnitude dos financiamentos. Dois acordos foram firmados com o governo federal, e outros diretamente com os governos dos estados de São Paulo, Minas Gerais, Bahia, Ceará, Espírito Santo e Paraná.

Os autores prosseguem com as observações sobre os acordos firmados entre o Banco Mundial e o Ministério da Educação, direcionados para as regiões mais pobres do Brasil, reproduzindo as práticas gerencialistas, transpostas do ambiente empresarial, como os valores de eficiência e eficácia, explícitos no Projeto Nordeste. Para Fonseca e Oliveira (2009, p. 235),

O Projeto Nordeste também faz parte desse processo, fruto de um acordo do MEC com o BM para o desenvolvimento do ensino nas quatro primeiras séries da educação fundamental em toda a região Nordeste. De acordo com a expectativa gerada pela cooperação do BM, as experiências dos projetos seriam repassadas para o sistema educacional como um todo, produzindo eficiência (maior produtividade educacional com menor custo) e eficácia, esta entendida como alcance de objetivos de impacto para melhorar o desempenho escolar (expansão de matrículas, diminuição da evasão e da repetência).

No Ceará, o projeto *Todos pela Educação de Qualidade Para Todos*, na gestão de Tasso Jereissati, contou com significativo aporte de recursos extraorçamentários, oriundos de empréstimos internacionais, concedidos pelo Banco Mundial para financiar o ensino fundamental. Os projetos Nordeste e o FUNDESCOLA (1998)¹⁶ resultaram de acordos estabelecidos entre os organismos internacionais, a saber, o Banco Mundial e o governo federal. No caso do último, trata-se da política de descentralização e municipalização, sendo o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) seu carro-chefe (VIEIRA, 2002).

¹⁶ O Fundo de Fortalecimento da Escola (Fundescola) é um programa do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) - MEC, criado em 1995, realizado em parceria com as secretarias estaduais e municipais de Educação das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, com financiamento do Banco Mundial e do Tesouro Nacional. O objetivo do programa é promover a eficácia, eficiência e equidade no ensino fundamental público das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, por meio da oferta de serviços, produtos e assistência técnico-financeira inovadores e de qualidade, que focalizam o processo de ensino-aprendizagem e as práticas gerenciais das escolas e secretarias de Educação. Disponível em: <[http://www.fnde.gov.br/fnde/sala-de-imprensa/noticias/itemlist/tag/Fundescola%20\(Fundo%20de%20Fortalecimento%20da%20Escola\)](http://www.fnde.gov.br/fnde/sala-de-imprensa/noticias/itemlist/tag/Fundescola%20(Fundo%20de%20Fortalecimento%20da%20Escola))>. Acesso em: 13 out. 2016.

Quanto ao Estado do Ceará, segundo Vieira¹⁷ (2002), foram firmados acordos diretamente com os organismos internacionais para a concessão de financiamento para a educação.

O Projeto Escola Novo Milênio: educação básica de qualidade é uma iniciativa contratada pelo próprio Estado, no valor de US\$ 150 milhões. Destes, US\$ 90 milhões referem-se ao investimento do Banco Mundial e US\$ 60 milhões são a contrapartida do governo estadual (VIEIRA, 2002, p. 369).

O Estado do Ceará foi precursor na direção da materialização das novas políticas públicas para a educação, tomando as primeiras iniciativas antes mesmo da aprovação da LDB nº 9.394, em 1996. Em 1989, foi aprovada uma nova Constituição do Estado do Ceará a qual, sem a mobilização da sociedade cearense, esse texto é mais uma reprodução da Constituição Federal de 1988, contudo, contempla dispositivos que abrem caminhos para a efetivação da gestão democrática e da municipalização, iniciativas ensaiadas no segundo e terceiro governos, de Tasso Jeressaiti.

Para Zibas (2005, p. 207), “O papel precursor do Ceará (junto com os Estados de São Paulo, Minas e do Paraná) na implementação da reforma de contornos internacionais no país fica evidente no documento ‘Todos pela educação de qualidade para todos’ (Ceará, 1995), anterior à promulgação da LDB”. Tal característica coloca o Ceará em uma posição de vanguarda, no processo de racionalização da administração pública e da reforma educacional.

Na direção de compreender o esforço do estado cearense em atualizar as estratégias administrativas que orientavam as reformas no campo educacional, materializadas nos anos de 1990, Zibas (2008, p. 461) argumenta que

No contexto cearense, esse esforço de “aggiornamento¹⁸ neoliberal” teve desdobramentos diversos. De um lado, os formuladores de políticas trataram de introduzir uma nova racionalidade ao sistema e, nesse sentido, o Ceará antecipou-se à promulgação, em 1996, da nova Lei de Diretrizes e Bases – LDB (Lei n. 9.394/96), pois, no documento “Todos pela educação de qualidade para todos” (Ceará, 1995), foi delineada a reestruturação de toda a Secretaria de Educação (SEDUC) e dos órgãos intermediários, de forma a conferir mais autonomia às unidades escolares. Ficou instituída, por exemplo, a obrigação das escolas de elaborarem seu projeto político-pedagógico, em um processo em que, afirmando sua autonomia, as instituições também deveriam estabelecer um compromisso passível de ser cobrado.

¹⁷ Sofia Lerche Vieira, foi secretária da Educação Básica do Estado do Ceará no período de 2003 a 2006.

¹⁸ Termo italiano, que significa “atualização”. Esta palavra foi a orientação chave dada como objetivo para o Concílio Vaticano II, convocado pelo Papa João XXIII em 1962. AGGIORNAMENTO. In: WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2017. Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Aggiornamento&oldid=49301907>>. Acesso em: 15 jul. 2017.

Na perspectiva da descentralização, o governo do estado do Ceará reestruturou as antigas delegacias regionais de Educação (14 DERES), instâncias burocráticas e sem autonomia no contexto educacional local, nas regiões em que estavam localizadas. Nesse sentido, o governo criou 21 Centros Regionais de Desenvolvimento da Educação – CREDEs, através do Decreto nº 24.274, de 22 de novembro de 1996, distribuídos nas vinte microrregiões geográficas, e um centro específico, na capital (LEITÃO, 2010). Diante disso, Leitão (2010, p. 107) sublinha:

Com a transferência de responsabilidades na gerência da educação para os CREDEs, a SEDUC considerou que conseguiria melhorar os indicadores de acesso escolar. Em sua avaliação interna, acreditava que os CREDEs possibilitavam o estabelecimento de novas relações de parceria e colaboração entre estado e municípios, desconcentrando o poder e as atribuições inerentes à instância central responsável pelas políticas públicas de educação no estado do Ceará.

O processo de reestruturação e modernização da educação cearense não parou na referida iniciativa, visto que muitas outras inovações foram postas em prática, como concurso público para professores, escolha dos coordenadores regionais (CREDES), regulamentação para o preenchimento de direção das escolas por meio de processo eleitoral combinado com a realização de provas de conhecimentos referentes ao campo educacional e títulos relacionados à gestão e a administração escolar, com a participação de alunos, professores, funcionários e pais (LEITÃO, 2010; ZIBAS, 2005, 2008; VIEIRA, 2002).

Vieira (2007) esclarece que a inovação na gestão das escolas trouxe muitos ganhos, do ponto de vista da alternância do poder, representando alternativa positiva ao anterior critério da indicação política para a nomeação dos cargos de diretores escolares. Sobre esse processo, em sua pesquisa “Gestão, Avaliação e Sucesso Escolar: Recortes da Trajetória Cearense” (2007), a educadora afirma que

No período compreendido entre 1995 e 2002, como outras unidades da federação, o Estado deu largos passos na direção da universalização do Ensino Fundamental e da expansão do Ensino Médio. O projeto de governo, resumido na proposta “Todos pela Educação de Qualidade para Todos”, imprimiu forte ênfase na participação e mobilização da sociedade pela educação. Algumas peculiaridades, entretanto, foram determinantes no processo vivenciado na educação cearense nesses oito anos, duas das quais merecem destaque: o processo de seleção técnica e eleição de diretores e o acelerado processo de municipalização do Ensino Fundamental (VIEIRA, 2007, p. 46).

Sob o argumento de implantação da política de gestão democrática, as escolas públicas estaduais cearenses vivenciaram a primeira eleição para diretores, ainda em 1995. Naspolini (2001, p. 181) anota que “o primeiro passo dado para a implementação desta política foram as

eleições diretas para diretores escolares em 1995, que inauguraram na educação a forma democrática de escolha de gerentes públicos”.

Sobre o pensamento engendrado no modelo de gestão democrática, o ex-secretário da educação, destaca que a “concepção aponta para a descentralização, a redução dos níveis hierárquicos, a participação da sociedade civil nas ações do governo, a socialização das decisões e a divisão de responsabilidades” (NASPOLINI, 2001, p. 181). Entretanto, compreende-se que a gestão democrática não se restringe a eleições para diretores escolares, mas, sobretudo, consiste na efetiva participação dos atores que interagem no cotidiano da comunidade escolar, com autonomia para tomada de decisões. Entende-se também que tal experiência tem as bases da sua concepção, como já mencionado, na reforma educacional do Estado brasileiro da década de 1990. Contudo, é importante destacar também a influência externa do Banco Mundial, que financiou projetos direcionados ao setor da educação básica, no Estado do Ceará.

Os estados do Ceará, Bahia e Pernambuco foram os únicos do País a contar com um empréstimo para a Educação Básica, firmado com o Banco Mundial, simultaneamente ao Fundescola. Foram, portanto, precedentes do BM no Brasil, em relação aos outros estados no que se refere à política de educação e empréstimos auferidos ao BM (SILVA; AZZI; BOCK, 2007). Neste sentido, estes teóricos destacam:

O estado do Ceará está atualmente na fase final de seu programa “Projeto para a melhoria da educação básica do Ceará” (Projeto Escola Novo Milênio), no qual o empréstimo junto ao Banco Mundial corresponde a US\$ 90 milhões, num total de US\$ 150 milhões. Coordenado pela Secretaria de Educação Básica do Estado do Ceará (SEDUC-CE), o projeto está previsto para o período de 29 de novembro de 2000 a 30 de junho de 2006, sendo os anos de 2001 a 2005 prioritários para a avaliação da sua efetividade. O Banco deixa claro que o Projeto Escola Novo Milênio visa complementar projetos federais em andamento no estado, tais como o Fundescola e o Promed (Projeto de Expansão e Melhoria da Educação Secundária, financiado pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento) (SILVA; AZZI; BOCK, 2007, p. 33).

Com efeito, a gestão democrática “implementada” nas escolas públicas estaduais do Ceará tem suas concepções baseadas nas exigências dos organismos internacionais, onde estes impõem à educação dos países em desenvolvimento, que recorrem aos seus recursos financeiros, o pacote de estratégias orientadas pelos seus especialistas. Sobre a política de gestão democrática, também denominada gestão colegiada, “implementada” pelo governo no âmbito da reforma educacional – em andamento no Ceará, a partir da metade da década dos anos 1990 –, Naspolini (2001, p. 181) corrobora que

[...] a proposta de gestão colegiada da Secretaria de Educação Básica do Ceará focaliza a *escola como ponto de partida*, adotando mecanismos como a eleição direta para diretores de escolas, a criação do Fundo de Apoio ao Desenvolvimento da Escola

(FADE), o projeto Escola Viva, a criação dos Conselhos Escolares, a Escolarização da Merenda e, mais recentemente, a definição do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) (NASPOLINI, 2001, p. 181).

A partir da fala do autor, entende-se que, além dos projetos voltados para a lógica de modernização implantada pelo governo, está em destaque a responsabilização da escola pela materialização das políticas educativas do governo cearense, no contexto da reforma educacional.

No contexto político e social em tela, é inegável a centralidade que ocupa a educação nas diferentes esferas políticas que constituem a organização da sociedade, desde as instâncias municipais, estaduais, nacionais, até os organismos internacionais que financiam projetos educacionais em diferentes países e regiões. Entretanto, a administração pública tem transplantado ações do modelo gerencial, a fim de se tornar mais eficiente, eficaz e flexível. Desse modo, “uma das ações prioritárias foi a descentralização, pela qual foram transferidas funções da burocracia central para estados e municípios [...]” (FONSECA; OLIVEIRA, 2009, p. 235). Com esse entendimento, procurou-se focalizar a reflexão para as instâncias locais e analisar quais as influências políticas locais, como também, a sua relação com a educação, diante das interfaces com as demais esferas de organização política.

Com efeito, considera-se que as estratégias de modernização, racionalização, e descentralização, da educação e das demais políticas sociais – adotadas pelo poder central na década de 1990 –, e que passaram pela via da municipalização, foram concebidas no contexto da reforma do Estado brasileiro, sob as orientações dos organismos internacionais, na perspectiva de racionalizar recursos e transferir para a sociedade as atribuições que antes concerniam ao Estado, sob o argumento da garantia da otimização dos resultados e da eficiência e eficácia do Estado.

Pensando no âmbito global, nos termos da ampliação das definições neoliberais para o mundo, observa-se que as transformações materializadas nas reformas dos anos de 1990 no Brasil impuseram a lógica neoliberal sob o discurso da modernização e racionalização do Estado, num momento histórico em que o país passava pelo processo de redemocratização. É nesse contexto, que Leitão (2010) insere os desdobramentos das contingências das reformas engendradas no Estado cearense.

Deste modo, no âmbito global, são perceptíveis os efeitos do processo da mundialização da economia, contudo, tal processo não se restringe exclusivamente a este campo, mas se estende a todas as dimensões da organização, social, política e cultural. Nessa perspectiva, na educação, precisamente na educação escolar, tem sido marcadamente fértil a germinação de

medidas para favorecer a efetivação de tal tendência, sob o argumento do conhecimento como condição necessária ao “desenvolvimento” e diminuição das desigualdades. A esse respeito, bem diz Krawczyk (2000, p. 2):

[...] no processo de mundialização da economia, o conhecimento é frequentemente apresentado como a principal variável na explicação das novas formas de organização social e econômica e muitas vezes como condicionante e gerador de novas desigualdades e diferenciações. Daí a centralidade que se tem na educação outorgada à educação escolar.

Os aspectos observados no cenário global têm desdobramentos nas diferentes dimensões, portanto, para compreender as relações políticas que se materializam no âmbito local faz-se imperativo voltar o olhar para a política que se estabelece nas demais esferas, ou seja, nos âmbitos central e global. De acordo com Vieira (2011, p. 126, grifo do autor), “o local, pois, já não é mais o mesmo e ultrapassa a demarcação do *território*, redefinindo-se com base na *identidade*, traço marcante das redes sociais que desenham novos contornos às fronteiras entre povos e países”.

A relativa autonomia conquistada pelos municípios, enquanto instâncias de políticas, decorre do processo de democratização do Estado brasileiro, iniciado na década de 1980 e materializado no decorrer da década de 1990. Tais alterações no cenário político brasileiro, nos primeiros anos da década de 1990, têm na promulgação da Constituição Federal (1988) o respaldo legal, e no âmbito da educação, na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/96).

A relação entre as instâncias políticas macro e meso, com a escola, como também, a esfera de produção e a decisão política, ou seja, a instância da micropolítica torna-se mais estreita por meio da via da municipalização do ensino, processo desencadeado no Ceará em meados da década de 1990. Assim, busca-se realizar uma reflexão acerca da política local a partir da compreensão das relações que se constituem nas diferentes dimensões, com o foco na perspectiva da atuação das políticas educacionais específicas para a realidade onde se vive.

As políticas públicas de democratização da educação que se configuraram no contexto das reformas educacionais dos anos 90 encontraram terreno fértil à sua materialização no cenário de resignificação do Estado brasileiro, para atender ao processo de reestruturação econômica. Nessa direção, o Estado do Ceará partiu na frente, na perspectiva de materializar a política educacional “Todos pela Educação de Qualidade para Todos”, do “Governo das Mudanças” Tasso Jereissati (1995-1998), a fim de adequar a educação cearense às exigências

do capitalismo contemporâneo, sob o imperativo dos compromissos assumidos com os organismos internacionais (LEITÃO, 2010; ZIBAS, 2005, 2007; VIEIRA, 2002).

Ante o cenário político descrito, tem início no Estado do Ceará uma nova era na política local, a era de “mudanças” com a eleição de Tasso Jereissati, sob o discurso de democratização. Conforme Leitão (2010, p. 25), em sua pesquisa sobre a política educacional do Ceará,

[...] Este amanhã constitui-se na vitória de um autêntico representante da burguesia industrial, Tasso Ribeiro Jereissati, ao governo do Ceará, no ano de 1986. Com um discurso sustentado pelo termo “mudança”, o supracitado empresário conseguiu eleger-se governador, pelo Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), de um dos estados mais pobres da Federação.

O denominado “governo das mudanças” deu início à constituição de um grupo político hegemônico, que liderou a política local até o início dos anos 2000, nomeada de “era cambebista”, como o grupo ficou conhecido no Estado, uma alusão à nova sede administrativa, o “Palácio do Cambeba”, construído com ares de modernização. Neste sentido, Leitão (2010, p. 26) pondera sobre o fato de como a modernização administrativa foi uma marca impressa por tal grupo:

Inaugura-se, pois, no Ceará o “governo das mudanças” por um novo grupo hegemônico que consolidou o seu domínio político por quatro mandatos consecutivos (1987-1990;1991-1994;1995-1998;1999-2002). O “grupo das mudanças”, como assim era conhecido e reconhecido pela população, implantou no estado um projeto de modernização da administração pública e um pacote de reformas políticas e administrativas de caráter neoliberal.

Registra-se que, naquele contexto, o forte grupo político foi determinante para promover a inserção do Estado na nova ordem econômica mundial, constituída por uma elite econômica local da área da indústria e do comércio, com amplos interesses na reestruturação do Estado e na mudança da prática política e administrativa (LEITÃO, 2010). Tal grupo político conduziu as mudanças de reestruturação do Estado, atendendo às demandas impostas pelas transformações demarcadas pela reforma do Estado brasileiro, nos anos de 1990, momento em que a educação foi alvo das mesmas concepções administrativas.

No campo da educação, as mudanças efetivadas pelo grupo político hegemônico em questão não foram menos estruturais que na economia. O processo de descentralização e municipalização da educação, bem como, a implantação da gestão democrática ganhou materialidade em meados da década de 1990, no âmbito da reforma educacional do Estado brasileiro, sob os ditames da política neoliberal.

O grupo político denominado “grupo das mudanças”, ou “cambeebistas”, permaneceu na condução do Estado até o final do ano de 2006. Em 2003, Tasso Jereissati foi substituído por Lúcio Alcântara (2003/2006), membro do mesmo partido político (Partido da Social Democracia Brasileira – PSDB), com discurso e imagem menos empreendedores no campo das inovações, contudo deu continuidade ao projeto político, em andamento no estado.

Na sequência, Cid Ferreira Gomes¹⁹, respaldado pela experiência educacional desenvolvida na prefeitura do município de Sobral/Ceará, por dois mandatos consecutivos (1997-2000/2001-2004), toma posse do governo do estado do Ceará, em 2007, sob grande expectativa do poder político local, e aclamado por uma significativa votação em eleição, na qual derrotou o então governador Lúcio Alcântara (2003/2006). Tal experiência educacional foi respaldada pelo Ministério da Educação (MEC), que a divulgou na série “Boas Práticas na Educação” (INEP, 2005).

Sobre a série da publicação “Boas Práticas na Educação”, com a divulgação das experiências educacionais consideradas “exitosas”, pelo MEC (GOULART, 2005, p. 11) destaca:

A ideia é registrar práticas selecionadas com resultados comprovados e disseminá-las amplamente, fazendo-as chegar, por meio de publicações, oficinas, seminários e encontros, à comunidade educacional. Além dos responsáveis pela tomada de decisão em políticas educacionais, queremos contar tais experiências inovadoras e as lições que delas possam ser extraídas para as escolas e seus gestores, professores, alunos, pais, a comunidade, enfim. Nosso objetivo é usar exemplos concretos, com seus sucessos e dificuldades, para extrair aprendizagens e contribuir para a transformação do quadro atual retratado pelas contundentes estatísticas educacionais.

Nesse cenário, localizado na região Norte do estado do Ceará, o prefeito Cid Ferreira Gomes e a sua equipe ganham *status* de referência em política educacional, na perspectiva das orientações que o MEC considerava importantes, como modelo a ser seguido. Contudo, a imagem de político jovem, empreendedor, eficiente e com apelo modernizador não cabe só para o campo educacional. Segundo Carvalho (2008, p. 34), “o ethos da credibilidade apoiou-se nos depoimentos, narrativas e principalmente nas imagens documentais do crescimento de Sobral sob as duas administrações de Cid Gomes”. O político com imagem de eficiência e inovação – não só no campo da educação –, já desfrutava de trajetória política, para além do saldo da administração, em dois mandatos, no município de Sobral, considerando também a sua tradição política familiar:

¹⁹ Irmão mais novo do Cid Ferreira Gomes, governador do estado do Ceará nos anos de 1991 a 1994, aliado ao grupo “cambeebista”.

Ele tinha uma trajetória política própria a ser mostrada na campanha. A voz em *off* intercalava-se com a de sua mãe e a do irmão Ciro, entrelaçando-se, aí, elementos do imaginário político da tradição e da modernidade: dos Ferreira Gomes, carrega a herança de uma família de tradição, que tem a “política no sangue”; do imaginário da modernidade, emerge o político jovem, com formação técnica (engenheiro), ousado, competente (CARVALHO, 2008, p. 35).

No município de Sobral, o período 1997-2000 – primeiro mandato do prefeito Cid Gomes –, foi marcado pela materialização das políticas públicas educacionais, resultantes das importantes transformações na reconfiguração da estrutura federativa do Estado brasileiro, que associaram democratização e descentralização, no processo de redemocratização do Estado, iniciado na década de 1980.

No segundo mandato (2001-2004), Ciro Gomes dá continuidade às políticas educacionais em andamento e estabelece como prioridade da sua gestão municipal o foco na aprendizagem e, sobretudo, a alfabetização nas séries iniciais, a *política de alfabetização na idade certa*. A atuação de tal política, pela Secretaria de Educação de Sobral, baseia-se em três grandes pilares: “mudança da prática pedagógica, fortalecimento da autonomia da escola e monitoramento dos resultados de aprendizagem com base em indicadores” (INEP, 2005, p. 16), com vistas ao cumprimento das metas estabelecidas pelos gestores municipais, com foco na alfabetização. De modo especial, fez-se uma referência à experiência do ex-governado Cid Gomes, na prefeitura do município de Sobral, visando contribuir com a contextualização da sua trajetória na política, com ênfase no campo educacional. A partir de agora, volta-se o olhar para a política educacional materializada no seu governo no nível meso político, ou seja, o estado do Ceará.

2.1.1 A Política Educacional do Governo Cid Gomes (2007-2010/2011-2014)

As forças políticas da região Norte do estado do Ceará surgem com uma forte imagem pública: o jovem, arrojado e eficiente administrador, talhado para impulsionar o “salto” de desenvolvimento que o Ceará precisava dar para retomar o crescimento. Com efeito, os documentos oficiais do governo recém-empossado, a exemplo a Lei nº 13.875, de 7 de fevereiro de 2007 dispõem sobre o modelo de gestão a ser implantado, pelo governador. Nessa direção, Medeiros (2011, p. 16) afirma que, “em 2007, o Governo Cid Gomes assume o Estado com o Plano de Governo ‘O grande Salto que o Ceará Merece’ e, por meio da Lei nº 13.875, de 7 de fevereiro de 2007, define seu modelo de governar”.

Efetivamente, a gestão por resultados é marcada por um dos princípios definidos como orientação administrativa do seu governo, consoante o art. 1º, parágrafo VI, da Lei n. 13.875/2007. No citado documento, como se pode verificar a seguir, o governador oficializa o seu modelo de gestão e altera a estrutura de administração e assessoramento:

[...] a Gestão por Resultados como administração voltada para o cidadão, centrada notadamente nas áreas finalísticas, objetivando padrões ótimos de eficiência, eficácia e efetividade, contínua e sistematicamente avaliada e reordenada às necessidades sociais, fornecendo concretos mecanismos de informação gerencial (SEDUC-CE, 2007, p. 3).

Embora o governo anterior tenha perdido as eleições para o novo político, o então governador já havia lançado mão das estratégias e práticas administrativas voltadas para a obtenção de resultados, como consequência das fortes orientações para a “implementação” dos objetivos estratégicos de garantia, da pregada eficiência e eficácia. Para Medeiros (2011, p. 13), “O início da implantação de GPR²⁰ no Estado do Ceará, ocorreu no Plano de Governo de 2003-2006, denominado ‘Ceará Cidadania, Crescimento com Inclusão Social’, do Governador Lúcio Alcântara”. Ao assumir o governo, Cid Gomes não só dá continuidade à prática administrativa em andamento, como a amplia para todas as secretarias do seu governo.

Dentre as iniciativas do Governo Cid Gomes, destacam-se empreendimentos locais, na política educacional cearense; nomeadamente, o Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC)²¹, em 2012, ampliado para o âmbito nacional através da Portaria nº 867, de julho de 2012, do Ministério da Educação:

Art. 1º Fica instituído o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, pelo qual o Ministério da Educação (MEC) e as secretarias estaduais, distrital e municipais de educação reafirmam e ampliam o compromisso previsto no Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, de alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental, aferindo os resultados por exame periódico específico, que passa a abranger: I – a alfabetização em língua portuguesa e em matemática; II – a realização de avaliações anuais universais, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, para os concluintes do 3º ano do ensino fundamental.

O Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica (SPAECE) foi implantado no Estado em 1992 e ampliado em 2007. A partir do ano de 2007, o SPAECE incorporou a avaliação da alfabetização, expandiu a avaliação do ensino médio para as três séries de forma

²⁰ Gestão Por Resultados ou *Result Based Management* (RBM).

²¹ O programa consistia em uma parceria estabelecida entre a SEDUC/CE e os 184 municípios do Ceará. Em 24 de maio de 2007 foi estabelecido um pacto de cooperação entre a SEDUC/CE e os 184 municípios do Ceará, no qual os prefeitos assumem publicamente o compromisso com a execução das propostas do Programa Alfabetização na Idade Certa, com o objetivo de alfabetizar todas as crianças até o 2º ano do ensino fundamental.

censitária, passando a ter como foco a avaliação da alfabetização (SPAECE – Alfa 2º ano), a avaliação do ensino fundamental (5º e 9º anos), e a avaliação do ensino médio (1º, 2º e 3º anos).

No âmbito das iniciativas, nas políticas educativas locais, cabe destacar a criação da Superintendência Escolar, como estratégia de acompanhamento, monitoramento e controle direto, dos indicadores de eficiência, aprendizagem, frequência, abandono e demais aspectos referentes à rotina cotidiana da escola e do professor.

Dentre as iniciativas apresentadas como inovadoras, o PPDT, objeto desta análise investigativa, teve como inspiração o sistema educativo português e a sua atuação, nas escolas públicas estaduais cearenses, que teve início no primeiro mandato do governo de Cid Ferreira Gomes (2007-2010), e teve continuidade no seu segundo mandato (2011-2014).

2.1.2 O Projeto Professor Diretor de Turma no Estado do Ceará-Brasil: cronologia e contextualização

Embora o objeto investigado tenha a palavra “projeto” na sua denominação, dada a dimensão que ocupa no âmbito da política educacional do estado do Ceará, considera-se o PPDT, para efeito desta análise, como sendo uma política educativa. Nessa perspectiva, Antunes (2004) com base em Dale (1988, 1994) elucida que, “a análise da *política de educação* orienta-se para compreender os processos e estruturas através dos quais a agenda para a educação é produzida; isto é, a investigação a este nível procura examinar como são traduzidas as dinâmicas macro-sociais” (ANTUNES, 2004, p. 40), no sentido de perceber como se “constituem os contextos económico, político, cultural e ideológico - através do conjunto de prioridades, objetivos, problemas e expectativas construídos face aos sistemas educativos” (ANTUNES, 2004, p. 40).

Por seu turno, ainda no dizer de Antunes (2004, p. 40), “o estudo das *políticas educativas* explora as formas como a agenda é concretizada através da (re)estruturação das instituições, dos processos e das práticas educativas”. Nessa vertente, são direcionadas as análises para “as interpretações, reacções e (re)posicionamentos do conjunto de actores relevantes envolvidos, as relações e condições sociais que confrontam e, em certa medida, os constituem, bem como as interações e os efeitos de tais dinâmicas face a outras esferas da vida social” (ANTUNES, 2004, p. 40).

Corroborando com as perspectivas de análise expostas, considera-se o PPDT como uma política educativa, uma vez que, observa-se nos seus efeitos uma reconfiguração na estrutura das organizações escolares e na dinâmica das práticas educativas em meio ao contexto da

política educacional cearense. É nesse sentido que se procura analisar este objeto de estudo. Desse modo, no contexto das inovações nas políticas educativas, entre os dois mandatos do governo Cid Gomes (2007-2010/2011-2014), insere-se a presente investigação acerca do PPDT, na escola pública estadual de ensino médio regular. Sobre a origem dessa política educativa no cenário da educação cearense, cabe inicialmente destacar que o ano de 2007 marca a origem do referido projeto no Brasil, precisamente, no XVIII Encontro da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE) – Seção do Ceará, evento em que houve uma apresentação sobre a experiência do professor-diretor de turma, nas escolas públicas portuguesas. Em um momento anterior ao evento supracitado, uma das diretoras da ANPAE/CE havia conhecido a experiência de diretor de turma, em Portugal, e procurou divulgá-la para os educadores cearenses. Conjugados com os argumentos apresentados na exposição e na mobilização de educadores, respeitados no âmbito da educação cearense, gestores educacionais dos municípios de Eusébio, Madalena e Canindé iniciaram um projeto-piloto em três escolas. Posteriormente, a SEDUC-CE aderiu à proposta – conforme sinalizado na introdução deste trabalho –, inserindo-a nas escolas da rede pública estadual (SEDUC-CE, 2015; CRAVES; LEITE, 2010).

Segundo Ball (2013, p. 177):

Em contextos nacionais de vários tipos em todo o mundo, há um conjunto de “movimentos” experimentais e evolucionários gerais e altamente significativos em curso que envolvem a modernização de serviços públicos, aparatos estaduais, arquitetura institucional global do Estado e suas escalas de operação.

Embora se identifiquem “novas vozes e interesses”, representados nesses movimentos no processo político de pesquisa, elaboração e avaliação das políticas para a educação (BALL, 2013), no caso da política educativa evidenciada neste estudo, percebe-se a influência dos especialistas em educação das universidades locais, com trânsito político no grupo que se encontrava no poder executivo do Estado.

A política educativa em análise iniciou sua atuação nas escolas públicas estaduais do Ceará a partir de 2008, abrangendo apenas 25 escolas profissionais e constituindo uma nova modalidade de escola, na rede pública estadual, parte do compromisso de construir 50 escolas de ensino médio integrado ao profissional, assumido pelo então governador Cid Gomes até o final do seu primeiro mandato. Nesse contexto, teve início como experiência piloto, nas escolas estaduais de educação profissional, integradas ao ensino médio de tempo integral. Tal modelo de escola que, naquele momento, estava sendo implantado no Estado, orientava-se pela

perspectiva de garantir a redução do abandono, a melhoria da frequência escolar e melhores resultados de aprendizagem.

Sobre o processo inicial, no estudo realizado pela professora portuguesa, Haidé Eunice G. F. Leite, consultora do PPDT na SEDUC-CE, e da Profa. Dra. Maria Luíza B. Chaves, publicado no artigo “O Projeto Diretor de Turma no Ceará”, consta que, dois anos depois,

No período de 1º de outubro de 2008 até 21 de dezembro de 2008, foram visitadas as 25 escolas profissionais de ensino médio cearense com o objetivo de supervisionar e orientar os trabalhos do *diretor de turma*, habilitando-os individualmente à efetivação do cargo, às respectivas funções, atribuições e gestão operacional das atividades propostas no projeto (CHAVES; LEITE, 2010, p. 9).

Com a construção de mais 26 escolas de educação profissional, como previa o compromisso do governo em exercício, o PPDT foi ampliado (2009), para 51 escolas estaduais de educação profissional. Segundo Chaves e Leite (2010, p. 9),

No período de 16 de fevereiro a 29 de junho do ano em curso, as atividades relacionadas à execução do projeto tiveram uma abrangência muito ampla, mas sempre, obstinadamente, focalizando a maioria das 51 unidades escolares (25 + 26) do ensino médio profissionalizante integrado, selecionadas *a priori*, para a efetivação do projeto.

Em consonância com a perspectiva do PPDT, no dia 12 de janeiro de 2010, a SEDUC lança uma “chamada pública para adesão ao projeto professor diretor de turma”. Por meio desse documento, a política educativa em estudo foi ampliada para as escolas de ensino médio regular. Nos termos do referido documento sobre a adesão das escolas, consta que:

Poderão aderir ao Projeto Diretor de Turma todas as escolas públicas estaduais que possuírem oferta de 1º ano do Ensino Médio. 2. Nas escolas onde não houver oferta de Ensino Médio, a adesão ao Projeto Diretor de Turma poderá ser efetivada nas turmas de 9º ano do Ensino Fundamental. 3. As escolas poderão aderir parcialmente, em caráter de experiência, não sendo obrigatória a implementação do Projeto em todas as turmas de 1º ano ou 9º ano. 4. Também é facultada às escolas a adesão a partir do 1º semestre letivo ou somente no para o 2º semestre letivo de 2010. 5. Cada escola deve promover com seu colegiado de professores uma reunião de discussão sobre a adesão ao projeto que deve ser registrada em ata que será o documento que confirmará ou não a adesão da escola. Esta ata deve ser assinada pelo Núcleo Gestor e pelos professores presentes à reunião. Previamente à reunião os professores devem fazer uma leitura aprofundada do projeto. (SEDUC-CE, 2010, p. 1).

Como se pode observar no texto do documento de ampliação da “implantação” do projeto para as escolas de ensino médio regular, há um processo de adesão gradual das escolas e turmas/anos.

Para efeito de compreensão, faz-se importante destacar que a Secretaria da Educação do Estado do Ceará (SEDUC/CE) divide-se em vinte Coordenadorias Regionais de

Desenvolvimento da Educação (CREDE)²², distribuídas pelo interior do estado, para acompanhar mais de perto os 184 municípios; e três Superintendências das Escolas Estaduais de Fortaleza (SEFOR), com sede no prédio da própria SEDUC/CE, para acompanhar as escolas da capital, Fortaleza.

Conforme foi detalhado anteriormente, o PPDT encontra-se em andamento nas escolas públicas estaduais do Ceará desde 2008 e, em 2014, já abrangia 596 escolas, 7.178 turmas e 6.470 professores-diretores de turma (SEDUC-CE, 2013).

Para melhor sistematização, o quadro que se segue apresenta a série histórica da progressão do PPDT, no estado do Ceará, do ano de 2008 a 2014, onde se pode observar uma efetiva progressão na adesão da política educativa em atuação, nas escolas cearenses:

Tabela 1 – Demonstrativo do PPDT CREDE/SEFOR de 2008 a 2014

Ano	Nº de Escolas do Ceará	Escolas profissionais com PPDT	Escolas regulares com PPDT	Nº de Escolas com o PPDT	Porcentagem aproximada das escolas com o PPDT	Nº de professores DT	Nº de Turmas com DT
2008	626	25	–	25	4%	93	93
2009	639	51	–	51	8%	264	264
2010	642	59	444	503	77%	2.818	3.040
2011	672	67	463	530	78%	4.661	4.918
2012	690	92	451	543	80%	4.885	5.637
2013	687	97	470	567	83%	5.574	6.204
2014	691	102	494	596	85%	6.470	7.178

Fonte: SEDUC-CE (2015).

Quanto à asserção da política educativa no contexto da prática, busca-se perceber nos achados do trabalho de dissertação de Daniel Carlos da Costa (2014, p. 30)

[...] para enfrentar os maiores desafios presentes no ensino médio, como a infrequência, a baixa aprendizagem e o abandono escolar, foi implantado, em 2008, o Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT), direcionado, dessa vez, para o monitoramento da aprendizagem, da frequência e do conhecimento das condições socioculturais de cada aluno, para melhor conhecê-lo e apoiá-lo de forma individualizada, rompendo com a massificação das ações.

Portanto, observam-se intenções e objetivos pautados pelos paradigmas adotados na direção da eficácia e eficiência do sistema educacional e da qualidade da educação, referenciada pelas avaliações de larga escala, com vistas ao monitoramento da aprendizagem, da frequência

²² Em 22/02/1996, através do Decreto 27.274, o governo do estado do Ceará instituiu vinte e um Centros Regionais de Desenvolvimento da Educação (CREDE) em substituição as Delegacias Regionais de Ensino (DERE). Em 2007, a nomenclatura mudou para Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (CREDE).

e abandono escolar, aspectos que podem ser caracterizados como as demandas orientadas pela nova gestão pública gerencial, no âmbito da educação. Para uma melhor compreensão, Chaves e Leite (2010, p. 3, grifo do autor) detalham a dinâmica de funcionamento do PPDT:

*O diretor de turma 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 três 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.*

A metodologia de execução do PPDT, em atuação na Secretaria da Educação do Estado do Ceará, destina cinco horas semanais para a realização das atividades específicas, onde duas horas são destinadas à organização dos instrumentais, como informações individuais e coletivas, colecionadas em um *dossiê* e *portfólio*; uma hora para atendimento dos pais e alunos; uma hora para orientação de alunos monitores, por disciplina, para o estudo orientado; e uma hora referente à aula de formação para a cidadania (SEDUC-CE, 2013).

Com vistas à compreensão desta política educativa, cabe destacar os objetivos definidos pela SEDUC-CE, para o contexto educacional cearense, a saber: 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 à excelência; manter a assiduidade dos alunos, estimulando sua permanência na escola e elevando o grau de sucesso da aprendizagem; oferecer uma educação sustentável que contemple a formação cidadã do educando, estimulando sua participação na vida social, com a tomada de consciência dos problemas que afetam a humanidade; motivar os alunos para aprendizagens significativas e encorajá-los a ter perspectivas otimistas, quanto ao seu futuro pessoal e profissional (SEDUC-CE, 2013).

Para exercer a função de Diretor de Turma (DT), nas escolas públicas cearenses, cabe ao professor efetivo ou temporário, na rede estadual da educação, aderir ou não ao projeto de trabalho, conforme orientações da Chamada Pública (2010) e diretrizes da SEDUC-CE. Na concepção da SEDUC-CE, subentende-se que a adesão à proposta metodológica do PPDT deve

se configurar um comprometimento com as atribuições exigidas e, sobretudo, com a qualidade social da educação.

Para o efetivo acompanhamento e monitoramento da gestão da escola, a SEDUC-CE implantou, no ano de 2008, a superintendência escolar, distribuída entre superintendência central na SEDUC-CE e as equipes de superintendentes nas vinte Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação (CREDE) e nas três Superintendências das Escolas Estaduais de Fortaleza (SEFOR), que realizam um trabalho de visitas permanentes às instituições de ensino. De acordo com documento da própria SEDUC-CE (2013),

A Superintendência Escolar, parte integrante do Programa Aprender Pra Valer, contemplado na Lei nº 14.190, de 30/7/2008, consiste em um serviço que busca, através de uma ação dinamizadora, desenvolver estratégias de acompanhamento e monitoramento à gestão escolar, com foco no aperfeiçoamento pedagógico e na melhoria da aprendizagem dos estudantes.

Na direção do acompanhamento sistemático das ações do PPDT que se desenvolvem no interior das escolas – visto que a superintendência escolar realiza o acompanhamento na perspectiva da gestão da escolar –, observa-se a existência de mais um sujeito específico na coordenação desse acompanhamento, que é o Coordenador Regional do Projeto Professor Diretor de Turma (CRPPDT). Tais coordenadores são distribuídos nas 20 (vinte) CREDE, e 3 (três), no SEFOR, no âmbito da SEDUC-CE.

Para além do acompanhamento das ações do PPDT, o estudo “O Professor Diretor de Turma como Mediador do Processo de Ensino-Aprendizagem” (TAVARES, 2011), com *lócus* investigativo no contexto da política educacional cearense, afirma que

O Diretor de Turma é o elemento do grupo que cria o ambiente para que os alunos possam partilhar as suas experiências, preocupações, fobias, permitindo-lhes exprimirem-se de modo aberto e objetivo, sendo um verdadeiro amigo/conselheiro e um tutor que se empenha no sucesso dos seus alunos (TAVARES, 2011, p. 457).

Conforme o citado estudo, considera-se muito relevante o papel do Professor Diretor de Turma (PDT) nas escolas públicas cearenses, por ser o mobilizador das estratégias de integração entre os atores dos diferentes segmentos envolvidos no contexto escolar, com vistas à construção de um ambiente capaz de proporcionar condições adequadas ao efetivo fazer pedagógico, com vistas à garantia do desenvolvimento dos envolvidos, na relação de ensino e aprendizagem.

Da carga horária de lotação do professor dedicada ao PPDT, na rede estadual de ensino, o Diretor de Turma (DT) tem como atribuições: mediar o relacionamento entre os alunos de sua turma e os demais professores; disponibilizar-se a atender os alunos, pais ou responsáveis,

professores e núcleo gestor da escola; promover um ambiente facilitador do desenvolvimento pessoal, cognitivo e social dos alunos; elaborar e organizar o Dossiê de sua turma; lecionar a Formação Cidadã; acompanhar o Estudo Orientado; organizar e presidir as Reuniões do Conselho de Turma (intercalares e bimestrais), que fornecem aos educadores um diagnóstico pormenorizado da turma e têm um caráter avaliativo (SEDUC-CE, 2013).

Desse modo, compreende-se que o diretor de turma assume papel de gestor da sala de aula e, sobretudo, de mediador das relações entre alunos, escola e família, e esta é considerada a caracterização da primeira interface do PPDT, com a prática docente, que se trata da mediação entre a escola e a família.

A segunda interface do PPDT, com a prática docente, aponta na direção da exigência que se impõe à escola: a transmissão do saber sistematizado. Os professores diretores de turma ocupam um papel importante na mobilização de esforços para garantir a permanência e a aprendizagem dos alunos, através do acompanhamento diário da frequência e do atendimento individualizado dos pais e alunos.

Conforme Tavares (2011, p. 451), no seu estudo de caso em uma escola cearense,

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

Embora, o autor do estudo não apresente dados que comprovem os argumentos sobre efeitos da política educativa em atuação, no contexto da prática das escolas cearenses, complementa:

O Diretor de Turma é, antes de mais, um educador; ele é o professor que acompanha, apoia e coordena os processos de aprendizagem, de orientação, de maturação dos alunos e de orientação e de comunicação entre os docentes, alunos, pais/encarregados de educação e restantes agentes da ação educativa (TAVARES, 2011, p. 456).

Com efeito, a experiência da política educativa nas escolas públicas cearenses apresenta visíveis aproximações com a política original inspiradora. A tríplice função de coordenar o ensino, disciplinar os alunos e mobilizar o contato com as famílias, atribuídas ao diretor de turma em Portugal (SÁ, 1997), tem se observado no âmbito das escolas públicas estaduais do Ceará, mesmo considerando as pesquisas existentes ainda inaugurais na análise sobre o tema.

Nessa direção, cabe destacar a terceira interface, a gestão curricular. No trabalho “Conselho de Turma: uma proposta de gestão curricular à escola cearense”, de Gilmar Dantas Silva, apresentado no XXI EPENN²³, em 2013, no Rio Grande do Norte, encontra-se a seguinte reflexão:

O professor diretor de turma, apesar de centrar sua atenção sobre os alunos, continua ocupando o lugar de interface entre a docência e a gestão curricular através do conselho de turma, onde discutirá, por exemplo, as práticas curriculares mais adequadas à sua turma. Ao apresentar diagnósticos da dinâmica de aprendizagem dos educandos da sua turma, irá direcionar adequações de estudos de modo a sanar a perspectiva da antiga uniformidade curricular e pedagógica dirigidas a todos os educandos como se constituíssem um único sujeito moral (SILVA, 2013, p. 5).

Conforme consulta aos documentos apresentados pela SEDUC-CE, sobre a política educativa, observa-se que se esperam significativos efeitos do PPDT, contudo, por meio dos levantamentos realizados em pesquisas sobre a experiência cearense, embora sem dados consistentes, observa-se que educadores o consideram um projeto humanizador, dentre tantos outros direcionados para a gestão por resultados, conforme se defende nos documentos orientadores do PPDT:

O Projeto Professor Diretor de Turma visa à construção de uma escola que eduque a razão e a emoção, onde os estudantes são vistos como seres humanos que aprendem, riem, choram, se frustram... Uma escola que tem como premissa a desmassificação. Uma escola com plenos objetivos de acesso, permanência, sucesso e formação do cidadão e do profissional (SEDUC-CE, 2013).

A premissa de desmassificação do aluno, defendida nos documentos orientadores do PPDT, ressalta o intuito de buscar a interação entre escola, professor, aluno e família, o que, para os educadores comprometidos com uma gestão democrática, caracteriza-se uma possibilidade de participação. Ademais, se observa que os números relativos ao PPDT na rede pública estadual de ensino no Ceará, em 2017, se mantêm relativamente equiparados ao ano de 2014, final da série histórica apresentada anteriormente (Tabela 1), salvo no caso da ampliação da quantidade de escolas voltadas para a referida política educativa, o que pode se atribuir a novas unidades escolares construídas nesse interstício.

Tabela 2 – Demonstrativo do PPDT CREDE/SEFOR relativo ao ano de 2017

Nº de Escolas com o PPDT	Nº de Turmas com DT	Nº de Professores DT
625	6449	6377

²³ Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste.

Fonte: SEDUC-CE, 2017.

Os dados apontados demonstram a manutenção da política educativa na rede estadual de ensino do Ceará, em efetivo andamento em 2017.

2.1.3 O Diretor de Turma na Escola Portuguesa: um considerável percurso histórico

Antes de tratar nomeadamente do diretor de turma, no sistema educativo português, convém fazer uma rápida contextualização da realidade sócioeducativa de Portugal, no contexto de “globalização e de interação europeia” (ANTUNES, 2004, p. 25) em que se insere, desde meados dos anos de 1980. Compete compreender que Portugal se inclui na Comunidade/União Europeia, instituição política supranacional e regional que impõe respostas a uma agenda globalmente estruturada, para o campo educacional. Embora isto não implique que a atuação do Estado seja determinada pelo contexto econômico-político global/regional, porém, as orientações e processos sociais, econômicos e culturais apontam na direção de responder às soluções possíveis, no contexto nacional, formuladas pelos atores do Estado (ANTUNES, 2004), sob tais influências e interesses. Entretanto, o diretor de turma na escola portuguesa tem um significativo percurso histórico que antecede ao contexto econômico e político explicitado.

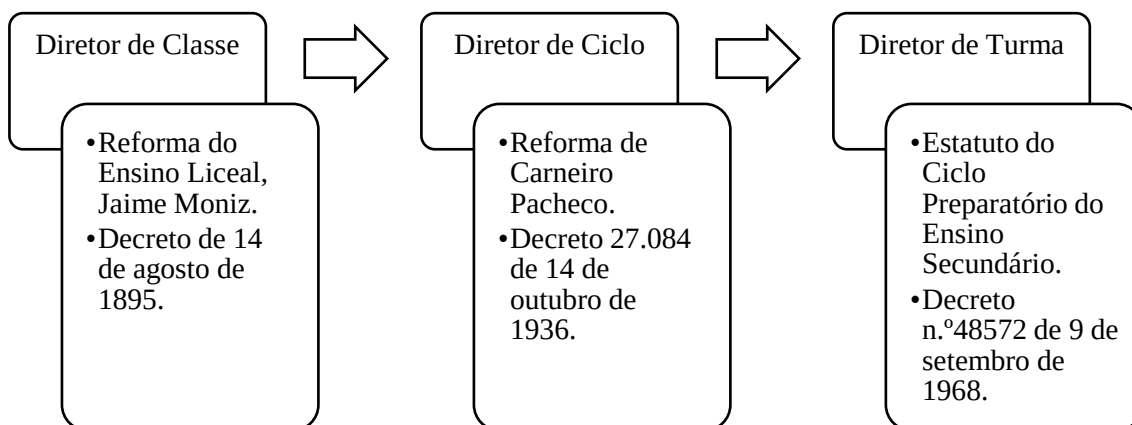
É importante frisar que não se pretende, aqui, realizar um inventário dos antecedentes históricos do cargo de diretor de turma, no contexto da educação portuguesa, uma vez que cientistas da educação, referências para a investigação da organização educativa em Portugal (LIMA, 1986; CASTRO, 1995; SÁ, 1997), já deram conta desta importante tarefa. Entretanto, para realizar a análise do objeto de estudo desta investigação – a política educativa do PPDT na escola pública regular do estado Ceará-Brasil –, é imperativo fazer a contextualização histórica da gênese do cargo, na educação portuguesa, como locus de inspiração para a política educativa em atuação no contexto educacional brasileiro.

Embora a criação do cargo *Diretor de Turma*, com essa nomenclatura, entre em vigor com a publicação do Estatuto do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário²⁴, publicado em 9 de setembro de 1968, a origem dessa estrutura de gestão intermediária, no sistema escolar português, remonta à memória do cargo do *Diretor de Ciclo*, criado pelo decreto 27.084, de 14 de outubro de 1936, que regulamenta a reforma do ensino liceal de Carneiro Pacheco, e, anteriormente ao *Diretor de Classe*, criado pelo decreto de 14 de agosto de 1895, que regulamenta a reforma Jaime Moniz, como os antecedentes do cargo de diretor de turma

²⁴ A estrutura e organização da educação pública portuguesa serão abordadas no 3º capítulo.

(LIMA, 1986; CASTRO, 1995; SÁ, 1997). Para Sá (1997, p. 24), essas são “as diferentes *metamorfoses* por que passou essa estrutura até cristalizar na figura do director de turma”.

Figura 1 – “Metamorfose” do diretor de turma no sistema educativo português



Fonte: Sá (1997, p. 24).

Na perspectiva de alargar a compreensão sobre esse percurso histórico, recorre-se a Sá (1997), que trata sobre a emergência do cargo de *Diretor de Classe*:

A coordenação do ensino e dos professores ganha relevância organizacional a partir do momento em que, por um lado, se torna necessário ensinar a vários alunos em simultâneo e, por outro, a especialização dos saberes obriga a que um mesmo grupo de alunos seja submetido à acção de vários professores (SÁ, 1997, p. 24).

Nos termos de Sá (1997), a emergência do cargo de diretor de classe, no processo de formação da organização pedagógica do liceu em Portugal, no final do século XIX, tem como primeiro elemento da sua origem o aumento da procura social da educação escolar, conjugando-se a essa questão a necessidade da organização dos alunos em grupos homogêneos, como solução para o atendimento da crescente demanda, recorrendo-se ao ensino magistral para dar conta de se ensinar a vários alunos como se fosse um só.

O segundo elemento, o confronto entre os dois modelos divergentes de organização do plano de estudos naquele contexto, o colégio, com uma educação global e integral, e as aulas, com uma educação mais utilitarista e disciplinas independentes.

O terceiro elemento foi a formalização do “regime de classe”, que idealizou a organização de um grupo de alunos de uma classe (alunos do mesmo ano de escolaridade), como se esses tivessem um só programa, para todas as disciplinas, um só livro e um só professor. Nesse contexto, é criado o diretor de classe, a quem foram determinadas

competências específicas na coordenação dos professores que lecionavam a um mesmo agrupamento de alunos (SÁ, 1997).

Na esteira de Castro (1995, p. 37), “[...] a figura do Director de Classe é introduzida através da Reforma do Ensino Liceal de 1895, começando desde então a definirem-se os contornos da sua atividade no setor pedagógico de acordo com a filosofia liberal, claramente presentes nas políticas do início do século”. A argumentação temporal e normativa da criação da figura do diretor de classe, apresentada pela autora, converge com os argumentos assentes no pensamento de Sá (1997), salvo a revelação da influência da filosofia liberal no contexto de criação do cargo.

Sobre as funções atribuídas ao cargo de diretor de classe, Castro (1995, p. 37) afirma:

As funções que lhe são cometidas situam-no como órgão de apoio ao Reitor, em tudo o que à classe diz respeito, quer a nível de alunos – aproveitamento, comportamento e faltas –, quer a nível dos professores da classe – coordenando a sua actividade pedagógica, presidindo as reuniões da classe, cabendo-lhe ainda o papel de mediador, relativamente aos pais dos alunos, a quem deve prestar todas as informações que a estes dizem respeito.

A atividade de acompanhamento do aproveitamento, comportamento e assiduidade dos alunos, a coordenação pedagógica junto à equipe de professores da classe e a mediação com as famílias ocupam lugar central nas funções do diretor de classe. Segundo Sá (1997, p. 29), “o director de classe aparece assim como uma figura nuclear no sucesso do novo modelo de organização pedagógica, pelas responsabilidades que lhe são atribuídas na coordenação de uma equipa de professores”.

Todavia, Sá (1997) reflete que a atuação da figura do diretor de classe não se restringe a coordenar a interação dos professores das diferentes disciplinas. O autor (SÁ, 1997) organiza as sete atribuições determinadas no decreto de criação do diretor de classe (14 de agosto de 1895) em três grandes áreas. Deste modo,

O art. 53º discrimina um conjunto de atribuições do director de classe que podem ser arrumadas em três grandes áreas: 1) coordenação dos professores e do ensino; 2) controlo da assiduidade, comportamento e aproveitamento dos alunos; 3) informação regular dos pais e encarregados de educação. (SÁ, 1997, p. 29).

Diante da análise realizada por Sá (1997), pode-se concluir que o diretor de classe é concebido com o papel de coordenação pedagógica, envolvendo os professores, alunos, pai/mães e encarregados de educação no contexto da organização escolar do final do século XIX, considerando a turma como “um órgão elementar da organização do processo de ensino” (LIMA, 1986, p. 9).

A fim de analisar as determinações do documento, na direção da primeira área de atuação do diretor de classe (SÁ, 1997), recorre-se aos termos explicitados no enunciado do art. 53º, quando este menciona que “Ao director de classe incumbe guardar e fazer guardar a conexão interna ou a unidade científica e disciplinar na classe confiada ao seu cuidado” (PORTUGAL, 1895, p. 497). Entende-se que a conexão interna citada refere-se à coordenação da equipe dos professores da turma, no contexto do documento, a classe. Ainda no enunciado do mesmo artigo, consta que “Deve pois intender-se com os seus collegas de classe a fim de manterem junctos acção combinada no exercício do ensino, e desta arte se effectuarem os estudos pelo modo mais vantajoso em todas as disciplinas” (PORTUGAL, 1895, p. 497).

O diploma supracitado, no seu parágrafo 3º, fixa como competência do diretor de classe: “Recolher semanalmente as notas de frequencia (presença, habilitação litteraria e procedimento) dos alumnos, e lançal-as em livro destinado para este effeito (livro de classe)” (PORTUGAL, 1895, p. 497). Atribuições do diretor de classe arrumadas na segunda área de atuação: o “controlo da assiduidade, comportamento e aproveitamento dos alunos” (SÁ, 1997, p. 29).

Na terceira área de atuação, põe-se em relevo o parágrafo 4º do artigo em discussão, que define ser atribuição do diretor de classe: “Prestar ou enviar informação acerca da situação escolar de cada alumno, ao reitor, ao pai, ao tutor ou a quem os represente” (PORTUGAL, 1895, p. 497).

No que se refere ao contexto da concepção e criação do cargo de diretor de classe, na escola portuguesa, como estrutura de gestão intermediária, pautando-se pelas análises realizadas, pode-se inferir que a emergência do cargo se dá no contexto da institucionalização do regime de classe, em substituição ao regime de disciplinas, na organização pedagógica da reforma do ensino secundário português, no final do século XIX (SÁ, 1997).

Nesse contexto, aspectos de continuidade nas atribuições para o exercício da função podem ser observados na “metamorfose” do cargo diretor de classe, para diretor de ciclo, conforme o decreto 27.084, de 14 de outubro de 1936, já mencionado. Com efeito, assinalam-se os normativos que alteram a estrutura organizacional da escola portuguesa, entre o decreto de 14 de agosto de 1895, que instituiu o cargo de diretor de classe no âmbito da reforma Jaime Moniz, e o decreto 27.084, de 14 de outubro de 1936, que regulamenta a reforma Carneiro Pacheco, ocasião que se altera a nomenclatura de diretor de classe para diretor de ciclo.

Nesse ínterim, sublinha-se a reforma liceal de Eduardo José Coelho (decreto de 29 de agosto de 1905). Na esteira de Sá (1997, p. 31), “A reforma de 1905 considera o sistema de classes, introduzido pela reforma de Jaime Moniz, como um dos melhoramentos dignos de

‘merecimento’ e, por isso, reitera a sua importância embora reconheça que se impõem alguns aperfeiçoamentos, [...]”.

No tocante às possibilidades de aperfeiçoamento da reforma de 1905, soluções foram propostas, no normativo, como a questão da “concentração dos estudos, de uma redução do número de professores por classe, de uma maior frequência de reuniões dos conselhos de classe, da simplificação e articulação dos programas e da selecção das matérias a serem exploradas simultaneamente por todos os professores” (SÁ, 1997, p. 31). Entretanto, “Um dos processos de coordenação dos professores que maior resistência gerou foi a visita às aulas por parte do director de classe” (SÁ, 1997, p. 31), atribuição de coordenação do ensino e conexão entre os professores, exercida pelos diretores de classe, e posteriormente dos diretores dos ciclos, contestado sob o argumento de que o diretor de classe não estava habilitado a emitir julgamento por não pertencer à área disciplinar do observado.

Registram-se, ainda, outros normativos com alterações mínimas na organização da coordenação intermediária, no âmbito da organização escolar portuguesa, entre os anos de 1918 e 1930. Para Sá (1997, p. 36), “Entre 1918 e 1930 não encontramos alterações significativas no perfil do director de classe e nas condições de exercício do cargo”. Contudo, cabe chamar a atenção para a alteração nos requisitos exigidos para o exercício do cargo de diretor de classe em 1918: “Com a publicação do decreto nº 4.650, de 14 de Julho de 1918, o perfil e os requisitos que o director de classe deve satisfazer tornam-se mais exigentes. Agora, além de efectivo, o director de classe deve, de preferência, ter pelo menos cinco anos de bom e efectivo serviço” (SÁ, 1997, p. 36).

Embora se considere que houve poucas alterações na estrutura organizacional da gestão intermediária, o diploma em questão aponta definições para o perfil dos professores a serem designados para o exercício do cargo de diretor de classe, além de definir condições para a gratificação correspondente à carga horária semanal, conforme o estabelecimento liceal, nas diferentes regiões do país.

No período que compreende o golpe de estado, em 28 de maio de 1926, assinalado pelo modelo de “Organização sociopolítica, de cariz autoritário, católico e patrimonialista” (CASTRO, 1995, p. 39) e pela publicação da Lei nº 1.941, de 11 de abril de 1936, considerada uma referência histórica para a educação portuguesa, houve a manutenção da figura do Diretor de Classe (CASTRO, 1995). Nesse interstício de dez anos, registram-se modificações pontuais na estrutura de gestão intermediária portuguesa, que se intenta aqui compreender. Conforme Castro (1995, p. 40), em 6 de setembro de 1930, foi publicado o decreto nº 18.827, no qual “vê-se alargado o âmbito de atribuições dos Diretores de Classe”.

Contudo, para o exercício do cargo de diretor de classe, persiste a exigência de que o candidato seja um professor efetivo, considerando a avaliação docente classificatória dos últimos três anos, com os conceitos de bom ou muito bom, como condição preferencial para a nomeação. A nomeação continua a ser de competência do governo, a partir de proposição do reitor, após ouvir a “Secção Ensino Secundário do Conselho Superior de Instrução Pública”. Nesse contexto, há redução de duas horas semanais na componente letiva, com a finalidade de o diretor de classe poder assistir às aulas dos demais professores da turma, examinando detalhadamente os cadernos diários dos alunos (CASTRO, 1995; SÁ, 1997).

Acerca da inovação para o cargo de diretor de ciclo, em 11 de janeiro de 1932, foi publicado o decreto nº 20.741, regulamento do Estatuto do Ensino Secundário em que se destaca, para além das regulamentações mantidas dos normativos anteriores, que introduziu “como maior novidade a atribuição ao director de classe de uma gratificação mensal, durante o ano escolar” (SÁ, 1997, p. 36), quer dizer, entre os anos de 1930 a 1936 não houve grandes inovações no cargo. Com efeito, somente em 1936, com a publicação decreto nº 27.084, em 14 de outubro, que regulamenta a reforma do ensino liceal do Ministro Carneiro Pacheco, é que se registra uma alteração no estatuto do cargo de gestão intermediária, na escola portuguesa: a criação do cargo de *director de ciclo* em substituição ao cargo *director de classe*.

No contexto ditatorial em que se encontrava a política portuguesa, sob o jugo salazarista²⁵ naquele período, “a pasta da Instrução Pública foi entregue à pessoa com o perfil adequado à execução dos altos desígnios nacionais nessa área” (SÁ, 1997, p. 37), o professor António Carneiro Pacheco, da Faculdade de Direito de Lisboa, que se revelou um fiel executor das orientações em voga, ditadas pela doutrina governamental e centrada nos valores absolutos: Deus, Pátria e Família (SÁ, 1997).

Para dar conta de pôr em ação as concepções que influenciavam os interesses políticos do contexto sociopolítico português vigente, foram acionados vários mecanismos centralizadores. Ademais, “o facto de o Director de Ciclo passar a ter a seu cargo a organização das sessões de ‘Educação Moral e Cívica dos alunos’ é por si só prova de preocupação com o perfil delineado – de acordo com a concepção definida” (CASTRO, 1995, p. 41).

Embora o diploma em tela apresente uma ruptura nas concepções orientadoras do cargo e altere a nomenclatura, observam-se continuidades nas atribuições da figura de gestão intermediária existente. Sá (1997, p. 38) chama atenção para “a continuidade/ruptura no

²⁵ António de Oliveira Salazar, Ministro das Finanças Públicas Portuguesas de 1928 a 1932, Presidente do Ministério de 1932 a 1933, Presidente do Conselho de Ministros entre 1933 e 1968. Figura política de inspiração fascista, atuou ditatorialmente no cenário político português até praticamente sua morte.

conteúdo funcional do cargo de director de ciclo, quando comparado com o de director de classe, torna-se difícil de ajuizar dado não aparecerem discriminadas de forma clara as atribuições do primeiro”.

Contudo, a questão que se conjuga ao aspecto mencionado anteriormente – continuidades e rupturas –, pois, “apesar de o legislador não ter cuidado de explicitar as diferentes áreas de intervenção do director de ciclo, há, no entanto, um domínio de actuação que lhe foi explicitamente cometido: ‘a seu cargo ficará sempre a organização das sessões de educação moral e cívica’” (SÁ, 1997, p. 38). Embora se conceda destaque a essa nova atribuição em contexto de incertezas funcional, “sugere-nos a hipótese de que a conexão do ensino e dos professores, enquanto área prioritária de intervenção do director de classe, poderá ter cedido o lugar ao endoutrinação ideológico dos alunos, na nova estrutura de gestão pedagógica intermédia” (SÁ, 1997, p. 40).

No entendimento de Sá (1997, p. 40), “entre 1936 e 1947, data da publicação da reforma de Pires de Lima, não se produziram alterações substanciais ao nível da organização pedagógica e da gestão intermédia dos liceus”. Em 17 de setembro de 1947, com a promulgação da lei nº 36.507, que regulamenta a reforma do ensino liceal, considera-se, em consonância com Castro (1995) e Sá (1997), que tal reforma ampliou o carácter ideológico centralizador do Estado sobre a educação, intensificando-se as influências das ideias nacionalistas em andamento, iniciadas com a reforma de Carneiro Pacheco. Nesse sentido, compreende-se que os normativos constituídos no contexto sociopolítico centralizador em se encontrava a nação portuguesa estão permeados pelas tensões e influências ideológicas que orientavam o poder central do Estado, com desdobramentos em todas as dimensões sociais, sobretudo no campo educacional. De acordo com Sá (1997, p. 41),

A criação da Inspeção do Ensino Liceal, agora tornada efectiva, é disso um bom exemplo. Esta estrutura de controlo tinha responsabilidades na classificação dos professores. Um dos elementos a considerar nessa avaliação é o “rendimento do ensino, verificado pelas visitas dos inspectores, pela observação dos sumários das lições, pelas informações dos reitores e pelos resultados dos exames”.

É importante ressaltar que, naquele cenário sociopolítico vigente em Portugal, os mecanismos criados pelos diplomas regulamentadores da educação coadunavam-se com as orientações norteadoras do Estado, na perspectiva de fortalecer o controle, a manipulação e a fiscalização, dos docentes e profissionais, além da reprodução do pensamento ideológico exercido pelo Estado.

No contexto analisado, a figura de gestão intermediária na escola portuguesa, o director de ciclo, apresenta aproximações e semelhanças com a figura de gestão intermediária que

substituiu o diretor de classe. As mudanças verificadas no cargo, entre a primeira determinação e a segunda, não apresentam significativas alterações. Diante deste entendimento, Sá (1997, p. 42) compreende que

A nova figura de gestão intermédia, criada pela reforma de Carneiro Pacheco, mantém as mesmas atribuições, com a diferença de que o seu território pedagógico deixa de ser a classe e passa a ser o ciclo. Mesmo esta última alteração não tem o alcance que se poderia pensar, pois a direcção de mais do que uma classe pelo mesmo director, como acima referimos, já vinha sendo praticada bastante antes da instituição do cargo de director de ciclo.

É sabido que o cargo de diretor de ciclo se mantém, basicamente, com as mesmas funções e atribuições, até o início dos anos de 1960. Em 9 de setembro de 1968, com a publicação do decreto nº 48.572 – diploma que regulamenta o Estatuto do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário –, registra-se a criação da figura do diretor de turma, como gestor intermediário, em substituição ao diretor de ciclo (CASTRO, 1995; SÁ, 1997).

A criação do diretor de turma, em 1968, se insere no contexto da “emergência da escola de massas” (SÁ, 1997), na educação portuguesa, contexto esse em que “a rápida expansão do sistema educativo escolar resultou da conjugação da vontade política, da conjuntura económica e da procura social da educação” (SÁ, 1997, p. 44). Tal expansão no sistema educativo tem início como tentativa isolada de melhoria do sistema, na perspectiva de democratização do campo educacional e num contexto de esperança de liberalização do regime autoritário, corroído pelas tensões políticas (CASTRO, 1995), sendo intensificada nos anos de redemocratização do país.

Para Sá (1997, p. 44),

Este fenómeno em Portugal, já perceptível na década de cinquenta, acentua-se na década seguinte com a extensão da escolaridade obrigatória para seis anos (1964), seguida de uma nova dilatação para oito anos (1973) e, por último, fixa-se nos nove anos (1986). Num período de trinta anos (1956-1986) a escolaridade obrigatória triplicou a sua duração, passando de três para nove anos. Este acréscimo da escolaridade obrigatória legal foi acompanhado de uma quase obrigatoriedade social, pelo menos para determinados grupos sociais. A procura social acabou por se estender progressivamente aos níveis mais elevados, atingindo também o ensino superior de tal modo que houve mesmo que instituir o *numerus clausus*²⁶.

26 Limite máximo estabelecido de indivíduos ou entidades que podem ser admitidos num organismo ou instituição. In: Dicionário Priberam da Língua Portuguesa.

Disponível: <<http://www.priberam.pt/dlpo/numerus%20clausus>>. Acesso em: 28 maio 2016. “A imposição do *numerus clausus* no ensino liceal constituiu desde cedo uma prática de limitar o acesso a esse nível de ensino” (SÁ, 1997, p. 44).

O aumento da escolaridade obrigatória legal, e a procura social pela educação, que resultou na rápida expansão do sistema educativo, geraram intensas contradições, visto que “o aumento quantitativo não foi acompanhado por uma alteração qualitativa” (SÁ, 1997, p. 46). A título de exemplo, a estruturação das condições físicas e pedagógicas, no sentido de abranger a complexidade gerada pela “pluralidade de papéis cometidos à escola” (SÁ, 1997, p. 46).

De acordo com Sá (1997), a expansão da escolaridade obrigatória deve-se à exigência de uma mão de obra especializada no contexto de crescimento do processo de industrialização da sociedade, obrigando a escola a dar conta de preparar tecnicamente os indivíduos para a prestação de serviços. Soma-se a essa primeira razão a crença na educação como instrumento de mobilidade social e, também, a possibilidade de a educação funcionar como instrumento de poder e controle ideológico da sociedade, por parte do Estado.

Desse modo, pode-se concordar com Sá (1997, p. 46), quando ele afirma que “a complexidade da escola de massas é uma consequência da combinação de vários factores que se potenciam mutuamente” (SÁ, 1997, p. 46), observando-se que “é neste contexto que se inscreve o aparecimento de uma nova figura de gestão intermédia, que toma a turma como unidade nuclear de organização do processo de ensino (SÁ, 1997, p. 47)”, sobretudo, “[...] a quem compete, além de presidir ao conselho de turma e ao serviço de orientação escolar, ‘apreciar os problemas educativos e disciplinares relativos aos alunos da turma e assegurar os contatos com as famílias’” (SÁ, 1997, p. 47).

Quando da aprovação do Estatuto do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário, por meio do decreto nº 48.572/68, é criado o diretor de turma, em atuação nas escolas públicas de Portugal desde o ano de 1968 com essa nomenclatura – diretor de turma –, em substituição ao cargo de Diretor de Ciclo, existente. O referido cargo foi criado e regulamentado com áreas e responsabilidades idênticas às já antes conferidas ao Diretor de Ciclo. Contudo, segundo Sá (1997, p. 47), “[...] a substituição do director de ciclo pelo director de turma tem um alcance que vai muito para além da mera alteração de nomenclatura [...]”. O mesmo autor acrescenta que tal mudança se configurou “[...] mesmo em outra *escala de prioridades* determinada pela difusão crescente de uma nova ideologia organizacional que acabará por impregnar fortemente o contexto educativo” (1997, p. 47).

Entre 1968, ano da criação do cargo de diretor de turma com essa nomenclatura, até os anos atuais, a figura do diretor de turma tem passado por mudanças normativas, entretanto, não se observam transformações significativas no concernente ao papel central do cargo, ou seja,

“a tradicional tríplice função”²⁷ de coordenar o ensino, controlar a disciplina dos alunos e manter o contato com as famílias.

Sobre a importância do diretor de turma, entre o que está posto nos discursos normativos, ou seja, no “plano das orientações para a ação” (LIMA, 2001), e as representações que os sujeitos da comunidade educativa constroem no contexto da prática, no nível da micropolítica na atuação, o cargo de diretor de turma tem a função de coordenação pedagógica e funciona como gestor intermediário, no “plano da ação” (LIMA, 2001). Ainda se recorre ao Lima (1997, p. 14), no que se refere ao desvendamento dessa questão:

Creio que em nenhuma outra área de organização escolar se têm concentrado, historicamente, mais expectativa de coordenação pedagógica e de diálogo educativo entre professores, alunos e encarregados de educação. Os discursos normativos, regulamentares e pedagógicos atestam isso mesmo. Invariavelmente, responsáveis políticos, funcionários da administração, professores e cientistas da educação convergem como em poucos casos relativamente à importância e ao elevado potencial das funções que estão cometidas ao diretor de turma.

Feita esta breve contextualização do percurso histórico do diretor de turma, no contexto educacional português, antecedido pela caracterização da criação da política educativa no âmbito da educação cearense, como desdobramento de políticas educativas em andamento no contexto local, nacional e global, pretende-se agora revelar que tomou-se posse de entendimento conceitual analítico que permitiu abordar o objeto deste estudo desta investigação.

²⁷ Ver Sá (1997): “Racionalidades e Práticas na Gestão Pedagógica: O caso do diretor de turma”.

3 OPÇÕES TEÓRICAS: MODELOS DE ANÁLISE PARA A COMPREENSÃO DO OBJETO DE ESTUDO

O presente capítulo tem por objetivo explicitar a arquitetura teórico-conceitual que possibilitou a presença do suporte analítico que contribuiu com o achado das pistas necessárias à compreensão do objeto estudado. Com esse intuito, recorreu-se às concepções teóricas de Bowe, Ball com Gold (1992), Ball (1989, 1994, 2011, 2014), com a abordagem do ciclo contínuo de políticas, a fim de abordar a política educativa do PPDT e os modelos de análise da escola como organização educativa. Assim, foi adotada a abordagem do “plano de orientação para a ação” e o “plano da ação” da escola como organização educativa, elaborado por Licínio C. Lima (1986, 1998, 2001, 2011), na perspectiva de analisar as diferentes significações acerca do Diretor de Turma reinterpretadas e/ou recontextualizadas na política educativa em atuação nas escolas públicas estaduais regulares no estado do Ceará-Brasil.

3.1 A abordagem do Ciclo Contínuo de Políticas para a análise de políticas educativas: conceitos e ferramentas analíticas

As contribuições de Stephen J. Ball, para o campo da pesquisa em políticas educacionais, em diferentes contextos, têm sido apresentadas como sendo de grande potencialidade, para a análise de programas, projetos e políticas educativas em atuação em diversas conjunturas, em especial, nos países da América Latina. Ressalta-se, entretanto, a limitação das ferramentas analíticas de Ball quando essas são transpostas para outros contextos distintos do seu contexto de estudo, a Inglaterra (AVELAR, 2016).

Logo, “com uma abordagem de pesquisa que combina coleta de dados modernista e teorização pós-estrutural, Ball desafia conceitos analíticos e pressupostos epistemológicos sobre ordem e estrutura social, que tendem a excluir qualidades complexas e confusas do mundo social e da educação” (AVELAR, 2016, p. 3). Diante disso, para Avelar (2016, p. 3), a abordagem de pesquisa de Ball “oferece ferramentas conceituais que podem ser trabalhadas em diferentes contextos”.

No caso específico desta investigação, recorreu-se às suas ferramentas analíticas com ênfase no ciclo contínuo de políticas, na perspectiva de compreender a política educativa: o PPDT em atuação nas escolas públicas estaduais regulares, no estado do Ceará, no Nordeste brasileiro. Conforme explica Ball, em entrevista concedida a Avelar (2016, p. 1), suas ferramentas analíticas “podem ser compreendidas como pontos de partida, ou perguntas

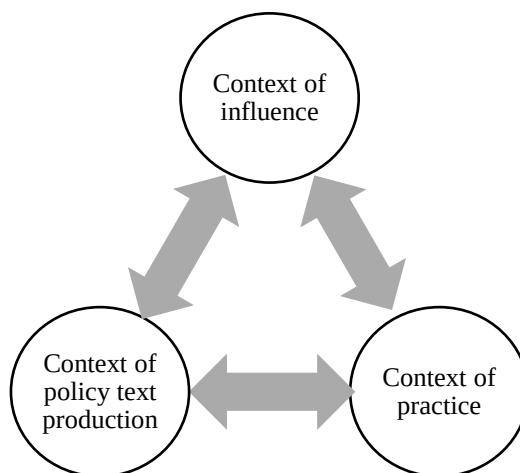
norteadoras, que podem ser conduzidas em diferentes direções, ao invés de orientações específicas sobre como se deve pesquisar educação” (BALL, 2016 apud AVELAR, 2016, p. 3).

Nesse sentido, consideram-se como essenciais as ferramentas analíticas propostas no trabalho de Ball, a fim de compreender a política educativa em atuação nos seus diferentes aspectos e contextos, visto que “o autor ressalta a separação heurística entre texto e discurso da política, o ciclo da política pública e o conceito de atuação da política [...]” (AVELAR, 2016, p. 3). Assim, na direção da análise da política educacional, na perspectiva de Ball (1989, 1992, 1994, 2011), observa-se que o pesquisador criou conceitos e ferramentas analíticas que ajudam a entender a complexa e desordenada realidade social. Ball, destaca três aspectos-chave da sua abordagem teórica, sobre política educacional: “a separação heurística entre texto e discurso, a ideia do ciclo da política, a ideia de atuação da política (*policy enactment*)” (BALL, 2016 apud AVELAR, 2016, p. 5).

No que se refere à compreensão da separação da política, como texto e como discurso, pode-se concluir que, na arena de atuação, os atores escolares são convocados a “implementar” normativamente a política posta, ou seja, o texto. Entretanto, ao se analisar a política em atuação, considera-se que no processo há interpretação e tradução pelo qual perpassa a política, entre o texto e o discurso, nos diferentes contextos mobilizados na atuação, nas dimensões macro, meso e micro da política. Nessa visão, os atores sociais são interpretadores ativos que ressignificam o texto e são, concomitantemente, produtos e produtores do discurso.

A ideia do ciclo contínuo de políticas ocorreu quando Stephen J. Ball trabalhava com Richard Bowe e colaboradores, em 1992, no tempo em que lançaram o livro *Reforming Education and Changing Schools: Case Studies in Policy Sociology*, no qual, apresentaram uma representação heurística do processo da política, por meio de uma formulação inicial, lendo do topo e no sentido anti-horário, onde os contextos foram nomeados como desejado, atual e política em uso, formulação esta que os autores se distanciaram por acreditar que a linguagem introduzia uma rigidez que não queriam insinuar, portanto, previram três contextos políticos primordiais, contexto de influência, contexto da produção de texto e contexto da prática (BOWE; BALL; GOLD, 1992).

Figura 2 – Contexts of policy making – Ciclo contínuo de políticas



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

Bowe, Ball e Gold (1992) estavam “pensando sobre política e tentando criar uma ideia de trajetória da política” (AVELAR, 2016, p. 6). Deste modo, esses autores tentaram “pensar na política não como documento, ou uma coisa, mas sim uma entidade social que se move no espaço e o modifica enquanto se move, e modifica coisas nesse movimento, modifica o espaço pelo qual se move” (AVELAR, 2016, p. 6).

Posteriormente, em 1994, foram incluídos mais dois contextos: o contexto dos efeitos/resultados e o contexto da estratégia política. Em 2009, ao ser indagado sobre a inclusão dos dois últimos contextos à abordagem do ciclo contínuo de políticas para a análise de políticas, Ball afirma que “não é útil separá-los e eles deveriam ser incluídos no contexto da prática e da influência, respectivamente” (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 306).

Sobre a temática dos resultados, Ball em entrevista a Mainardes e Marcondes (2009, p. 306), afirma:

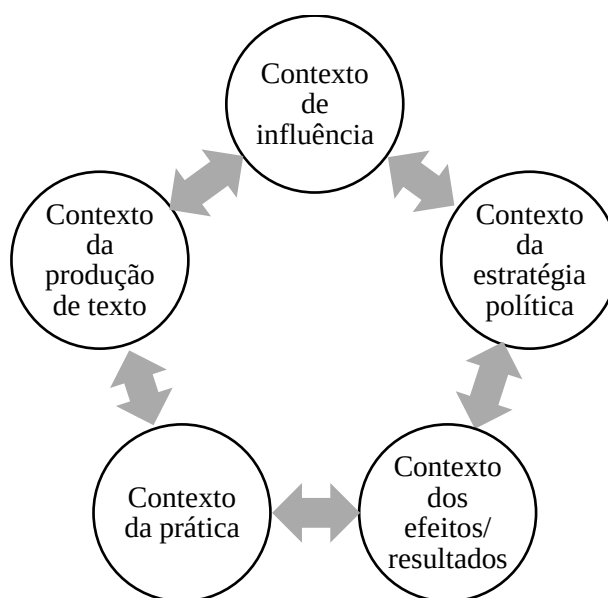
Em grande parte, os resultados são uma extensão da prática. Resultados decorrem de tentativas de mudar as ações ou o comportamento de professores ou de profissionais que atuam na prática. Resultados de segunda ordem também acontecem, ou pelo menos alguns deles acontecem, dentro do contexto de prática, particularmente aqueles relacionados ao desempenho, a outras formas de aprendizado. Obviamente, outros resultados só podem ser observados a longo prazo e desaparecem dentro de outros contextos de realização. O contexto da ação política, na realidade, pertence ao contexto de influência, porque é parte do ciclo do processo através do qual as políticas são mudadas, ou podem ser mudadas ou, pelo menos, o pensamento sobre as políticas muda ou pode ser mudado. O pensar sobre as políticas e o discurso das políticas podem ser mudados pela ação política. Assim, eles podem ser subsumidos e integrados ao contexto de influência.

Na análise de políticas, os resultados são percebidos como produção dos sujeitos/atores, nos diferentes contextos da política em atuação; consequentemente, a ação política no processo

de atuação reinterpreta as políticas e o discurso da política é influenciado pelos “objetivos, interesses e estratégias”, dos envolvidos. Assim, entende-se não ser possível pensar sobre as políticas desconsiderando a atuação política dos atores sociais, porquanto, os contextos das políticas encontram-se integrados em diferentes momentos da trajetória.

Ainda em diálogo com Mainardes e Marcondes (2009, p. 304), Ball destacou que, “o ciclo de políticas é *método*. Ele não diz respeito à explicação das políticas. É uma maneira de pesquisar e teorizar as políticas. Algumas pessoas o leram e interpretaram como se eu estivesse descrevendo políticas e os processos de elaborá-las”. Levando em conta esse pensamento, ao se refletir sobre a abordagem do ciclo contínuo de políticas criado por Bowe, Ball e Gold (1992), ampliado por Ball (1994), com reflexões proporcionadas através de interlocutores, como Mainardes e Marcondes (2009) e Avelar (2016), no Brasil, serviu como estratégia de análise das políticas, mesmo considerando a circularidade que o método propõe, constrói-se uma primeira imagem com uma ideia de contextos enquanto trajetória, separados e inter-relacionados de forma subsequente, conforme se observa na Figura 3, a seguir.

Figura 3 – Imagem do ciclo contínuo de políticas



Fonte: a autora (2016).

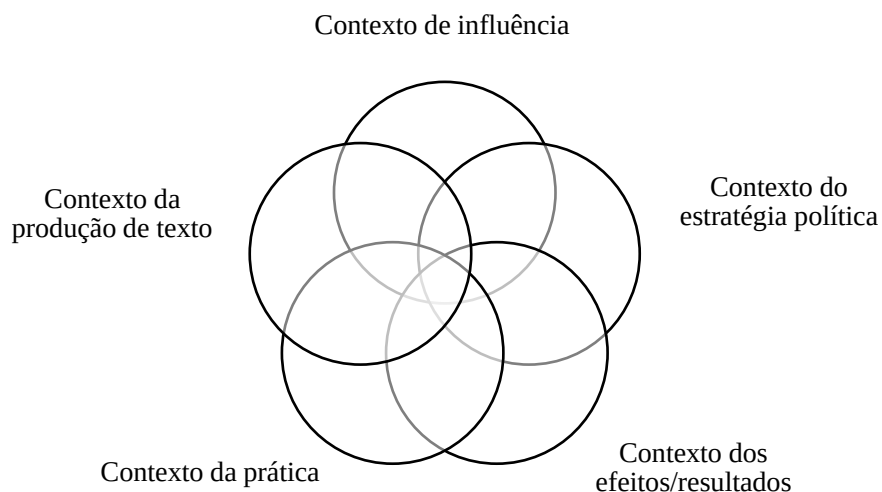
Diante dessa imagem, conclui-se que a compreensão de cada contexto é relevante para a análise de política, e se dá a partir das perguntas que o pesquisador levanta, em relação aos aspectos relacionados ao texto, à trajetória e à atuação da política analisada. Para Ball, na citada entrevista com Avelar (2016, p. 6), “as perguntas que precisamos perguntar enquanto pesquisadores de política dependem dos contextos que estamos olhando, ou da posição que

tomamos em relação às questões que perguntamos sobre a política”, ou seja, a caracterização dos contextos em que se encontram inseridos a política e o contexto da trajetória é essencial para a construção das perguntas norteadoras que possibilitarão a análise da política. Cabe ao pesquisador resolver em que está interessado em direcionar o seu olhar analítico: para a trajetória da política ou apenas para um determinado ponto da trajetória? É o texto o seu objeto de análise, ou é a ação? Ainda em relação aos contextos no processo de análise na abordagem do ciclo contínuo de políticas, de acordo com as palavras de Ball em Mainardes e Marcondes (2009, p. 306):

Os contextos podem ser pensados de outra maneira e podem ser “aninhados” uns dentro dos outros. Assim, dentro do contexto de prática, você poderia ter um contexto de influência e um contexto de produção de texto, de tal forma que o contexto de influência dentro do contexto da prática estaria em relação à versão privilegiada das políticas ou da versão privilegiada da atuação. Assim, podem existir disputas ou versões em competição dentro do contexto da prática, em diferentes interpretações de interpretações. E, ainda, pode haver um contexto de produção de texto dentro do contexto de prática, na medida em que materiais práticos são produzidos para utilização dentro da atuação.

Refletindo sobre a ideia de Ball, sobre a possibilidade de os contextos se apresentarem “aninhados”, através de seus diálogos com Mainardes e Marcondes (2009) e Avelar (2016), concebe-se a ideia de circularidade e sobreposição, entre os contextos da abordagem do ciclo contínuo de políticas, o que, na prática, significa a simultaneidade na atuação das políticas, como representado na Figura 4, a seguir:

Figura 4 – Imagem da versão “aninhada” dos contextos



Fonte: a autora (2016).

Retomando o terceiro aspecto-chave da abordagem teórica de Ball, sobre política educacional, resultante da relação entre o texto da política e a ação, isto é, a noção de atuação da política (*policy enactment*), elimina-se a ideia de “implementação” no sentido do texto dado, pronto e acabado para ser imediatamente “implementado” pelos atores sociais, sem o reconhecimento da interpretação e da tradução do texto, no processo para a ação. Para Bowe, Ball e Gold (1992, p. 10), “the image implicit in the conception of distinct and disconnected sets of policy makers and policy implementors actually serves the powerful ideological purpose of reinforcing linear conception of policy in which theory and practice are separate and privileged”²⁸. Desse modo, observa-se articulação com a perspectiva de Lima (2001) ao tratar dos fenômenos das políticas educativas entre o “plano das orientações para a ação” e o “plano da ação”²⁹. Ball avança sobre essa ideia, na citada entrevista concedida em 2016 (AVELAR, 2016, p. 6), ao anotar:

E eu queria apagar *implementação* da linguagem da pesquisa em política, fazer disto um pária por causa das suposições epistemológicas, empíricas e teóricas que o termo carrega consigo. A política é “*implementada*” ou a “*implementação*” falha, a política é fixada no texto, algo que alguém escreve e planeja, e outra pessoa a “*implementa*”, ou não.

Nessa perspectiva, compreende-se que nos “processos intraorganizativos” (BALL, 1989) e/ou no “plano da ação” (LIMA, 2001), as políticas educativas são “traduzidas”, “(re)interpretadas” pelos atores sociais no campo da atuação. Ball (2009) rejeita completamente a ideia de que as políticas são “implementadas”. Considera descuidado e impensado o uso do verbo “implementar” nesse contexto, porquanto sugere um processo linear pelo qual elas se movimentam em direção à prática de maneira direta, sem conceber a existência das estratégias políticas, presentes no processo da ação dos atores sociais.

Ainda na esteira do pensamento de Ball (1989, p. 18), “negar la importancia de la micropolitica es condenar la investigación organizativa a ser siempre ineficaz y permanecer alejada de las realidades inmediatas de la vida en las organizaciones”, uma vez que, no campo da atuação, na organização escolar, no campo das experiências dos professores, as políticas educativas são “traduzidas”, “reproduzidas” e “produzidas”, como estratégias individuais dos sujeitos, no desenvolvimento da ação.

²⁸ “a imagem implícita na concepção de grupos distintos e desconectados de formuladores de políticas e implementadores de políticas serve de fato ao poderoso propósito ideológico de reforçar uma concepção linear de política em que a teoria e a prática são separadas e a primeira é privilegiada” (BOWE; BALL; GOLD, 1992, p. 10, tradução nossa).

²⁹ Ver *A Escola Como Organização Educativa: Uma abordagem sociológica* (LIMA, 2001), temática a ser abordada no tópico seguinte.

Conforme Mainardes e Marcondes, (2009, p. 305), “a prática é composta de muito mais do que a soma de uma gama de políticas e é tipicamente investida de valores locais e pessoais”. Em face desta concepção, o pesquisador continua afirmando, em entrevista, que “como tal, envolve a resolução de, ou luta com, expectativas e requisitos contraditórios – acordos e ajustes secundários fazem-se necessários”. Acrescenta que ao se reduzir à atuação de uma política educativa, à “implementação”, nega-se a ação dos sujeitos sociais no campo da micropolítica, precisamente, no contexto da organização escolar.

No pensamento de Lima (2001, p. 63), “a implementação das directivas normativas estabelecidas pode, portanto, e em teoria, assumir pelo menos três formas distintas: a reprodução total dos conteúdos normativos, a reprodução parcial, ou a não reprodução”. Isso corrobora a perspectiva de Ball, em ambas as entrevistas concedidas, a Mainardes e Marcondes (2009) e Avelar (2016), pois se entende que o texto das políticas educativas consiste em “(re)interpretação” (LIMA, 2001) do processo de atuação dos sujeitos/atores escolares nos contextos da ação na organização educativa, o que Lima (2001) designou de “infidelidade normativa”³⁰.

Sobre a possível infidelidade, vale-se, ainda, do julgamento de Lima (2001, p. 64): “Não perspectivando esta *infidelidade* como mero desvio, com carácter de excepção, mas antes como um fenómeno típico que pode caracterizar os actores educativos e a ação organizacional escolar”. Tal aceção sugere o entendimento de pontos de articulação com a perspectiva teórica aludida, visto que, “na verdade, a infidelidade seria mais correctamente compreendida se considerada enquanto *fidelidade* dos actores aos seus objetivos, interesses e estratégias” (LIMA, 2001, p. 64).

Lima (2001, p. 64) admite a *infidelidade normativa* como um contraponto ao normativismo burocrático, por motivos de desconhecimento dos normativos (“texto” da política para Ball), falta de clareza, reprodução deficiente dos conteúdos, erro não intencional de interpretação ou de aplicação, erro intencional de interpretação e aplicação. Ball, com Mainardes e Marcondes (2009, p. 305), assevera que “a modalidade primária é textual, pois as políticas são escritas, enquanto a prática é ação, inclui o fazer coisas”; portanto, é no fazer que os sujeitos/atores agem conforme seus “objetivos, interesses e estratégias”.

Já quanto aos motivos, estes “são passíveis de relacionamento com o carácter voluntário ou involuntário da infidelidade” (LIMA, 2001, p. 64), ou seja, “a pessoa que põe em prática as políticas tem de converter/transformar essas duas modalidades, entre a modalidade da palavra

³⁰ Ver Lima (1998, 2001). “Três grandes tipos de *infidelidade*: (1) em relação à letra mas não ao espírito; (2) em relação ao espírito mas não à letra; (3) em relação à letra e ao espírito” (LIMA, 2001, p. 65).

escrita e a da ação [...] E isto envolve um processo de atuação, a efetivação da política na prática e através da prática” (BALL, 2009, p. 305), aspectos políticos que se mobilizam no campo da ação, nos diferentes níveis de atuação das políticas educativas.

Ball (1989, p. 21), no trabalho *La micropolítica de la escuela: hacia una teoría de la organización escolar*, ao argumentar sobre os binarismos entre os níveis de análise, nas pesquisas acerca das políticas educativa, afirma que

En verdad, en los quince años pasados han predominado en la sociología de la educación los motivos continuamente repetidos de lo “macro” frente lo “micro”, la estructura frente a acción, la libertad frente al determinismo e los profesores frente al modo de producción. En aspectos importantes, esto ha conducido a subvalorar y a representar erróneamente otras esferas importantes de análisis en los estudios sociológicos, el grupo de trabajo y la organización, lo que podría llamarse el mesonivel. El primero ha sido dejado en manos de los psicólogos sociales, el segundo a la compasiva misericordia de la teoría organizativa. (BALL, 1989, p. 21)

Mesmo considerando o período em que foi produzido o trabalho acima citado, em relação ao atual contexto, chama-se a atenção para a atualidade da problemática e para a necessidade de se proceder a uma análise das políticas educativas que contemple os diferentes níveis de atuação, nos diversos contextos e níveis das políticas, ou seja, macro, meso e micro, visto que a análise da política não pode se dar de forma “insularizada” (LIMA, 2001), sem a percepção analítica dos diferentes níveis de abordagens das políticas educativas, sob pena de se correr o risco de realizar uma análise fragmentada em um nível de abordagem.

Nessa direção, as considerações de Ball (2011, p. 32) “para os pesquisadores são a de estarem atentos para o conjunto de políticas, relações de políticas e níveis da política”, com vistas à compreensão de que as mudanças ocorridas na educação, nas últimas décadas, fazem parte de um processo de transformações mais amplo, com efeitos principalmente no setor público (BALL, 2011). Nesse sentido, a pesquisa em políticas exige um olhar multifocalizado da realidade.

Assim, na perspectiva de ampliar a compreensão sobre os binarismos e polarizações que se observa nas pesquisas sobre políticas, no campo educacional, recorre-se a uma revisão pessoal de Ball (2011), sobre as políticas educacionais e a pesquisa em política educacional, onde o autor apresenta uma discussão a partir de quadro binário sobre a “relação entre conceptualização, condução, desenho e interpretação da pesquisa” (BALL, 2011, p. 22), em educação, a qual denomina de “epistemologia de superfície” (BALL, 2011, p. 22).

Os aspectos encontrados nos polos desses binarismos, observados nas pesquisas em educação, estão reunidos em três grupos: desenho do escopo, envolvimento total, e uma ética da pesquisa e pesquisa das pessoas. Ver quadro abaixo (Quadro 1):

Quadro 1 – Um modelo

a) Desenho do escopo	
Orientado pelas políticas	Orientado pelas práticas
Focos múltiplos	Foco singular
Níveis múltiplos	Níveis singulares
Temporal	Atemporal
Global/local	Nacional/geral
Focos ligados	Destacados/separados
b) Envolvimento total	
Contexto rico	Contexto não produtivo
Conceptualmente “profundo”	Contexto “sem profundidade”
c) Uma ética da pesquisa	
Justiça social	Eficiência social
Crítico	Incorporado
d) Política das pessoas	
Dotadas de voz	Silenciadas

Fonte: Ball e Mainardes (2011, p. 35).

O primeiro binarismo apresentado por Ball (2011, p. 35) trata da “diferença entre as pesquisas ‘orientadas pelas políticas’ e as pesquisas ‘voltadas para a prática’”. Observa o autor que “esse tipo de pesquisa desliza claramente de volta as táticas de formuladores de políticas reflexivas, ‘baseadas na culpabilização’, nas quais as políticas são sempre soluções e nunca parte do problema” (BALL, 2011, p. 36).

O segundo binário trata do sentido do foco da análise e chama a atenção para as pesquisas que direcionam o olhar compreensivo para um foco único, desconsiderando diversos aspectos da política na prática, em contraposição a pesquisas com foco múltiplo.

O terceiro binário refere-se “à oposição entre os estudos que se localizam em um único nível de análise – a escola, a sala de aula, a autoridade educacional local – e aos que tentam capturar a dinâmica da política nos níveis educacionais, e entre eles, o que eu chamei de abordagem da ‘trajetória da política’” (BALL, 2011, p. 37), ou seja, direciona a preocupação para a micropolítica da escola ou para os níveis meso e macro da política.

O quarto binário aborda a temporalidade nos trabalhos de pesquisa sobre políticas, sobretudo, a ausência do sentido de tempo, nas análises das políticas educativas. Nessa direção, “o aspecto negligenciado mais óbvio é um extravagante a-historicismo” (BALL, 2011, p. 37).

Sobre o quinto binário, Ball (2011, p. 40) segue sua reflexão “movendo-se do tempo para o espaço”, e chama “a atenção tanto para a insularidade quanto para a abstração de muitas pesquisas sobre política educacional” (BALL, 2011, p. 40). Nessa direção, ressalta a falta de sentido de “lugar”, ou melhor, as pesquisas desse gênero que “não localizam as políticas em algum quadro que ultrapassem o nível nacional nem conseguem dar uma explicitação analítica

ou conduzir a um sentido de localidade nas análises das realizações políticas” (BALL, 2011, p. 40).

O sexto binário trata da polarização, ligação e/ou desconexão analítica entre os espaços local, nacional e global, sobretudo, da necessidade de as pesquisas realizarem não apenas uma descrição empírica, mas também, uma contextualização teórica das políticas.

As polaridades no ponto “envolvimento total” seguem na direção dos binarismos anteriores, mormente, no sentido do entendimento de que as polarizações resultam na ausência de uma interpretação mediadora. Assim, Ball (2011, p. 41) destaca que, nas pesquisas sobre política educacional, “a educação é separada do campo mais amplo da mudança na política social” incorrendo no isolacionismo empírico e no reducionismo teórico.

No ponto “uma ética de pesquisa”, os binários se caracterizam nas polaridades de posicionamentos teóricos tomados pelos pesquisadores de políticas. Ball (2011, p. 43) afirma que “a teoria provê a possibilidade de desidentificação – o efeito de trabalhar ‘em e contra’ prevalente nas práticas de sujeição ideológica”, isto é, a teoria como potencialidade para “revelar e subverter” os discursos implícitos nos textos e práticas das políticas em atuação.

Segundo Ball (2011, p. 44), “a teoria provê a possibilidade de uma linguagem diferente, uma linguagem que não é capturada por assunções e inscrições dos formuladores de políticas ou pela imediatez da prática (envolvida em tradição, preconceito, dogma e ideologia)”. Nesse sentido, cabe o esforço intelectual dos pesquisadores de políticas para definir o seu posicionamento, numa perspectiva de pesquisa crítica e comprometida com a justiça social, ou com ênfase nos movimentos de monitoramento e controle, eficiência e performatividade, na educação.

O último binarismo – “incluindo as pessoas” – apresentado por Ball (2011), nas pesquisas de políticas, trata das polarizações entre as pesquisas em que as pessoas são “dotadas de voz” e ou “silenciadas”. Para Ball (2011, p. 45), “a visão prevalente, embora normalmente implícita, é de que a política é algo “feito para as pessoas”, e, “como beneficiárias de primeira ordem, elas ‘implementam’ políticas; como beneficiárias de segunda ordem, elas são afetadas positiva ou negativamente pelas políticas” (BALL, 2011, p. 45). Em contraposição a essa ideia, Ball (2011, p. 45) observa que

[...] políticas colocam problemas para os sujeitos, problemas que precisam ser resolvidos no contexto. Soluções para os problemas postos pelos textos políticos serão localizadas e deveria ser esperado que discernissem determinados fins e situações confusas. Respostas que precisam, na verdade, ser “criativas”.

Diante de tal posicionamento, compreende-se que os pesquisadores de políticas podem dar voz aos sujeitos ou silenciá-los no contexto da prática, nas políticas investigadas. Normalmente, observa-se que “há um silêncio surdo no coração desses textos diligentes, abstratos e metódicos. Tanto das pessoas que ‘fazem’ as políticas quanto as confrontadas com eles são deslocadas” (BALL, 2011, p. 46). Diante disso, nas análises de políticas, é preciso dar voz ao coletivo dos sujeitos engajados nessas políticas.

De modo geral, o quadro binário explicita a necessidade de o pesquisador ser crítico e preocupado com a justiça social, para que consiga realizar uma análise voltada para a compreensão dos diferentes níveis, e polos de atuação das políticas, sem descuidar dos aspectos analíticos globais que envolvem a ação dos sujeitos/atores sociais, na atuação das políticas, nos diferentes níveis no campo da prática.

Diante dos argumentos postos, entende-se que a análise das políticas educativas não pode ocorrer deslocada da interpretação do mundo em que se vive, mas deve ser realizada numa perspectiva analítica, de acordo com o que Ball destaca, na entrevista com Avelar (2016, p. 3):

[...] não podemos interpretar o mundo, criar significado sobre o mundo, utilizando uma teoria ou posição epistemológica, porque o mundo é mais persistentemente complexo e difícil do que aquilo que se pode entender com o simples uso de uma posição.

Com efeito, as políticas educacionais encontram-se entrelaçadas pelos objetivos, interesses e estratégias, nos diferentes níveis de atuação dos sujeitos sociais. Ao adotar a ideia dos binarismos, existentes entre os níveis e polos de focalização das pesquisas em educação, cabe ao pesquisador crítico reconhecer a necessidade de realizar “uma abordagem teórica de tipo plural e multifocalizado, seja em termos de abordagem analítica e de escala de observação, seja ainda em termos de interpretação teoricamente sustentada” (LIMA, 2008, p. 84); e nessa direção, lançar mão das “lentes” epistemológicas que possibilitem esse olhar “multifocalizado” das políticas educativas e, conseqüentemente, da escola.

Com esse entendimento, percebem-se os pontos de articulação entre o pensamento de Ball (1989, 1992, 1994, 2011), nas entrevistas que concedeu a Mainardes e Marcondes (2009) e Avelar (2016), e as estratégias para a análise das políticas educativas nos diferentes níveis e contextos, com vistas ao estabelecimento de articulações entre distintas escalas de observação e diferentes estratégias de abordagem analítica, o que pode ser facilitado pela ruptura com antinomias clássicas, por exemplo, do tipo macro/micro, designadamente, pela introdução de perspectivas de análise intermediárias ou mediadoras. (LIMA, 2008, p. 84).

Lima (2008, p. 82) complementa este pensamento:

A escola revela-se um objecto de estudo complexo e polifacetado, construído sob variadas influências teóricas e tradições disciplinares. Referência discursiva dotada de grande centralidade na pesquisa educacional, evidenciando mesmo uma certa hegemonia face ao estudo de outros fenómenos educativos não escolares e não formais, a que nos referimos exactamente quando mobilizamos a categoria “escola” nos nossos trabalhos? Quais os seus distintos estatutos em termos de análise?

Nessa perspectiva, defende-se que as abordagens dos pesquisadores supracitados (BALL, 1989, 2009, 2011, 2016; LIMA, 1998, 2001, 2008) são lentes que possuem potência para focalizar o objeto de estudo desta investigação, o Diretor de Turma nas múltiplas dimensões, níveis e focalizações. Portanto, a determinação agora se dá na direção de compreender a escola como organização educativa, e o modo de funcionamento díptico da escola, intentando lançar o olhar analítico sobre o objeto por meio das “lentes” a que se recorre neste estudo, procurando não incorrer no binarismo entre o “olhar macroanalítico” e o “olhar microanalítico” (LIMA, 2001).

3.2 A escola como organização educativa: o modo de funcionamento díptico da escola como organização

A princípio, considera-se que num primeiro olhar analítico lançado sobre as políticas educativas e/ou sobre o pensamento pedagógico que se vem presenciando ao longo dos tempos, percebe-se a influência das teorias organizacionais e administrativas no campo educacional, observação que se revela, sobretudo, nas tensões presenciadas, intrínsecas no campo das políticas para a educação no atual contexto. Tensões essas que nas pesquisas em políticas educacionais se estabelecem “entre preocupações com eficiência e com justiça social [...]” (BALL, 2011, p. 48), pois, segundo Ball (2011, p. 48), “ambos os lados da tensão são políticos – ainda que os prosélitos da eficiência tipicamente não vejam isso dessa forma”.

Nesse sentido, Lima (2001, p. 101) afirma que: “É conhecida a influência, passada e presente, de alguns destes modelos nas políticas educativas [...]”. Conforme esse autor, não é difícil perceber na educação tais influências das teorias organizacionais e administrativas que intervêm no andamento das decisões que se efetivam na educação, “[...] em certas reformas do ensino, na legislação escolar e até mesmo no pensamento pedagógico, sobretudo no caso das pedagogias científicas e racionalizadoras” (LIMA, 2001, p. 101).

Para se proceder a uma análise de qualquer política educacional e/ou mesmo de programas e projetos, que se materializam no campo da educação, torna-se urgente um estudo aprofundado dos diferentes modelos organizacionais e dos seus princípios e fundamentos, para,

então, analisar as influências, contribuições, implicações, possibilidades, interesses e limites da sua aplicação, ao campo da educação. Embora não seja este o objetivo precípua desta investigação, procura-se entender minimamente este tema, com a finalidade de se direcionar a compreensão para a perspectiva da escola como organização educativa.

É pensando na compreensão dessa construção teórica e conceitual das organizações, que se busca, inicialmente, realizar uma análise sobre as teorias organizacionais e administrativas para, só a partir de então, abordar os modelos de análise das organizações, em busca de suas convergências, divergências e intencionalidades, ao se aplicarem ao campo educacional.

Embora o debate entre os defensores da racionalidade técnica instrumental considere que a sociedade se encontra em um elevado grau de modernização que requer das organizações, cada vez mais, otimização, eficácia e eficiência, com base nos argumentos presentes, faz-se imperativo revisitar os conceitos construídos historicamente. Deste modo, inicialmente, procura-se delinear a forma como se constituíram, ao longo dos anos, os conceitos e teorias organizacionais e administrativas

Com a intensificação do processo de industrialização e os efeitos provocados no modo de produção e divisão do trabalho, ocorre o crescimento desordenado das empresas, os conflitos de interesses entre empregado e empregador e, sobretudo, a necessidade de aumentar a eficiência produtiva das organizações. Nessa direção, também se intensificaram os estudos científicos, escolas/movimentos e correntes filosóficas que intentam compreender e/ou explicar os fenômenos econômicos e sociais, ligados ao campo organizacional e administrativo, principalmente, em consequências das transformações do século XIX que afetaram o campo empresarial.

O pensamento que funda a Escola de Administração Científica tem início com os estudos de Frederick Winslow Taylor (1856-1915), fundamentados na aplicação de métodos científicos de observação do trabalho, controle do tempo da execução das tarefas, divisão e especialização do trabalho. Tal teoria representou uma revolução científica, na perspectiva de otimização da produção e racionalização do trabalho, sob o controle do empregador, na busca pela eficiência, ignorando a possibilidade da existência de conflito entre categorias, dentro da organização. Ao tratar da influência da produção na prosperidade do empregado e do empregador, Taylor (1982, p. 31) afirma que

[...] o objetivo mais importante de ambos, trabalhador e administração, deve ser a formação e o aperfeiçoamento do pessoal da empresa, de modo que os homens possam executar em ritmo mais rápido e com maior eficiência os tipos mais elevados de trabalho, de acordo com suas aptidões naturais.

Os conceitos e fundamentos do pensamento de Taylor, embora com “argumentos mais sofisticados”, influenciaram as demais teorias organizacionais e administrativas, posteriores.

Embora Henry Fayol (1841-1925) não fosse um discípulo de Taylor, a Teoria Clássica, fundada pelo seu pensamento, complementa, de certa forma, as concepções da Escola de Administração Científica. Enquanto Taylor dava ênfase à tarefa, ao controle e à otimização do tempo, para a realização do trabalho na perspectiva do aumento da produção, Fayol deu ênfase à estrutura administrativa. Assim, Fayol funda a primeira definição de administração, com a inovação dos 14 princípios para a boa administração, e assevera que administrar é prever, organizar, comandar, coordenar e controlar.

A Teoria Burocrática, fundada a partir do pensamento do sociólogo alemão Max Weber (1864-1920), tomou como enfoque a especialização do trabalhador na estrutura formal e hierarquizada, com a finalidade de atingir a racionalidade técnica e o alcance da eficiência. Weber (1978, p. 25) afirma que: “A fonte principal da superioridade da administração burocrática reside no papel do conhecimento técnico que, através do desenvolvimento da moderna tecnologia e dos métodos econômicos na produção de bens, tornou-se totalmente indispensável [...]”. O sociólogo da burocracia administrativa, baseado num aparato burocrático rigoroso controlado por uma “autoridade” técnica especializada, defende que “A administração burocrática significa, fundamentalmente, o exercício da dominação baseado no saber” (WEBER, 1978, p. 27).

Em contraposição às teorias que se pautavam pela tarefa e pela estrutura administrativa, menciona-se o Movimento das Relações Humanas, a Teoria Comportamentalista e a Teoria do Desenvolvimento Organizacional, tomando como argumento a ênfase nas pessoas, com uma abordagem humanista para a organização. Entretanto, os seus objetivos nucleares não diferem dos demais pensamentos, ou seja, a maior produtividade, com menos recursos e menor tempo. Enfim, mudam-se as abordagens organizacionais, com estratégias e linguagens diferenciadas, porém a ideologia presente continua a ser a busca pelas condições mais favoráveis, para a obtenção do lucro.

Feito esse breve preâmbulo acerca das teorias da organização e da administração, intenta-se, a partir de então, entender as influências de tais teorias no campo da educação e compreender a escola como uma organização educativa, perspectiva conceitual importante para uma investigação sobre políticas no campo educacional, sobretudo, na educação pública.

Na direção desse pensamento, considera-se que sob o argumento da modernização tem-se presenciado, ao longo dos anos – sobretudo nas últimas décadas –, a pressão sobre a administração pública para que esta adote a racionalidade técnica das organizações (empresas),

e eleja a racionalidade econômica, a otimização, a eficácia e a eficiência, como elementos nucleares para nortear a materialização de seus programas e políticas. Enfim, transferem-se as ideias do campo empresarial para o contexto da administração pública (LIMA, 2001).

Nessa direção, Lima (2001, p. 122) afirma que:

A empresa significa, neste contexto, um modelo a seguir em termos de capacidade de resposta e de adaptação às pressões do mercado, um exemplo de capacidade de inovação; mesmo as empresas mal sucedidas constituem um bom exemplo a reter para as organizações públicas não produtivas, no sentido em que fica mais claro que quem não é eficaz não sobrevive (LIMA, 2001, p. 122).

Corrobora-se o pensamento de Lima (2001), ao ampliar a reflexão crítica sobre a empresa como exemplo de excelência a ser seguido, já que o argumento transposto das organizações produtivas, para o campo educacional, ignora os conflitos e interesses existentes entre os sujeitos da dinâmica organizacional, ou seja, concebe-se o modelo importado da atividade econômica como se fora consensual, despolitizado, e imune às tensões internas e externas próprias da sociedade capitalista. Sobre essa questão, Lima (2001, p. 128) assevera:

A obsessão pela eficácia, pela eficiência e pela qualidade, ainda que recente no universo educativo, é uma obsessão tipicamente tayloriana, presente por diversas formas na teoria da burocracia, na escola das relações humanas, nas perspectivas sistêmicas e contingenciais, etc.

Tais perspectivas referidas por Lima (2001) estão, há muito tempo, no contexto das organizações econômicas e apresentadas como inovação no campo educacional. E este autor acrescenta:

A novidade residirá, apenas, na insistência com que é referida no setor educativo, ganhando foros de inovação. A reedição de programas, de métodos e de técnicas que têm feito carreira na administração das empresas, sobretudo a partir da década de sessenta, agora no contexto educativo, é mais um sinal a confirmar a adoção de um modo de racionalidade econômica (LIMA, 2001, p. 128).

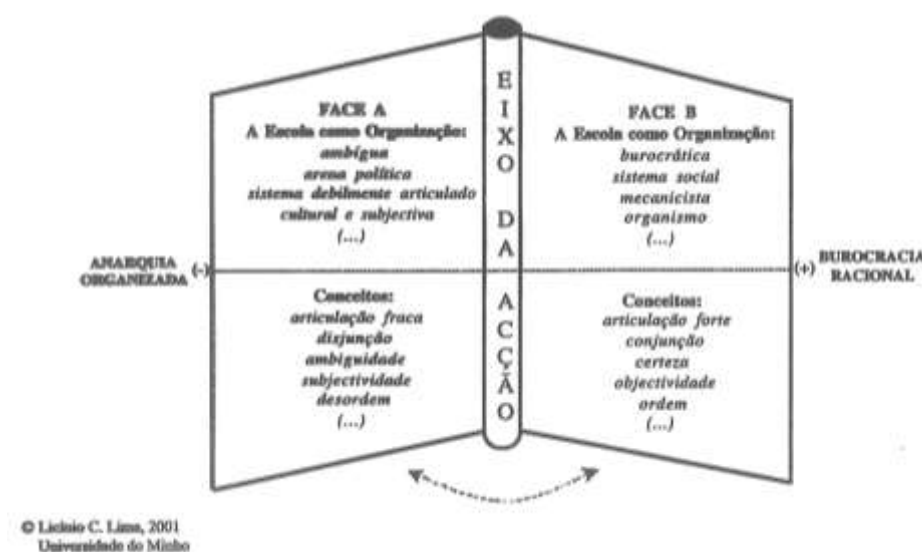
Para este estudo da sociologia das organizações educativas, toma-se, como referência central, o modelo de análise organizacional elaborado por Lima (2001), o “modo de funcionamento díptico da escola como organização”³¹. A esse respeito, Lima (2001) admite que a ação organizacional pode apresentar dois modos de funcionamento, aos quais denominou “conjuntivo” e “disjuntivo”. Desse modo, ora os objetivos, estruturas, recursos e atividades da ação, no contexto da organização, são “fieis” às normas burocráticas, ou infringem as orientações, produzindo regras alternativas; em outras situações, corroboram as conexões

³¹ Ver Lima (2001, p. 45-92).

normativas; e em outras, rompem com estas e suscitam a desconexão de “fato”. Desse modo, o modo de funcionamento da organização poderá ser ao mesmo tempo conjuntivo e disjuntivo, e é nessa direção que se aplica a possibilidade de análise do referido modelo.

O modo de funcionamento díptico caracteriza-se em duas faces (A e B), articuladas pelo eixo da ação e que apresentam um contínuo dinâmico, nas duas direções. Na face A, organizam-se os modelos analíticos/interpretativos, como, os modelos de ambiguidade, os modelos políticos, os modelos democráticos, os modelos culturais e os modelos subjetivos, ou seja, aqueles modelos que representam a crítica aos modelos prescritivos e normativos, organizados na face oposta. Na face B, encontram-se os modelos normativo-pragmáticos, como, os modelos burocráticos, os modelos sistêmicos, os modelos estruturais. Nesses modelos, embora apresentem diferenças entre si, podem ser identificados os conceitos de articulação forte, conjuntiva, clareza, objetividade e ordem, nas suas definições. Já os modelos da face A apresentam conceitos de articulação, disjunção, ambiguidade, subjetividade e desordem, no interior das organizações, como se pode verificar na Figura 5.

Figura 5 – Modo de Funcionamento Díptico da Escola como Organização



Fonte: Lima (2001, p. 48).

Para uma melhor compreensão do modo de funcionamento díptico da organização, nesse caso a escola, recorre-se aos argumentos do próprio autor:

[...] “Díptico” no sentido em que é dobrado em dois a partir de um eixo construído pelo plano da acção e por referência ao plano das orientações para a acção, ora exibindo mais um lado, ou face (por exemplo, a face da burocracia racional ou de sistema social), ou outra face (a metaforicamente representada como anárquica, ou ainda aquelas associadas aos modelos políticos, ou culturais, ou subjetivos), ora ainda

apresentando as duas faces em simultâneo, ainda que em graus variados de abertura ou de fechamento, ou de presença/ausência face ao observador (LIMA, 2001, p. 47).

Diante do enunciado, como propósito investigativo, busca-se compreender e refletir sobre os modelos organizacionais, propostos nas duas faces, do modo de funcionamento díptico da organização. Para tanto, inicia-se a reflexão pelos modelos organizacionais que se encontram na face B, do modo funcionamento díptico, no extremo da burocracia racional (+). Com vistas à compreensão de que os modelos organizacionais que se encontram na face A, o extremo da anarquia organizada (-), propõe-se a crítica aos modelos organizados na face B.

Contudo, cabe o entendimento de que “a noção de um modelo organizacional se refere a um conjunto de suposições, ou uma orientação de pesquisa, concernente à realidade organizacional” (ELLSTRÖM, 2007, p. 450). Trata-se de um arcabouço teórico-conceitual que orienta a organização, que o toma como referência. “Em outras palavras, um modelo organizacional tem a característica de um esquema conceitual, o qual pode ser usado para propósitos descritivos e analíticos” (ELLSTRÖM, 2007, p. 450).

Na perspectiva de compreender como se desenham os diferentes modelos organizacionais, procurou-se, a partir deste ponto, caracterizá-los em suas especificidades e aproximações.

3.3 Modelos Formais

Conforme Sá (1997, p. 63), “os modelos formais não constituem um corpo unitário de conceitos. Trata-se de um *guarda-chuva conceptual* sob o qual se abriga um conjunto de abordagens que apesar de similares apresentam algumas especificidades”.

Ainda na perspectiva de compreender como se constituem os modelos formais, Sá (1997, p. 63) assevera que “Tony Bush (1986, p. 24) inclui entre os modelos formais o modelo estrutural, o modelo sistêmico, o modelo burocrático, o modelo racional e o modelo hierárquico”. Neste momento, cabe a tarefa de caracterizar os modelos formais em suas especificidades e definições conceituais. A partir dessa análise, conclui-se que tais modelos de organização tomam como enfoque central a estrutura formal, ou seja, baseiam-se em uma organização fechada, hierárquica, racionalmente planejada, com objetivos claros e bem definidos, na perspectiva da máxima racionalidade.

Para Blau e Scott (1979, p. 40), “a análise teórica perceptiva e incisiva dos princípios da burocracia feita por Max Weber é, sem dúvida, o trabalho geral mais importante a respeito de organizações formais”. Para esses autores, “Weber analisa as organizações formais como

parte de sua teoria de estruturas de autoridade ou de sistemas de controle social legítimo” (Blau; Scott, 1979, p. 40).

Nesses parâmetros, se reconhece que a influência weberiana na constituição dos modelos das organizações formais é um ponto de partida para a compreensão das características conceituais dos referidos modelos; entretanto, Blau e Scott (1979) apontam outros estudiosos que acrescentaram contribuições significativas a tais modelos, como Herbert Simon e Talcott Parsons.

Outra contribuição importante é a de Blau e Scott (1979, p. 50), quando estes teóricos afirmam que “Herbert Simon considera as organizações administrativas, primariamente, como estruturas de decisão a tomar”. Neste sentido, de acordo com Simon (1970, p. 60):

En el proceso de decisión resultan elegidas las alternativas que se consideran medios adecuados para alcanzar los fines que se desean. Sin embargo, los fines mismos son, con frecuencia, simples instrumentos para conseguir objetivos más definitivos. De esta forma nos vemos conducidos al concepto de una serie o jerarquía de fines. La racionalidad se interesa en la construcción de cadenas medio-a-fines de esta clase

Conforme o pensamento de Simon (1970), o processo de decisão organizacional configura-se em estratégias para se alcançar os fins desejados. A “boa” administração pensa nos efeitos das suas decisões, assim como, uma boa empresa calcula a precisão das suas decisões para a aquisição dos seus lucros. Portanto, a teoria das decisões ocupa-se dos aspectos racionais da eleição das decisões, com vistas aos objetivos finais.

Segundo Blau e Scott (1979, p. 52), “Talcott Persons fornece ainda uma outra concepção da organização formal, na recente aplicação de seu esquema teórico geral do estudo dos sistemas sociais a essas organizações”. Para além da apresentação de outras abordagens sobre as organizações formais, os autores apresentam uma tipologia, a saber: associações de benefício mútuo, firmas comerciais, organizações de serviços e organizações para o bem-estar público.

Ao compreender que os modelos formais configuram um “guarda-chuva conceitual” (SÁ, 1997), sob diferentes metáforas, tais como sistemas, máquina, organismos, cérebros (MORGAN, 2006), intenta-se caracterizar alguns dos diferentes modelos formais de organização, a saber: modelos estruturais, modelos sistêmicos, modelos burocráticos e modelos racionais.

3.3.1 Modelos Estruturais

Os pressupostos fundamentais desse modelo pautam-se pela estrutura da organização e traçam uma imagem organizacional de modo racional (SÁ, 1997). Contudo, o enfoque

privilegiado, centrado em uma estrutura centralizada e rígida da organização, não significa que este modelo descuide da organização como um todo. Nesse caso, tal abordagem pode se centrar, apenas, em algumas partes e/ou processos, pois os modelos estruturais focam a atenção além da estrutura, ou seja, nas técnicas e objetivos (PERROW, 1981). Com efeito, as organizações sob as orientações dos modelos estruturais são vistas, pela estrutura e técnica rígidas, com papéis e funções bem definidos. Para Sá (1997, p. 66), “cada uma das configurações estruturais caracteriza-se pela predominância de um determinado mecanismo de coordenação, dependente da possibilidade/capacidade de formalizar os procedimentos e/ou os produtos da actividade da organização”, ou seja, as decisões são tomadas hierarquicamente.

3.3.2 Modelos Sistêmicos

Os modelos sistêmicos partem do pressuposto de que a organização funciona como um sistema biológico, fundamentando-se na teoria geral dos sistemas. Para Ellström (2007, p. 452), “em oposição tanto ao modelo racional quanto ao modelo político, o modelo de sistema social vê os processos organizacionais como respostas adaptativas espontâneas a problemas internos e externos, ao invés de ações intencionais”.

3.3.3 Modelos Burocráticos

Os modelos burocráticos de organização têm sua origem no pensamento do sociólogo alemão Max Weber e privilegiam o enfoque na estrutura fechada, rígida e com objetivos bem definidos, com enfoque na especialidade técnica, burocratizada e hierárquica. Nesses modelos, o pensamento assenta-se na análise do tipo ideal, do funcionalismo, dos especialistas, ou da burocracia, racionalidade e técnica administrativa. Conforme Weber (1978, p. 24),

A experiência tende a mostrar universalmente que o tipo burocrático mais puro de organização administrativa – isto é, o tipo monocrático de burocracia – é capaz, numa perspectiva puramente técnica, de atingir o mais alto grau de eficiência e neste sentido é, formalmente, o mais racional e conhecido meio de exercer a dominação sobre os seres humanos.

A burocracia, na concepção weberiana, representa a eficiência máxima dos resultados da organização e se baseia nos objetivos formalmente definidos, na autoridade, na divisão especializada do trabalho, na consecução de regras claras e consensuais. Nestes termos, a eficiência configura o fim esperado. Ainda sobre o tipo ideal monocrático de administração burocrática, Weber (1978, p. 24) acrescenta que “este tipo é superior a qualquer outro em

precisão, estabilidade, rigor disciplinar e confiança. Daí a possibilidade de que os chefes da organização e os interessados possam contar com um grau particularmente elevado de calculabilidade dos resultados”.

Na perspectiva de Weber (1978), o modelo burocrático “coincide em todos os setores com o desenvolvimento e a contínua expansão da administração burocrática” (WEBER, 1978, p. 24). Com o desenvolvimento das formas modernas de organização, na esteira do pensamento de Weber (1978), o modelo de organização em questão, aplica-se às diferentes espécies de organizações, desde igrejas, Estado, exércitos, partidos políticos, empresas econômicas, associações particulares, clubes, dentre outras.

Os modelos burocráticos podem ser identificados com a metáfora da organização como máquina, com uma estrutura racional de tarefas e atividades: a organização racionalmente planejada e estruturada, com metas e objetivos. A organização deve funcionar de maneira mecanicista, rotineira, eficiente, confiável e previsível (MORGAN, 2006).

3.3.4 Modelos Racionais

Os modelos racionais podem ser caracterizados pela ideia de que a organização e o resultado da definição de um conjunto de objetivos ou preferências propositalmente desenhadas são instrumentos/meios para alcançar os resultados esperados, sob a liderança de um ator ou a coalizão de um conjunto de atores. Conclui-se, portanto, que os modelos racionais adotam a formalização da estrutura organizacional, a definição dos papéis e procedimentos claros (ELLSTRÖM, 2007).

Segundo Ellström (2007, p. 451), o modelo racional “propõe um conjunto de objetivos claros e consistentes; certo consenso no que concerne aos objetivos; e uma base explícita de conhecimentos e de tecnologia bem compreendida com vistas à escolha de atividades (meios) para o alcance dos objetivos compartilhados”.

3.4 Modelos Organizacionais Face A

Na perspectiva de analisar os modelos organizacionais acolhidos na face A, do modo de funcionamento díptico da escola como organização, no extremo contínuo da anarquia organizada, procurou-se caracterizar os modelos de ambiguidade, os modelos políticos, os modelos subjetivos e os modelos culturais.

3.4.1 Modelos de Ambiguidade

Incerteza, imprevisibilidade e objetivos inconsistentes são características que podem identificar os modelos de ambiguidade. Identifica-se também a presença das metáforas: anarquia organizada, sistemas debilmente articulados e modelos de decisão do caixote do lixo. Nos modelos de ambiguidade, os procedimentos organizacionais e tecnológicos não são claros, sendo pouco compreendidos pelas pessoas que compõem a organização, mesmo havendo participação fluida e parcial (SÁ, 1997; ELLSTRÖM, 2007).

Ao analisar a metáfora da “anarquia organizada”, Sá (1997, p. 85) afirma que ela “põe em destaque a falta de clareza dos objetivos organizacionais, o carácter problemático e pouco claro da tecnologia e a participação fluida”. Verifica-se a inconsistência na definição dos objetivos e a incompreensão de alguns membros da organização.

Sobre a metáfora do “caixote do lixo”, Sá (1997, p. 85) “destaca a falta de intencionalidade da acção organizacional, questionando nomeadamente as concepções tradicionais da decisão organizacional como um acto planeado obedecendo a uma sequência racional de fases”. Essa metáfora – “caixote do lixo” – pode ser caracterizada como um local depositário dos problemas e soluções da organização, onde posteriormente se recolhe um ou o outro, a depender das circunstâncias e situações presentes, sem que se faça um planeamento das ações a serem realizadas (ELLSTRÖM, 2007). No contexto dessa metáfora, Ellström (2007, p. 454) observa que

[...] Mais especificamente, a decisão organizacional é vista como uma consequência de quatro fluxos, consistindo de problemas, soluções, participantes e oportunidades de escolha. Assim, se o modelo de caixote de lixo está correto, os processos organizacionais são, em grande proporção, determinados por fluxos acidentais de eventos.

Já a metáfora “sistemas debilmente articulados” refere-se, sobretudo, à relativa independência entre diferentes dimensões da organização, enquanto que, os modelos formais as supõem fortemente integradas (SÁ, 1997, p. 85). Compreende-se que essa metáfora representa as desarticulações existentes entre as partes das organizações, em alguns casos com maior intensidade, em outros, menos perceptíveis. Contudo, reconhece-se como sendo uma manifestação da “relativa independência” dos membros da organização. Nas palavras de Ellström (2007, p. 455), “de acordo com esta metáfora, os elementos de uma organização são apenas fracamente conectados uns aos outros”.

3.4.2 Modelos Políticos

Nos modelos políticos a organização configura uma arena política em que coexistem diferentes interesses e grupos de poderes. Na esteira de Ellström (2007, p. 452), o modelo político pode ser caracterizado “como um sistema de interação individual e de subgrupos perseguindo diferentes interesses, demandas e ideologias através do uso do poder e de outros recursos”. Conforme as orientações desse modelo, as decisões e resoluções dos problemas e conflitos são compartilhadas pelo grupo e acordadas pela negociação mútua, prevalecendo as ideologias e interesses dos subgrupos que mobilizam a maioria das estratégias de poder.

3.4.3 Modelos Subjetivos

Para Sá (1997, p. 82), “uma das ideias centrais dos modelos subjectivos é a negação da organização como uma realidade objectiva exterior ao sujeito que a experiencia”. O modelo subjetivo pode ser caracterizado pela negação de uma organização integrada, ou mesmo pela existência de uma única organização, visto que, cada membro, com sua subjetividade e experiência, configura uma organização.

Ainda conforme Sá (1997, p. 82), “as perspectivas fenomenológicas vão colocar a ênfase no significado que a organização tem para cada um dos seus membros, admitindo que haja tantas organizações quantos os participantes”. Essa subjetividade organizacional, focalizada individualmente nos atores, sobrepõe os objetivos pessoais em multiplicidade em relação aos interesses individuais. Assim, “esta abordagem considera que as organizações não têm objetivos, mas antes servem interesses particulares que alguns actores organizacionais, pela posição que ocupam dentro da organização, elevam à condição de objectivos oficiais” (SÁ, 1997, p. 82).

No intento de aprofundar essa questão, os estudos de Ellström (2007) propõem um modelo multifocalizado, sintetizado em quatro modelos organizacionais, que sugerem quatro formas de observar a escola como organização: o modelo racional, com uma visão normativa instrumental; o modelo político, em que a escola é vista como arena de disputa política e de poder; o modelo de sistema social, que tem a escola como uma organização sem objetivos definidos, adaptável às demandas internas e externas; e o modelo anárquico, com sistemas debilmente articulados.

Figura 6 – Tipologia dos modelos organizacionais apresentada por Ellström (2007)

		(a) Objetivos e preferências organizacionais	
		Claros e compartilhados (consenso)	Obscuros e/ou não partilhados (conflito)
(b) Tecnologia e Processos Organizacionais	Transparentes/ claros	Modelo racional Palavras chave: verdade, pensamento, trabalho orientado.	Modelo político Palavras chave: poder, conflito, força.
	Ambíguos/ não claros	Modelo de sistema social Palavras chave: confiança, aprendizagem, colaboração.	Modelo anárquico Palavras chave: insensatez, aleatoriedade, jogo.

Fonte: Ellström (2007).

Diante do exposto acerca dos diferentes modelos de organização, cabe ao pesquisador que pretende compreender a escola como organização educativa, fazer suas escolhas teóricas conceituais, a fim de melhor visualizar a realidade e seus diferentes matizes.

Para a análise da política educacional materializada no Projeto Professor Diretor de Turma no Estado do Ceará – Brasil, a opção se dá na perspectiva de analisar a efetividade do referido projeto “no plano das orientações para a ação organizacional” e no “plano das ações organizacionais” (LIMA, 2001).

3.5 O Projeto Professor Diretor de Turma no Ceará-Brasil entre o Ciclo Contínuo de Políticas e a perspectiva da escola como organização educativa

O exercício investigativo que se mobiliza neste estudo toma como ponto de partida a necessidade de compreender uma política educativa, o PPDT, entre os diferentes programas e projetos que constituem a política educacional da SEDUC-CE, que atuam nas escolas públicas estaduais regulares do Ceará-Brasil e que têm como argumento principal a “premissa da desmassificação do aluno” (SEDUC-CE, 2015).

Na perspectiva de não incorrer no risco de analisar a referida política educativa de maneira “insularizada”³², como mencionado anteriormente, ou de realizar uma pesquisa restrita à perspectiva textual e normativa, recorreu-se à concepção analítica das organizações educativas/escolares em suas múltiplas focalizações, associada ao “ciclo contínuo de políticas” (BALL, 1992, 1994), no intuito de compreender o objeto estudado em seus diferentes níveis, contextos e dimensões.

³² Ver *A Escola Como Organização Educativa: Uma abordagem sociológica* (LIMA, 2001).

De acordo com o sentido enfocado anteriormente – compreender o objeto estudado em seus diferentes níveis, contextos e dimensões – concorda-se com Lima (2001, p. 95) quando este afirma que, “mesmo no caso dos modelos organizacionais formalmente instituídos por via jurídico-normativa, com caráter universal, fixados em textos legais, é indispensável proceder ao seu estudo enquanto produções resultantes da acção política e administrativa. [...]”. Portanto, o esforço mobilizado nesta pesquisa dá-se na perspectiva de, primeiramente, analisar a política educativa PPDT, em atuação na escola pública regular cearense, recorrendo à abordagem do “ciclo contínuo de políticas” (BALL, 1989, 2009, 2011, 2016), nos cinco contextos – contexto da influência, contexto da produção do texto, contexto da prática, contexto dos efeitos/resultados e contexto da estratégia política –, aninhados no campo da atuação da política educativa analisada.

Para compreender o interior de cada contexto, procura-se entender as teorias, abordagens e imagens que ajudam a analisar os fenômenos, tanto no “plano das orientações para a ação” como no “plano da ação” (LIMA, 2001). Para tal, é imperativo que se invista no exercício compreensivo que “de um ponto de vista racional-legal, nas escolas opera-se por referência a estas orientações normativas; um problema é resolvido a partir do momento em que lhe é conferido solução formal” (LIMA, 1998, p. 170), ou seja, “um órgão existe a partir do momento em que é juridicamente previsto e normativamente criado, etc.” (LIMA, 1998, p. 170), contudo, faz-se necessário considerar que as orientações são recontextualizadas, e recriadas, no processo de atuação, nos contextos de nível micro, na escola, conforme os objetivos, interesses e estratégias dos atores envolvidos. Dimensão esta que Lima (1998, 2001) designa de *infidelidade normativa*, e Ball (1989) de *micropolítica*.

Embora a perspectiva analítica da escola como organização educativa, de Lima (1998, 2001), ofereça potencial para uma análise mais profícua do objeto estudado, fez-se a opção por esse recorte, a fim de que seja mais fácil compreender a política educativa em atuação, sob a abordagem do ciclo contínuo de políticas, nos cinco contextos anteriormente referidos, associando-se à abordagem da sociologia sobre a organização escolar, onde foi utilizada a compreensão do processo de recontextualização, no contexto organizacional, da política educativa em cena.

Sobre a abordagem sociológica da organização escolar, Lima (2001, p. 7) afirma que

Uma abordagem sociológica da organização escolar, como unidade social e como acção pedagógica organizada, revela-se capaz de valorizar os elementos de mediação, ou intermediários, onde se articulam e são reconstruídos os elementos resultantes das focalizações analíticas de tipo *macro* e *micro*. Sem ignorar tais elementos, que de fato não pode dispensar ou desprezar, a *mesoabordagem* da escola parece construir uma

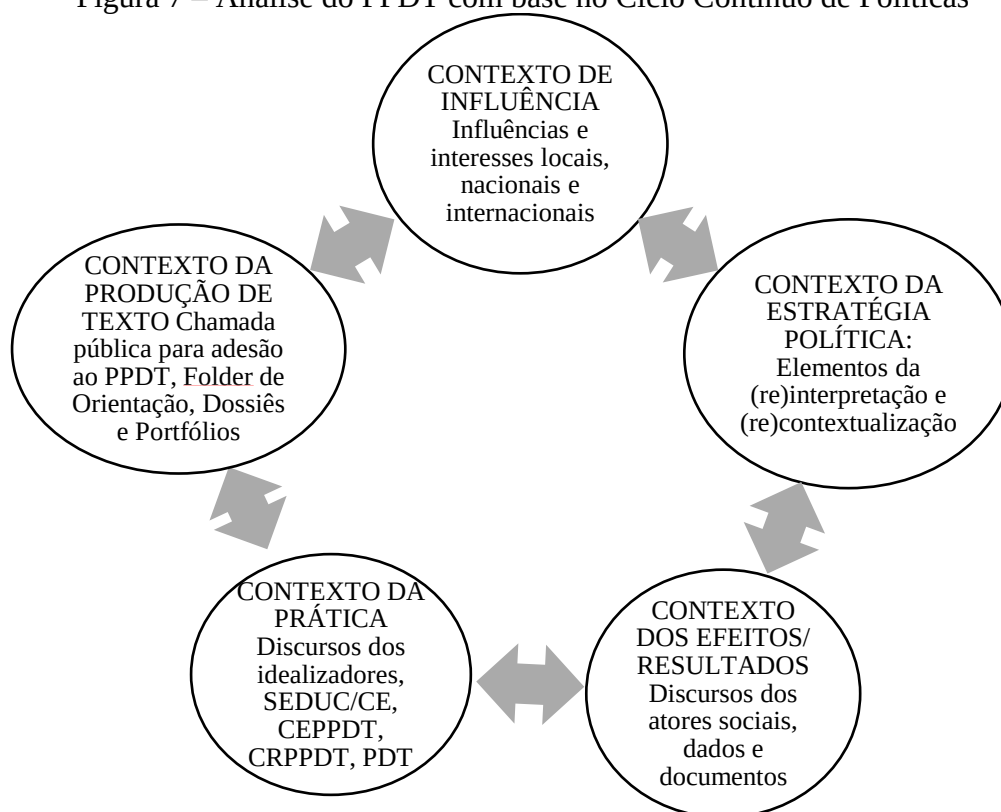
forma de integração/articulação de objetos de estudo macroestruturais (o Estado, os sistemas político e económico, a macro-organização do sistema escolar etc.) e de objectos de estudo de tipo microestrutural (a sala de aula, os grupos/subgrupos de formação, os actores e as suas práticas em contexto específico de acção).

Conclui-se que o pensamento de Lima (2001) ilumina a ideia sobre os níveis de abordagens para as análises das políticas educativas, considerando os diferentes contextos do “macroestrutural” ao “microestrutural” (LIMA, 2001), considerando a “mesoabordagem”, a escola, como contexto organizacional concreto onde os sujeitos/atores sociais mobilizam seus objetivos, interesses e estratégias no processo de reinterpretação das orientações textuais normativas centrais. Contudo, na perspectiva de Ball (1989) em que esse estudo se ancora o nível micropolítico se caracteriza a escola.

Sob a lente da abordagem do “ciclo contínuo de políticas”, pretende-se analisar a política educativa PPDT nos cinco contextos, como mencionado acima, a partir das perguntas que se levantam na direção de entender tais contextos: contexto de influência (Quais as influências e interesses locais, nacionais e internacionais que mobilizaram a atuação da política?); contexto da produção de texto (Como ocorreu o processo de construção dos textos da política em atuação? – Chamada Pública de adesão ao PPDT, Folder de orientação, Dossiês e Portfólios); contexto da prática (Quais as significações que os sujeitos/atores sociais construíram sobre o Diretor de Turma (DT)? – SEDUC/CE, CEPPDT, CRPPDT, PDT, pais e alunos); contexto dos efeitos/resultados (Quais os efeitos e resultados da política educativa PPDT observados nos discursos dos sujeitos/atores sociais, nos documentos e dados encontrados?); contexto da estratégia política (Quais as estratégias políticas definidas no processo de reinterpretação da política em atuação?).

Como já apresentado na introdução, a análise da política educativa do PPDT em atuação na escola pública estadual regular cearense consiste no percurso descrito nos cinco contextos, conforme disposto na Figura 7, abaixo.

Figura 7 – Análise do PPDT com base no Ciclo Contínuo de Políticas



Fonte: a autora (2016).

Na perspectiva de compreender as significações dos atores da organização educativa (gestores, professores, alunos e pais), acerca do cargo/função de diretor de turma, reinterpretada, recriada e descontextualizada, no processo de atuação na escola pública estadual regular cearense no período de 2010 a 2014, em relação às significações do cargo/função do diretor de turma, criado no sistema educativo português na década de 60 do século XX – modelo homônimo inspirador para tal política educativa no estado do Ceará/Brasil –, a investigação envolve dois estudos de caso, um em desenvolvimento no contexto cearense, e outro, no norte de Portugal, conforme explicita o percurso metodológico.

4 PERCURSOS METODOLÓGICOS: apresentação e fundamentos

Este capítulo se divide em duas partes, com vistas a apresentar as opções metodológicas que orientaram o percurso da investigação, bem como, de caracterizar o campo de estudo, numa perspectiva que perpassa os diferentes níveis de abordagens – micro, meso e macro-analítica –, onde se desenvolveu a análise do programa educativo PPDT, na SEDUC-CE. A análise está subsidiada com a realização de dois estudos de caso, numa escola de cada um dos dois contextos investigados, no Brasil e em Portugal.

4.1 Considerações Metodológicas

Sem dúvida, as opções metodológicas revelam muito sobre as perspectivas teóricas e analíticas que norteiam as estratégias e a orientação da condução da investigação, em todo o seu percurso, bem como, os sentidos dos resultados encontrados e a forma como foram analisados, ou seja, “quando nos referimos a ‘orientação teórica’ ou a ‘perspectiva teórica’, estamos a falar de um modo de entendimento do mundo, das asserções que as têm sobre o que é importante e o que é que faz o mundo funcionar” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 52). Ou seja, o investigador qualitativo constrói a sua interpretação com base nos dados recolhidos sobre o objeto estudado na interação com os sujeitos investigados no contexto da realidade, no “ambiente natural”.

Nesse processo, inicialmente, retomam-se alguns elementos estruturantes para a arquitetura da investigação, embora esta tarefa já tenha sido brevemente realizada na introdução deste trabalho, como é o caso da apresentação da pergunta de partida que se levantou e se configurou o fio condutor para o percurso do estudo realizado. Assim sendo, procura-se analisar: **Como os atores da organização educativa (gestores, professores, alunos e pais), se apropriaram das significações do cargo/função do professor diretor de turma no contexto da escola pública estadual regular do estado do Ceará-Brasil no período de 2011 a 2014?**

A definição da pergunta de partida não se configura uma tarefa fácil, no início do estudo, entretanto, a definição deste significado faz-se primordial para clarificar as características da pesquisa na direção de orientar o desencadeamento de todo o percurso de investigação. No sentido de desenredar intrincada tarefa, recorre-se a Yin (2010, p. 31) quando este afirma que “o segredo é entender que suas questões de pesquisa possuem tanto *substância* – por exemplo, sobre o que é meu estudo? – quanto *forma* – por exemplo, estou fazendo uma pergunta ‘quem’,

‘o que’, ‘onde’, ‘porque’ ou ‘como’?” (YIN, 2010, p. 30), e, pode se destacar ainda que “as questões ‘como’ e ‘por que’ são mais *explanatórias* e provavelmente levam ao uso dos estudos de caso [...]” (YIN, 2010, p. 30), nesses termos, um estudo de caso explicativo.

Definida a pergunta central que permite explicitar a problemática que se levanta neste estudo, o PPDT no contexto das escolas públicas regulares do estado do Ceará, e considerando que o projeto em apreço se inspira num modelo em uso em Portugal, desde o século passado, suscitam-se as questões que se erguem em torno do problema central desta investigação:

- a) como foi o processo histórico da instituição do cargo/função de professor diretor de turma no sistema educativo português e quais as concepções atribuídas a tal cargo no contexto de sua origem à atualidade?
- b) como se deu a trajetória do Projeto Professor Diretor de Turma em todos os contextos de atuação nas escolas públicas estaduais regulares de ensino cearense, no marco temporal de 2011 a 2014?
- c) quais as aproximações e distanciamentos das significações do cargo/função de diretor de turma entre os dois contextos, Brasil e Portugal?

No sentido de rememorar as intencionalidades do estudo, alinhadas às opções metodológicas, a presente investigação adota, como objetivo norteador, **analisar como os atores da organização educativa (gestores, professores, alunos e pais), se apropriaram das significações do cargo/função do professor diretor de turma no contexto da escola pública estadual regular, do estado do Ceará-Brasil, no período de 2011 a 2014.**

O objetivo central deste estudo se desdobra em cinco objetivos específicos advindos das questões de pesquisa, na direção de procurar compreender o objeto estudado, o diretor de turma, em dois contextos, Ceará/Brasil e Portugal. Em síntese, esses objetivos buscam clarificar o entendimento sobre o percurso das influências e interesses que mobilizaram a criação da política educativa, PPDT, na escola brasileira até a gênese do diretor de turma, no sistema educacional português, uma vez que o cargo de diretor de turma instituído no Ceará se inspira no cargo homônimo, criado no sistema educacional português, na década de 60 do século XX.

Ao se trazer novamente à memória esses elementos importantes para o entendimento do desenvolvimento deste trabalho, explicita-se que este estudo se inclui no paradigma³³ qualitativo. Dessa maneira, considera-se que esta investigação se enquadra dentre as cinco

³³ Segundo Bogan e Biklen (1994, p. 52), “um paradigma consiste num conjunto aberto de asserções, conceitos ou proposições logicamente relacionadas e que orientam o pensamento e a investigação”.

características de uma investigação qualitativa, posto que, a fonte dos dados é o ambiente natural, constituindo-se o investigador o instrumento principal. Deste modo, é uma investigação descritiva onde o investigador se preocupa com o processo e não simplesmente com resultados ou produtos, onde os dados são analisados de forma indutiva, e, sobretudo, busca-se compreender os sentidos e significados do objeto estudado (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Embora, Bogdan e Biklen (1994, p. 47) admitam que, “nem todos os estudos que consideraríamos qualitativos patenteiam estas características com igual eloquência Alguns deles são, inclusivamente, totalmente desprovidos de uma ou mais das características”, portanto, nessa perspectiva julga-se que este estudo se caracteriza eminentemente como de natureza qualitativa.

A tradição da investigação qualitativa em educação tem um percurso histórico que remonta a sua origem à segunda metade do século XIX, passando pela influência dos sociólogos da Escola de Chicago, pela criação da sociologia da educação, no início do século XX, até se identificar um hiato da abordagem, entre os anos de 1930 e 1950. Nessa análise, é possível verificar que, nos anos de 1950, houve um desenvolvimento significativo dos métodos qualitativos e de trabalho de campo, em nível conceitual e metodológico. Os anos sessenta foram permeados por tumultos e mudanças sociais, momento em que a atenção dos educadores voltou-se para a experiência escolar das crianças pertencentes às classes sociais minoritárias. Na direção de dar voz aos sujeitos discriminados, os métodos qualitativos de investigação começam a ganhar terreno (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Na década seguinte, “no início dos anos setenta, ainda que os métodos qualitativos não fossem, de modo algum, os dominantes, já não podiam ser vistos como marginais” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 39). A investigação qualitativa, nos anos de 1980 e 1990, tem as publicações acadêmicas e científicas ampliadas, ainda que seja como resultado da solicitação dos representantes dos periódicos de educação. Observam-se, também, as influências da teoria e prática feministas e das posições dos intelectuais pós-modernistas (também designado por pós-estruturalismo ou desconstrucionismo). Entretanto, a inovação mais significativa tem caráter mais técnico que conceitual, que é a utilização do computador na recolha, gestão e análise dos dados qualitativos (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Quanto ao método de pesquisa, elegeu-se o estudo de caso como sendo capaz de proporcionar a “interação investigador-sujeito” (STAKE, 2012, p. 62), nos contextos reais onde se materializa a complexidade da ação. As definições de estudo de caso são muitas e variadas, e entre as mais divulgadas, recorre-se a Yin (2010, p. 39), que define “o estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo em profundidade e em seu

contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente evidentes”. Para outra definição, recorre-se a Stake (2012, p. 11), quando este afirma que “estudo de caso é o estudo da particularidade e complexidade de um único caso, conseguindo compreender a sua atividade no âmbito de circunstâncias importantes”, assim, considerando essas definições busca-se justificar o estudo de caso como o método de pesquisa eficaz, para a compreensão e interpretação do fenômeno estudado.

O que pode ser um caso? No tocante ao que pode ser um caso a ser estudado, com o método de estudo de caso, Stake (2012, p. 17) afirma que, “o caso pode ser uma criança. Pode ser uma sala de aula cheia de crianças ou uma mobilização de profissionais para estudar uma situação específica da infância. O caso é um entre outros. Em qualquer estudo concentrar-nos-emos nesse um”. Entretanto, chama a atenção para dizer que segundo a tradição, nem tudo é um caso. Uma criança, um professor, um método de ensino específico, um programa inovador, um conjunto de escolas de uma determinada rede de ensino pode ser um caso. Contudo, a relação existente entre as escolas, as razões para a realização de um ensino inovador, as políticas de reforma escolar são menos habitualmente consideradas um caso, por serem analisadas como temas gerais e não específicos (STAKE, 2012, p. 18), posto que, “o caso é uma coisa específica, uma coisa complexa e em funcionamento” (STAKE, 2012, p. 18), ou seja, um fenômeno contemporâneo bem limitado e específico.

Em relação ao tempo despendido para realização de um estudo de caso, Stake (2012, p. 17) admite, que “o tempo que despendemos a concentrar-nos no um pode levar um dia ou um ano, mas, enquanto assim nos concentrarmos, estamos envolvidos num estudo de caso”. Deste modo, a duração é determinada pelo objetivo e, consequentemente, pelo tipo de estudo de caso em estudo.

Muitas são as tipologias definidas para o método de estudo de caso. Para Bogdan e Biklen (1994, p. 90), o estudo de caso pode ser definido das seguintes formas: estudo de caso de organização, numa perspectiva histórica; estudo de caso de observação; estudo de caso história de vida; estudo de caso comunitário; estudo de caso por análise situacional; e estudo de caso de microetnografia. Nessa direção, admite-se que os investigadores podem optar por estudar dois ou mais assuntos em diferentes ambientes ou base de dados, realizando assim, estudos de caso múltiplos, ou estudos de caso comparativos – dois ou mais estudos de casos efetuados e depois comparados –, ou mesmo, o estudo de caso único. Por outro lado, Yin (2010, p. 26) divide os estudos de caso em três tipos: estudos de caso explanatórios ou causais, estudos de caso descritivos e estudos de caso exploratórios. Nesses casos, identifica-se este projeto de

estudo, como de caso único, múltiplo, holístico e integrado. Já Stake (2012, p. 19) contempla o estudo de caso intrínseco, o estudo de caso instrumental e o estudo de caso coletivo.

Entre diferentes definições e tipologias, para o estudo de caso, fazem-se algumas opções na direção de delimitar o desenho do estudo de caso, efetuado nessa investigação. Desse modo, considera-se necessário explicitar o entendimento sobre o estudo de caso, intrínseco, instrumental e coletivo (STAKE, 2012), como opção de perspectiva orientadora. Para Stake (2012, p. 19), estudo de caso intrínseco é:

[...] quando sentimos curiosidade acerca de uma determinada atividade ou quando assumimos a responsabilidade de avaliar um programa. O caso está dado. Estamos interessados nele, não apenas porque ao estudá-lo aprendemos sobre outros casos ou sobre um problema em geral, mas também porque precisamos de aprender sobre este caso em particular.

Nesses termos, conclui-se que temos um interesse intrínseco no caso. Na situação diferente, relativa ao estudo de caso instrumental, Stake (2012, p. 19) afirma que, “[...] teremos um problema de investigação, uma perplexidade, uma necessidade de compreensão global, e sentiremos que podemos alcançar um conhecimento mais profundo se estudarmos um caso em particular”, e, complementa com um exemplo:

Por exemplo, os professores pré-universitários suecos tem um ano para começar a usar um sistema de avaliação novo aprovado pelo Parlamento. Como é que isso funciona? Irá o sistema ter uma orientação com referência a critérios? Irá essa orientação modificar a forma de ensinar dos professores? Podemos escolher uma professora para estudar, observando em termos gerais como ela ensina, mas prestando particular atenção à forma como ela classifica o trabalho dos alunos e se isso afecta ou não a sua forma de ensinar. Esta utilização do estudo de caso é instrumental, visa alcançar algo mais do que compreender outra coisa. Aqui o estudo de caso é instrumental, visa alcançar algo mais do que compreender essa professora específica, [...]. (STAKE, 2012, p. 19)

Outra categoria defendida por Stake (2012, p. 19), para o estudo de caso, é o estudo de caso coletivo, projeto em que o investigador procura estudar mais de um caso sobre o mesmo fenómeno, ou melhor, “cada estudo de caso é instrumental [...], mas deverá haver uma coordenação importante entre os estudos individuais”, o que estabelece distinção entre estes três tipos de caso. Sobre a descrição dos contextos, nas diferentes categorias de estudo de caso, Stake (2012, p. 80) sublinha que, “quanto mais o estudo de caso for um estudo de caso intrínseco, mais atenção é necessário prestar aos contextos”, e continua, “quanto mais o estudo de caso for um estudo de caso instrumental, certos contextos serão importantes, mas outros contextos importantes para o caso terão pouco interesse para o estudo”, ou seja, “a distribuição da atenção pelos contextos basear-se-á em parte na distinção entre os objetivos intrínseco e

instrumental”. Neste ensejo, buscar-se-ão as articulações entre as definições de estudo de caso entre Stake (2012) e Yin (2010) para emoldurar a arquitetura deste estudo de caso em análise.

Considera-se que o estudo de caso intrínseco (STAKE, 2012) assemelha-se às características do estudo de caso único holístico, definido por Yin (2010), a saber, “o mesmo estudo de caso único pode envolver *mais do que uma unidade de análise*. Isso ocorre quando, em um caso único, a atenção também é dirigida a uma subunidade ou mais” (YIN, 2010, p. 73). Julga-se que o estudo de caso único é análogo ao experimento único, enquanto que os casos únicos são projetos comuns para a realização de estudo de caso, variando em holístico ou em unidades integradas de análise. O estudo de caso único holístico ou integrado é justificável, quando ele representa um caso crítico no teste de uma teoria existente, quando representa um caso extremo ou peculiar, ou quando ele é representativo ou típico, ou ainda, quando o estudo de caso é o caso revelador. Outra justificativa para o estudo de caso único é o caso longitudinal. Esses são os cinco fundamentos que traduzem as principais razões para a condução de um estudo de caso único (YIN, 2010).

4.1.1 Compreendendo o “caso” em estudo

Diante das asserções expostas acima, evidencia-se que, na presente investigação, realizaram-se dois estudos de casos únicos, um integrado e um holístico, ou mesmo, estudos de casos intrínsecos, um numa Escola Brasileira (EB), no contexto da rede pública estadual de ensino regular do estado do Ceará na SEDUC-CE, e numa escola como subunidade de análise, e outro, num agrupamento vertical de escolas, com ensino secundário, numa cidade do norte de Portugal (AEP), única unidade de análise,³⁴ denominada para efeito deste estudo de EP. Consequentemente, sem a pretensão de efetuar comparação entre os casos, mas, sobretudo, perceber as aproximações e distanciamentos nas apropriações dos sujeitos da organização educativa em relação ao cargo/função do DT, reinterpretado da sua gênese para a atuação por meio do programa intitulado PPDT. Conforme o quadro 2, abaixo, se concebe a arquitetura deste caso.

³⁴ Apesar do AEP integrar 10 escolas (subunidades de gestão), cobrindo todos os níveis de ensino (educação de infância, ensino fundamental e ensino médio), neste estudo apenas recolhemos dados na escola sede do AEP, uma escola em que é lecionado o ensino médio (ensino secundário, na designação portuguesa).

Quadro 2 – Projeto de caso único integrado (unidade múltiplas de análises) no contexto brasileiro e um estudo de caso único holístico no contexto português

Contexto BR	Contexto PT
•Unidade integrada de análise 1 - SEDUC-CE •Unidade integrada de análise 2 - ESCOLA BRASILEIRA (BR)	•Unidade de análise - ESCOLA PORTUGUESA (EP)

Fonte: adaptado de Yin (2010, p. 70).

A escolha do caso, objeto deste estudo, o PPDT, se justifica por ser um projeto educativo inovador em meio ao conjunto de programas e projetos educativos da política educacional, em andamento na escola pública estadual do Ceará, como já justificado anteriormente. As circunstâncias deste caso se caracterizam como sendo exclusivas, o que justifica a escolha do método de estudo de caso para a realização da investigação, enquanto que a escolha da segunda unidade de análise, a escola, justifica-se como um caso típico e representativo, no referido contexto.

Stake (2012, p. 20) considera que “poderá ser útil seleccionar casos que são típicos ou representativos de outros casos, mas uma amostra de um ou uma amostra de apenas alguns terá poucas probabilidades de ser fortemente representativa de outros”, e complementa: “a investigação com estudo de caso não é uma investigação por amostragem. Nós estudamos um caso com o objetivo primário de entender outros casos. A nossa primeira obrigação é compreender esse caso específico”. De posse desses elementos compreensivos sobre o método de estudo de caso, foi realizado um levantamento das escolas públicas estaduais regulares do estado do Ceará, com o PPDT em ação, e foi selecionada a escola com maior quantidade de turmas com Professores Diretores de Turma (PDT) e maior tempo de efetivação do projeto educativo, a qual se denominou Escola Brasileira (EB). Os critérios citados, usados para selecionar a unidade de análise para o estudo de caso, se deu por acreditar que essa escola, com essas condições evidenciadas, poderia apresentar mais elementos de interpretação e (re)interpretação da política, em todo o seu ciclo de ação.

O segundo caso foi realizado no contexto português, onde foi selecionada uma escola pública de ensino secundário, sede de um agrupamento³⁵ de escolas, denominada neste estudo como Escola Portuguesa (EP). Embora não se objetive realizar comparação entre os casos, a

³⁵ Ver discussão posterior.

seleção da instituição, para a realização do estudo no segundo contexto, especificamente no Norte de Portugal, deu-se pelas semelhanças com a escola do primeiro caso e, também, pela facilidade de acesso e acolhimento da investigadora, na instituição. Nesses termos, concorda-se com Stake (2012, p. 20), quando ele afirma que “precisamos escolher casos de fácil acesso e que acolham a nossa investigação, talvez para os quais se possa identificar um informador futuro e com actores (as pessoas estudadas) dispostas a comentar sobre certos textos e rascunhos”. Os aspectos de acesso ao local e receptividade dos atores nesta instituição foram, sem dúvida, importantes para a escolha e posterior realização do estudo de caso, contudo, ressalta-se a complexidade do contexto na contribuição para o alargamento do entendimento, sobre o caso estudado.

As estratégias de recolha de dados consistiram em pesquisa bibliográfica e documental, sobre a temática pesquisada, seguida da aplicação de questionário *on line* no campo investigado no Brasil, especificamente, na rede pública estadual de ensino regular. Em seguida, prosseguiu o estudo, por meio do trabalho de campo acerca do tema professor diretor de turma, nos dois contextos, Ceará-Brasil e Portugal, na direção de se cumprir o objetivo analítico, proposto para o estudo.

No campo foi realizada observação não participante, entrevistas semiestruturadas ou não diretivas, análise dos documentos institucionais referentes ao objeto de estudo, além das notas de campo. A compreensão sobre dados baseia-se na asserção de Bogdan e Biklen (1994, p. 149) quando estes afirmam que “o termo *dados* refere-se aos materiais em bruto que os investigadores recolhem do mundo em que se encontram a estudar; são elementos que formam a base de análise”, e continuam se pronunciando sobre o tema, sublinhando que “os dados incluem materiais que os investigadores registram ativamente, tais como transcrições de entrevistas e notas de campo referentes a observação participante” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 149), e concluem, anunciando que “os dados também incluem aquilo que os outros criaram e que o investigador encontra, tal como diários, fotografias, documentos oficiais e artigos de jornais” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 149).

A vantagem do método de estudo de caso se configura em possibilitar ao investigador estudar em profundidade um contexto, um indivíduo, um grupo de pessoas, um fenômeno ou uma organização (BOGDAN; BIKLEN, 1994; YIN, 2010; STAKE, 2012), pode-se dizer que o método de estudo de caso responde ao “desejo de entender os fenômenos sociais complexos” (YIN, 2010, p. 24). Entretanto, “o uso do estudo de caso com a finalidade de pesquisa permanece um dos empreendimentos mais desafiadores das ciências sociais” (YIN, 2010, p. 23) que exige o esforço disciplinar do investigador, e, sobretudo a concepção rigorosa de um

plano de trabalho para a condução da investigação. Neste estudo, espera-se modestamente ter cumprido os rigores e as exigências metodológicas, na execução de uma investigação qualitativa, com o método de estudo de caso, e portanto, determina-se a descrever o percursos traçado neste esforço investigativo.

4.1.2 O percurso investigativo

Como suscitado anteriormente, o percurso investigativo consistiu em pesquisas bibliográfica e documental; aplicação de um questionário *on line* disponibilizado, em um sítio da web³⁶; observação não participante; entrevistas semiestruturadas ou não diretivas realizadas pela investigadora, nos contextos estudados, Brasil e Portugal.

No que se refere à pesquisa bibliográfica, esta teve início com realização de um levantamento das produções acadêmicas no Brasil, sobre o objeto estudado, o PPDT³⁷. Também serviram como subsídios os artigos científicos publicados em anais de eventos científicos, revistas científicas, *sites* de simpósios e congressos científicos disponíveis na *internet*, periódicos de educação, teses, dissertações e livros referências, sobre o tema estudado, o Diretor de Turma, seguido do levantamento das produções científicas de pesquisadores portugueses que investigam a temática do diretor de turma no seu contexto de origem. A pesquisa bibliográfica possibilitou a seleção das referências teóricas para dar suporte ao projeto de pesquisa, com vistas a iluminar o estudo, no decorrer da investigação.

Quanto à pesquisa documental, buscou-se fontes diversas, mas, inicialmente, recorreu-se aos documentos produzidos pela SEDUC-CE, tais como, a chamada pública de adesão ao PPDT (ANEXO E); o folder de divulgação e orientação do PPDT (ANEXO D); os instrumentais que compõem o dossiê e portfólio dos alunos, elaborado pelo PDT. Acredita-se que tais documentos oficiais podem ajudar a compreender os interesses e tensões nos contextos de influência e produção dos textos do projeto educativo, na política educacional em andamento no estado do Ceará.

Na EB, foi analisado o Projeto Político Pedagógico (PPP), o Regimento Interno e os dossiês/portfólios dos alunos. Concorde-se com Bogdan e Biklen (1994, p. 180), quando estes afirmam que “as escolas e outras organizações burocráticas têm a reputação de produzir uma profusão de comunicações escritas e ficheiros”, bem como, quando destacam que “a maior parte

³⁶ Site. Disponível em: <<http://www.geppc.org.br/limesurvey/index.php/231872/lang-pt-BR>>. Acesso em: 10 jun. 2016.

³⁷ Ver anexo.

das pessoas fala depreciativamente destes montes de papel e pode olhar-nos de soslaio por chamarmos a estes documentos oficiais de *dados*”. Apesar disso, esses documentos oficiais são úteis para a ajudar o investigador a compreender as perspectivas oficiais, sobre programas, sobre a estrutura administrativa, dentre outros aspectos do sistema escolar (BOGDAN; BIKLEN, 1994). No contexto português, recorreu-se ao Decreto de 14 de agosto de 1895, que aprova o regulamento geral do ensino secundário, e ao Decreto nº 48.572, que aprova o Estatuto do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário. Na EP, analisou-se o Projeto Educativo, o Regulamento Interno, o Guião do Diretor de Turma 2015-2016, Guiões de orientação para os Conselhos de Turma e dossiês de turma.

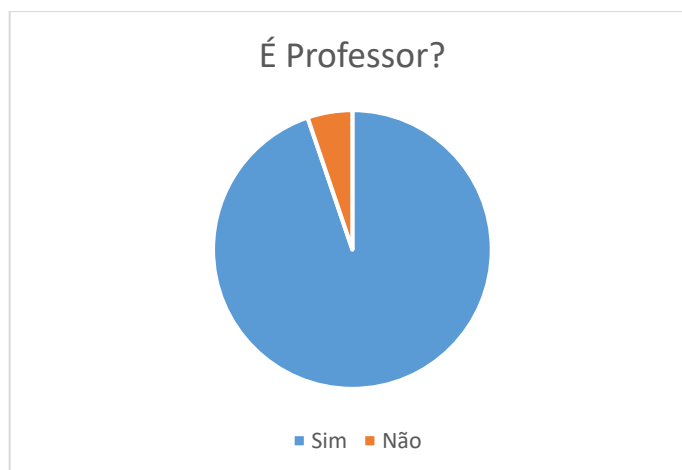
Posteriormente, na perspectiva de compreender as primeiras percepções dos professores da rede estadual de ensino da SEDUC-CE, sobre o PPDT, após ampla articulação por meio de *e-mails*, junto à secretaria executiva (SEDUC/CE), aos/as coordenadores(as) das vinte Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação (CREDE), aos/as coordenadores(as) das três Superintendências das Escolas Estaduais de Fortaleza (SEFOR), à Coordenadoria Estadual do Projeto Professor Diretor de Turma (CEPPDT) e às Coordenadorias Regionais do Projeto Professor Diretor de Turma (CRPPDT), para a divulgação do *link* do questionário (ANEXO) *on line* feito em *software* livre denominado *lime survey*, disponibilizado no *site*³⁸ do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Curriculares (GEPPC) da UFPB-BR, precisamente no dia 15 de abril de 2015, seguido por trabalho de divulgação e articulação junto às instâncias de coordenação do projeto educativo no estado do Ceará. O trabalho de mobilização para essa etapa teve continuidade com a realização de visitas à secretaria executiva e à coordenação estadual do PPDT, na SEDUC-CE.

Como resultado do levantamento do campo de pesquisa, na rede pública estadual de ensino do Ceará-Brasil, realizado através do citado questionário, apresentam-se as informações obtidas com a primeira pergunta, objetivando identificar, por categorias, os respondentes. A primeira pergunta formulada foi nos seguintes termos: 1. Prezado participante, antes de iniciarmos com o preenchimento do presente questionário, indique se você é professor (efetivo e/ou temporário) da rede pública estadual de ensino do Ceará (APÊNDICE C).

Os dados foram extraídos da plataforma *on line* no dia 16 de outubro de 2015, se caracteriza um levantamento inicial que revela a seguinte representação gráfica das variáveis categóricas.

³⁸ Disponível em: <<http://www.geppc.org.br/limesurvey/index.php/231872/lang-pt-BR>>. Acesso em: 10 jun. 2016.

Gráfico 1 – Representação gráfica das variáveis categóricas



Fonte: a autora (2015).

Como é possível observar na figura acima, a grande maioria dos respondentes do questionário aplicado são professores (94,8%). Abaixo, segue uma tabela detalhando esta informação pelos diferentes cargos ou funções, dos respondentes.

Tabela 3 – Detalhamento do quantitativo de respondentes por cargo ou função

Cargos/Funções	N	Sim	Não
Coordenador(a) Estadual (CEPPDT)	6	5	1
Coordenador(a) Regional (CRPPDT)	13	12	1
Coordenador Escolar (PPDT)	101	93	8
Professor Diretor de Turma (PDT)	314	301	13
Professor Não Diretor de Turma (PDT)	46	44	2

Fonte: a autora (2015).

Ao se considerar a totalidade dos professores da rede estadual de ensino, observa-se que 1,89% (480 atores) responderam ao questionário divulgado, como se pode verificar na tabela, com detalhamento do quantitativo de professores, por categoria a seguir.

Tabela 4 – Detalhamento do quantitativo de professores da rede estadual de ensino por categoria

Categorias	N
Professor Efetivo	12.715
Professor em Regime Temporário	12.570

Total	25.285
--------------	---------------

Fonte: SEDUC-CE (2015).

Considera-se que, desse total, existe um grande contingente de professores que não respondeu ao questionário, visto que, de 25.285 professores entre efetivos e temporários apenas 480 responderam. O processo de mobilização para a divulgação do referido questionário de pesquisa, ocorreu por via institucional, pela secretaria executiva da SEDUC-CE e coordenação estadual que mobilizaram as coordenadorias regionais na CREDEs e estas entraram em contato com as coordenações escolares, para divulgarem e mobilizarem os professores, nas escolas. Portanto, não há como avaliar a pouca adesão dos professores em responder ao questionário, visto que, não se estabeleceu estratégia de controle.

Simultâneo ao processo de divulgação, mobilização e disponibilidade do questionário, no sítio da web, foram realizadas vistas de observação na SEDUC-CE, seguidas da realização de entrevistas. Foram entrevistados os sujeitos que estiveram envolvidos no processo de concepção do PPDT, mobilização e construção dos textos orientadores do projeto educativo na SEDUC-CE, bem como, na “implementação”, nas escolas da rede estadual de ensino, a coordenação estadual do projeto no período da “implementação” nas escolas de rede pública estadual de ensino (1), a coordenação estadual em exercício no projeto – 2015-2017 – (1), coordenação regional de uma CREDE selecionada por ser a única que se encontra na função de coordenação de uma coordenadoria regional desde o início do projeto no Estado (1), a especialista educacional que conheceu o diretor de turma na escola portuguesa e levou a proposta para a SEDUC-CE (1) e a consultora portuguesa responsável pelas orientações do projeto educativo no início do processo de “implementação” (1). Considera-se que as entrevistas desses atores sociais tem potencial relevante para a compreensão dos cinco contextos da política em análise.

Tabela 5 – Demonstrativo dos sujeitos entrevistados na SEDUC-CE e CREDE

Sujeitos SEDUC-CE/CREDE	Quantidade de entrevistas
Coordenação estadual (2010-2014)	1
Coordenação estadual 2015	1
Idealizador do PPDT	1
Consultor externo	1

Coordenação regional - CREDE	1
TOTAL	5

Fonte: a autora (2015).

No andamento da pesquisa, foi realizado um levantamento junto às CREDEs e SEFORs, com o objetivo de identificar a escola estadual de ensino regular com mais tempo de adesão ao PPDT, em todas as turmas no estado do Ceará. Diante do resultado desse levantamento, selecionou-se a unidade de análise, EB, para a realização do estudo de caso, onde foram realizadas visitas de observação, análise dos documentos internos da escola e realização de entrevistas. Foram realizadas oito entrevistas: com a diretora geral (1), com a coordenadora do PPDT na escola(1), com professores(2), com alunos(2), com pais/mães (2), conforme descrição na tabela que segue.

Tabela 6 – Demonstrativo dos sujeitos entrevistados na EB

Sujeitos EB	Quantidade de entrevistas
Diretora Geral	1
Coordenadora do PPDT na escola	1
Professores	2
Alunos	2
Pais/Mães	2
TOTAL	8

Fonte: a autora (2016).

No período de 1 de setembro de 2015 a 31 de agosto de 2016, a pesquisadora esteve realizando o Estágio Científico Avançado de Doutorado, na Universidade do Minho (UM), equivalente ao Programa de Doutorado-Sanduiche no Exterior (PDSE)³⁹. Esse período correspondeu ao ano letivo, no sistema educacional português, portanto, como já citado foi selecionada a unidade de análise EP para a realização do estudo de caso, onde foram realizadas visitas de observação, análise dos documentos internos da escola e realização de entrevistas. Foram realizadas oito entrevistas: uma (1) com a diretora, uma (1) com a coordenadora do DT, duas (2) com professores, duas com (2) alunos, e duas (2) com pais ou encarregados de educação, conforme descrição na tabela abaixo:

³⁹ Programa de estágio de doutoramento no exterior para estudantes de Pós-graduação de universidades brasileiras reconhecidas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Tabela 7 – Demonstrativo dos sujeitos entrevistados na EP

Sujeitos EB	Quantidade de entrevistas
Diretora Geral	1
Coordenadora do PDT na escola	1
Professores	2
Alunos	2
Pais ou encarregado de educação	2
TOTAL	8

Fonte: a autora (2016).

A caracterização das organizações estudadas no estudo de caso tem importância fundamental para a compreensão dos dados recolhidos no trabalho empírico. Nesses termos, concorda-se com Torres e Palhares (2014, p. 31) quando estes afirmam:

[...] a caracterização do contexto organizacional onde se desenvolve o estudo de caso não pode cumprir função meramente decorativa, servindo apenas de moldura aos dados recolhidos, mas antes constituir um momento e uma oportunidade para interpelar as regularidades e as dinâmicas características da organização, tentando ao mesmo tempo escapar a visões holísticas e homogeneizantes da realidade escolar [...]

No sentido de se cumprir a estratégia metodológica de caracterizar as organizações estudadas, com a finalidade de se constituir como uma oportunidade no processo de recolha e análise dos dados, far-se-á tal exercício.

4.1.3 Análise e interpretação dos dados

Com base na perspectiva de Bogdan e Biklen (1994, p. 205), corrobora-se que, “a análise envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta dos aspetos importantes e do que deve ser aprendido e a decisão do que vai ser transmitido aos outros”. As estratégias para a recolha de dados deste estudo, conforme já explicitado anteriormente, se configuraram na análise dos documentos, levantamento por meio de questionário, observação, notas de campo e entrevistas. Tais estratégias renderam importantes informações que foram orientando a investigação ao longo da pesquisa, portanto, cabe agora, explicitar o processo de análise e interpretação dos dados.

Nesse segmento, valeu-se das questões-problema e dos objetivos que guiaram o desenvolvimento do estudo e, com base em Bogdan e Biklen (1994, p. 221), acredita-se que

“determinadas questões e preocupações de investigação dão origem a determinadas categorias. Algumas abordagens teóricas e disciplinas acadêmicas sugerem determinados esquemas de codificação”.

Em harmonia com Bogdan e Biklen (1994, p. 231), pode-se afirmar que “as diferentes perspectivas teóricas dos investigadores modelam a forma como abordam, consideram e dão sentido aos dados”. Isto posto, a abordagem do ciclo contínuo de políticas – contexto de influência, contexto de produção de texto, contexto da prática, contexto de efeitos/resultados e contexto da estratégia política –, bem como, a perspectiva teórica do “plano de orientações para a ação” e do “plano da ação”, se configuram como as categorias usadas para codificar inicialmente os dados analisados. Em síntese, tais opções se baseiam no entendimento de Bogdan e Biklen (1994, p. 229), de que, “os valores sociais e as maneiras de dar sentido ao mundo que podem influenciar quais os processos, atividades, acontecimentos e perspectivas que os investigadores consideram suficientemente importantes para codificar” os dados recolhidos para suas análises e interpretações em suas pesquisas. Sobre esta questão, Bogdan e Biklen (1994, p. 232) acrescentam,

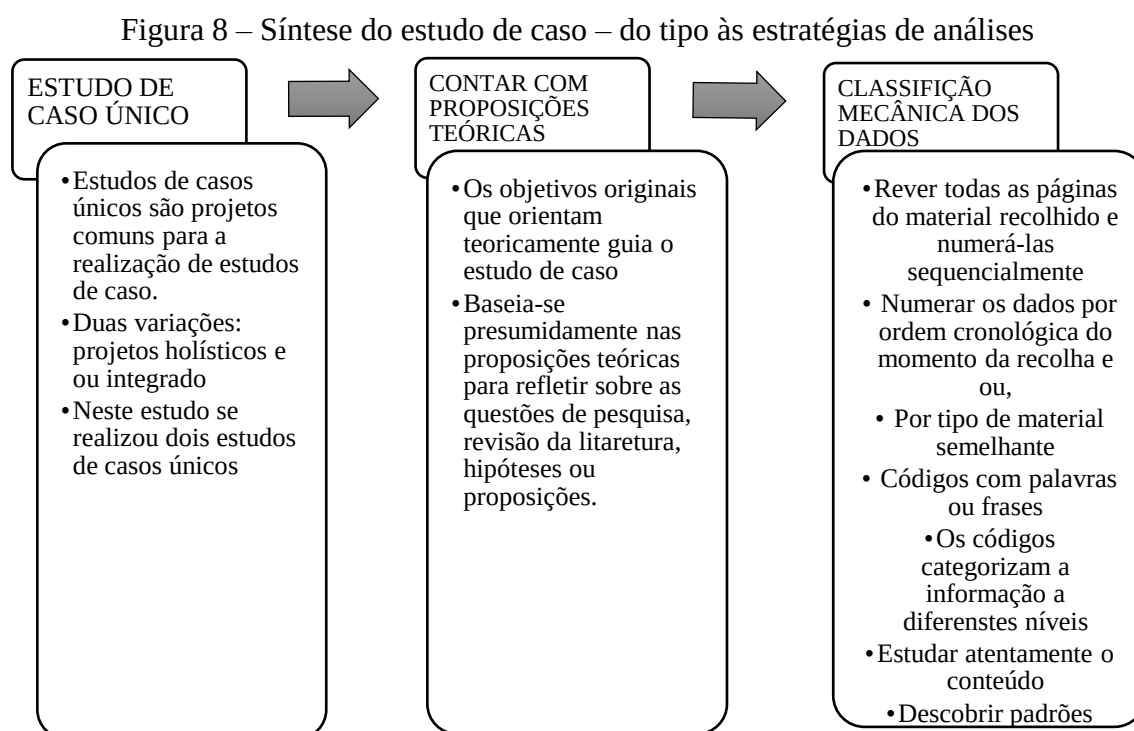
Sempre que fazemos análise somos, usualmente, parte do diálogo acerca do tópico que estamos a considerar. Por isso, podemos analisar e codificar o nosso tópico de várias formas diferentes [...] a análise é moldada pelas perspectivas e posições teóricas do investigador e pelas ideias que este partilha acerca do assunto.

De posse desse entendimento e articulando as ideias de Bogdan e Biklen (1994), sobre a investigação qualitativa em educação, com as orientações de Stake (2012) e Yin (2010), sobre estudo de caso, procura-se explicitar o processo que transcorreu para se chegar às análises e interpretações dos dados recolhidos no campo empírico sobre a trajetória da política educativa PPDT.

No que se refere ao desenvolvimento de categorias de codificação, dos dados recolhidos, Bogdan e Biklen (1994, p. 222) apresentam o que chamam de famílias ou tipos de códigos de categorias como propostas para a classificação dos dados, como, códigos de contexto, código de definição da situação, perspectivas tidas pelos sujeitos, pensamentos dos sujeitos sobre as pessoas e objetos, código de processo, código de atividade, código de acontecimentos, código de estratégias, código de relação e de estrutura social, código de métodos, sistema de codificação pré-estabelecidos. Por outro lado, Stake (2012, p. 89) sugere a agregação categorial ou interpretação direta, enquanto que, Yin (2010, p. 154) propõe quatro estratégias analíticas gerais dos dados de estudo de caso, a saber, contar com proposições teóricas, desenvolver descrições de caso, usar dados quantitativos e qualitativos e examinar as explanações rivais.

Embora, os autores Bogdan e Biklen (1994) e Yin (2010) apontem para a possibilidade do uso de ferramentas auxiliadas pelo computador, como por exemplo, o Atlas.ti., HyperRESEARCH, Nvivo ou The Ethnograph, dentre outros *softwares* concebidos para auxiliar a investigação qualitativa, no processo de codificação e categorização de grandes quantidades de textos recolhidos em entrevistas e documentos, com vasto material escrito. As opções realizadas no processo de codificação e categorização dos dados, neste estudo, não fizeram uso dessas ferramentas auxiliadas por computador, entretanto, para tal propósito, recorreu-se às orientações dos autores Bogdan e Biklen (1994), Stake (2012) e Yin (2010), usados como referências. Em suma, optou-se por fazer a classificação mecânica dos dados, codificados e classificados, conforme cada contexto do ciclo contínuo de políticas (BOWE; BALL; GOLD, 1992; BALL, 1994), analisados e interpretados diretamente (STAKE, 2012).

Com base nas perspectivas dos autores acima citados, sobre a pesquisa qualitativa, e, sobretudo, sobre o estudo de caso, construiu-se uma síntese com as características metodológicas do estudo de caso que foi realizado nesta investigação, conforme se pode observar no Quadro 3, mesmo que este não seja capaz de contemplar todas as características do estudo de caso sintetizadas das diferentes contribuições aqui invocadas, acredita-se em poder clarificar as intenções mobilizadas nesta investigação.



Fonte: adaptado de Bogdan e Biklen (1994), Stake (2012) e Yin (2010).

Pensando na afirmação de Stake (2012, p. 92), “[...] na minha análise, não procuro descrever o mundo, tão pouco descrever o caso por completo [...]”, contudo, o esforço maior é revelar fidedignamente os achados, de forma a contribuir para as considerações coletivas sobre o objeto estudado, subscrevendo que, “cada investigador precisa, através da experiência e da reflexão, de encontrar as formas de análise que melhor funciona para ele” (STAKE, 2012, p. 92). Adiante, no capítulo cinco dedica-se, mais especificamente, às análises e interpretações dos dados recolhidos, fazendo a triangulação e as devidas generalizações quando conveniente. Contudo para Stake (2012, p. 89),

A origem dos pensamentos e, portanto, do significado permanece um mistério. A página não se escreve sozinha, mas através da descoberta, da análise, da atmosfera certa, do momento certo, através da leitura e releitura dos relatos, através de um pensamento profundo, o nosso entendimento avança e a página está impressa.

Nesse contexto, o mistério que envolve os significados precisa ser cautelosamente desmistificado e a reflexão profunda revelada, no entendimento sobre o objeto de estudo em causa. Nesse sentido, a leitura e releitura dos relatos e dados recolhidos no campo empírico, em mobilização nas abordagens analíticas, revelam o entendimento sobre as questões que estes levantam, desde o primeiro momento da investigação, e assim, se lança à análise, na perspectiva de desvelar a política educativa investigada.

Para efeito de identificação, nos excertos das falas dos atores sociais entrevistados no campo empírico, segue o Quadro 3, com a discriminação e a sigla atribuída a cada sujeito, com o intuito de preservar o anonimato das pessoas entrevistadas.

Quadro 3 – Legenda das siglas para identificação das falas dos sujeitos entrevistados

Sujeito	Siglas
BRASIL	
SEDUC-CEARÁ	
Primeiro Coordenador Estadual do Projeto Professor Diretor de Turma	PCEPPDT
Coordenador (a) Estadual do Projeto Professor diretor de Turma	CEPPDT
Coordenador (a) Regional do Projeto Professor diretor de Turma	CRPPDT
Especialista em Educação Brasileira membro da ANPAE	EEB
Consultora Externa Portuguesa do Projeto Professor Diretor de Turma	CEP
ESCOLA BRASILEIRA	
Diretor (a) Geral na Escola Brasileira	DGEB
Coordenador (a) do Projeto Professor Diretor de Turma na Escola Brasileira	CPPDTEB
Professor (a) Diretor de Turma na Escola Brasileira (1 e 2)	PDTEB
Pai/Mãe na Escola Brasileira (1 e 2)	PMEB
Aluno (a) na Escola Brasileira (1 e 2)	AEB

PORTUGAL – ESCOLA PORTUGUESA	
Diretor (a) Geral da Escola Portuguesa	DGEP
Coordenador (a) dos Diretores de Tuma na Escola Portuguesa	CDTEP
Professor (a) Diretor de Turma na Escola Portuguesa (1 e 2)	PDTEP
Encarregado de Educação na Escola Portuguesa (1 e 2)	EEEP
Aluno (a) na Escola Portuguesa (1 e 2)	AEP

Fonte: a autora (2017).

Embora as siglas contidas no Quadro 3, acima, estejam listadas no início do trabalho – lista de siglas –, acredita-se ser importante esta explicitação e referência para a leitura dos dados nas análises.

4.2 O contexto mesopolítico em que se encontram as unidades de análise no Estado do Ceará-Brasil

Pensando no empreendimento de caracterizar os *lócus* de pesquisa deste estudo, principia-se com o entendimento sobre o Ceará, lugar onde se efetiva a política educativa que mobiliza este estudo, e, de onde se partiu, para compreender a origem, embora, o processo possa pareça invertido.

O estado do Ceará, tem no seu total, 184 municípios, e dentro desse total a Secretaria da Educação do Estado (SEDUC) disponibiliza 705 escolas de ensino médio, distribuídas nas categorias: Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA), Escola Estadual de Educação Profissional (EEEP), Escola indígena e Escola Regular.

Tabela 8 – Quantitativo de Escolas Estaduais por Categoria

Categoria	Quantidade de escolas
CEJA	32
Escola Estadual de Educação Profissional	113
Escola indígena	37
Escola Regular	523
TOTAL	705

Fonte: SEDUC-CE (2015).

Como estratégia metodológica deste objeto de estudo, foi realizado um levantamento junto às vinte Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação (CREDE) e às três Superintendências das Escolas Estaduais de Fortaleza (SEFOR), já mencionado anteriormente, a fim de identificar, na rede estadual de ensino, a escola com maior quantitativo de alunos e turmas com PDT em efetivo andamento do PPDT, desde a sua implantação nas escolas de

ensino regular. Assim, foi selecionado a EB, localizada na sede de um determinado município do estado do Ceará. No ano de 2015, ocasião em que foi realizado o referido levantamento, havia uma matrícula total de 1844 alunos, 53 turmas com o PPDT, 52 professores DT's e 1659 estudantes, atendidos pelos PPDT.

4.2.1 Caracterização da Escola Brasileira

A Escola Brasileira (EB) é um estabelecimento pertencente à rede pública estadual de ensino, mantida pelo Governo do Estado do Ceará, cadastrada no Ministério da Educação (MEC) e localizada no centro da cidade de Boa Viagem, sede do município. É a única escola pública de ensino médio regular, contudo, o estado oferece outra unidade escolar, sendo que, em outra modalidade de ensino, uma Escola Estadual de Educação Profissional em tempo integral, localizada também na sede do município, onde oferta o ensino médio integrado ao profissional.

O município tem uma área de 2.836,774 km², conta com 52.521 habitantes (IBGE, 2010), está localizado a 217 km da capital Fortaleza, e está situado no sertão cearense, praticamente no centro do estado, fazendo limite com os municípios de Santa Quitéria (Norte), Madalena (Leste), Monsenhor Tabosa, Tamboril, Independência (Sul) e Quixeramobim (Sul), o “Coração do Ceará”.

Figura 9 – Localização do município no estado do Ceará-Brasil



Fonte: Wikipédia (2015)⁴⁰.

⁴⁰ CEARÁ. In: WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2017. Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Cear%C3%A1&oldid=50478257>>. Acesso em: 14 nov. 2015.

Uma vez que este estudo tem como lócus de compreensão uma política educativa, em ação nas escolas públicas de ensino médio regular, foi selecionada uma subunidade de análise para o estudo de caso, a EB, que passa a ser caracterizada, na tabela que segue.

Tabela 9 – Quantitativo de alunos, por turno da EB

Ano	Turno	Quantidade
2015	Manhã - regular	467
2015	Tarde - regular	661
2015	Noite - regular	701
2015	Noite - EJA	41
2015	Noite - Ejovem	10
Total Geral		1.880

Fonte: Escola Brasileira (2015).

A EB tem, na sua estrutura pedagógica, prédio, laboratórios e biblioteca, localizada na região urbana do município, como já explicitado, entretanto, para além dessa estrutura, atende turmas em oito extensões localizadas em diferentes distritos distantes da sede do município e, conseqüentemente, da escola sede. A escola em questão, sendo a única pública do município com ensino regular, oferece oportunidade de acesso ao ensino médio a aproximadamente dois mil alunos e funciona nos três turnos, tendo cinquenta e nove turmas na escola sede, o que totaliza 1.108 alunos, sendo que a matrícula das oito extensões totaliza 721 alunos. Já as duas turmas do Ensino de Jovens e Adultos (EJA) possuem quarenta e um alunos matriculados, e o Projeto Ejovem atende a dez alunos, conforme se pode verificar na tabela que segue.

Tabela 10 – Quantitativo de alunos, por localização e segmento

ANO	LOCALIZAÇÃO	QUANTIDADE
2015	Sede	1.108
2015	Extensões	721
2015	EJA	41
2015	Sede - Ejovem	10
Total Geral		1.880

Fonte: Escola Brasileira (2015).

No exercício da docência, a escola conta com nove professores do quadro efetivo da rede estadual de ensino, que ingressaram na rede por meio de concurso público; e noventa e oito em regime de contrato de trabalho temporário, totalizando cento e sete docentes. Esta rede de ensino ainda conta com a contribuição pedagógica de treze professores, em regime de trabalho temporário, e com oito efetivos, distribuídos em funções de Professores Coordenadores de Ensino (PCE), nos laboratórios de informática e ciências e centro de multimeios. Segue distribuição na Tabela:

Tabela 11 – Quantitativa de docentes, em outras funções

Função/Atividade	Efetivo	Temporário	Total
PCE ⁴¹	-	8	8
Laboratório de Informática	1	4	5
Laboratório de Ciências	1	1	2
Centro de Multimeios	4	-	4
TOTAL	6	13	19

Fonte: Escola Brasileira (2015).

Somando os cento e sete docentes aos dezanove docentes em outras funções, totaliza cento e vinte oito profissionais docentes, além de vinte e nove profissionais não docentes (funcionários) para as funções administrativas e de apoio. O núcleo gestor⁴² é composto por oito membros, uma diretora geral e cinco coordenadores escolares, além de uma secretária escolar e uma assessora financeira.

4.3 Do contexto meso político em que se encontra a unidade de análise em Portugal, ao contexto micro político, a escola

Pensando em compreender o enquadramento em que se insere a EP, onde foi realizado o segundo estudo de caso, faz-se necessário perceber como se organiza o sistema educativo em Portugal que, para além de se caracterizar numa administração altamente centralizada, difere em diversos aspectos da organização dos sistemas educativos encontrados nos estados brasileiros, onde, desde já, pode-se destacar obrigatoriedade da idade em relação ao ano de escolaridade e à própria periodização do ano letivo.

Em Portugal, a educação obrigatória, regularmente, tem início aos 6 anos de idade e termina aos 18 anos, no 12º ano de escolaridade, enquanto que a educação pré-escolar é um ciclo opcional, para crianças de 3 aos 5 anos de idade. O ensino obrigatório está dividido em ensino básico e ensino secundário, sendo o ensino básico constituído por três ciclos: 1º ciclo com duração de quatro anos - dos 6 aos 10 anos de idade; 2º ciclo com duração de dois anos – dos 10 aos 12 anos de idade; e 3º ciclo com três anos de duração – dos 12 aos 15 anos de idade). O ensino secundário é constituído de três anos (10º, 11º e 12º anos) compostos por cursos diferenciados e estruturados nos Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Profissionais. Os Cursos Científico-Humanísticos – Ciências e Tecnologias, Artes Visuais, Línguas e

⁴¹ Professor Coordenador de Ensino distribuídos por área de conhecimento, ou seja, linguagem e códigos e suas tecnologias, ciências da natureza, matemática e suas tecnologias e ciências humanas e suas tecnologias.

⁴² Denominação atribuída a equipe gestora das escolas da rede pública estadual do Ceará.

Humanidades e Ciências Socioeconômicas – são orientados para o prosseguimento dos estudos no Ensino Superior; e os Cursos Profissionais são voltados para a inserção no mercado de trabalho e conferem dupla certificação: diploma de nível secundário e certificado de qualificação profissional (NOTAS DE CAMPO, 2015-2016, EURYDICE, 2016⁴³).

Quanto à organização do ano letivo em Portugal, está dividido em três períodos: o primeiro período tem início em setembro e termina em meados de dezembro, o segundo período começa no início de janeiro e termina antes da páscoa, o terceiro período tem início depois da páscoa⁴⁴ e termina no final de junho.

No que se refere à organização da rede de escolas, no sistema de ensino básico e secundário, a rede é organizada em agrupamento de escolas, seja horizontal (quando reúne escolas do mesmo ciclo), seja vertical (reúne escolas de diferentes ciclos e ensino secundário). O agrupamento escolar se configura uma “unidade orgânica” em voga, embora, ainda existam escolas não agrupadas. Na direção de compreender como se caracteriza o agrupamento de escolas, no contexto educacional português, procura-se delinear minimamente como ocorreu o processo de reorganização da rede de estabelecimentos de ensino.

Sobre a temática anunciada, chama-se a atenção para o Decreto-Lei nº 115-A/98⁴⁵, publicado em 4 de maio de 1998, com o objetivo de aprovar “o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário” (PORTUGAL, 1998, p. 2), o qual, no seu art. 6º, especifica os princípios gerais sobre o agrupamento de escolas. Não obstante, Lima (2011, p. 87) destaca: “no que concerne aos agrupamentos de escolas haja que reconhecer que várias realizações antecederam a aprovação do Decreto-lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, normativo a que frequentemente, embora erroneamente, se vem atribuindo o processo de agrupamento de escolas”. Embora se subscreva o entendimento exposto por Lima (2011), contudo, destaca-se uma designação para agrupamento de escolas apresentada no Artigo 5º, do referido normativo, a saber: “O agrupamento de escolas é uma unidade organizacional, dotada de órgãos próprios de administração e gestão, podendo integrar estabelecimentos de educação pré-escolar e de um ou

⁴³ European Commission, EURYDICE. Disponível em <https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Portugal:Early_Childhood_Education_and_Care>. Acesso em: 20 ago. 2016.

⁴⁴ Na época da páscoa há uma interrupção letiva de cerca de duas semanas.

⁴⁵ PORTUGAL. Decreto-Lei n. 115-A/98, de 4 de maio de 1998. Portugal, Ministério da Educação, **Diário da República**, 1 Série-A, n. 102, 4 maio 1998. Disponível em: <http://www.ige.min-edu.pt/upload/Legislação/Dec_Lei_115-A_98.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2016.

mais ciclos do ensino básico, a partir de um projecto pedagógico comum [...]” (PORTUGAL, 1998, p. 5).

Retomando a perspectiva de Lima (2011), sobre a questão do agrupamento das escolas, entende-se que outros ordenamentos jurídicos anteriores ao acima citado, já apontavam para o reordenamento da rede escolar por meio de associação e ou agrupamento de escolas, horizontais e verticais. Nesse sentido, Lima (2011, p. 42) afirma que:

As dinâmicas de agrupamento das escolas encontravam-se, há mais de uma década, em processo de expansão no terreno, ainda que em ritmos diversos. Basta lembrar a criação das escolas C+S (Decreto Lei n.º 46/85, de 22 de Fevereiro), da “escola básica de nove anos” e das escolas básicas integradas (Despacho Conjunto 19/SERE/SEAM/90, de 6 de Maio), das áres escolares (Decreto-Lei n.º 172/92, de 10 de Maio), dos centros de formação de associação de escola (Decreto-Lei n.º 249/92, em matérias de formação contínuas de professores, e até mesmo dos vários agrupamentos, horizontais e verticais, de há muito previsto na LBSE⁴⁶ e criados na sequência do Despacho n.º 27/97 e, sobretudo, do Decreto-Lei n.º 115-A/98.

Diante da concepção exposta, corrobora-se com Lima (2011) ao evidenciar que, ao longo de mais de uma década, ordenamentos jurídicos relativos ao agrupamento de escolas antecederam o Decreto-Lei n.º 115-A/98. Para Lima (2011, p. 87), “a questão do agrupamento de escolas, é juridicamente contemplada na Lei de Bases do Sistema Educativo (1986)” e ainda chama “a atenção dos trabalhos desenvolvidos no âmbito da Comissão de Reforma do Sistema Educativo (1986-1988), especialmente daqueles que incidiam sobre a organização e gestão das escolas” (LIMA, 2011, p. 87).

Com efeito, as orientações indicadas nos ordenamentos jurídicos não se efetivam prontamente com um único normativo e, segundo Lima (2011, p. 92), “numa antecipação à aprovação do regime de autonomia, administração e gestão das escolas e respectivos agrupamentos, que viria a ocorrer em 1998 (Decreto-Lei n.º 115-A/98) [...]”, no que se refere ao mencionado ordenamento jurídico atribuído ao processo de agrupamento das escolas, “o governo publicou, de forma relativamente insular e precipitada, o Despacho Normativo n.º 27/97 [...]” (LIMA, 2011, p. 92). Nessa direção, o referido normativo publicado em 2 de julho 1997, regulamenta a participação dos órgãos de administração e gestão dos jardins-de-infância e dos estabelecimentos dos ensinos básico e secundário no novo regime e gestão das escolas públicas portuguesas. O documento em pauta reza, ainda, que, “o ano lectivo de 1997-1998

⁴⁶ Lei de Bases do Sistema Educativo (1986).

configura-se, assim, como o ano de preparação da aplicação de um novo regime de autonomia e gestão das escolas” (PORTUGAL, 1997, p. 2668)⁴⁷.

A saber, alguns termos orientados para o processo de reordenamento da rede no Despacho Normativo n.º 27/97, supracitado item número 2:

O reordenamento da rede escolar orientar-se-á do seguinte modo: 2.1- Em situações devidamente fundamentadas, pode ser autorizada a constituição de agrupamentos de escolas, para início de funcionamento no ano lectivo de 1997-1998, por despacho do competente director regional de educação, o qual, ouvidas as escolas, designará o respectivo órgão de gestão provisório;

Perante o argumento de “dotar gradualmente os estabelecimentos dos ensinos básico e secundário de maiores graus de autonomia implica a criação de condições que lhes possibilitem assumir novas responsabilidades” (PORTUGAL, 1997, p. 2667), destacam-se algumas orientações para o reordenamento da rede escolar:

2- O reordenamento da rede escolar orientar-se-á do seguinte modo: 2.1- Em situações devidamente fundamentadas, pode ser autorizada a constituição de agrupamentos de escolas, para início de funcionamento no ano lectivo de 1997-1998, por despacho do competente director regional de educação, o qual, ouvidas as escolas, designará o respectivo órgão de gestão provisório; 2.2- As direcções regionais de educação devem dar prioridade às propostas de associação ou agrupamento de escolas que: a) Favoreçam a realização de um percurso escolar sequencial e articulado, privilegiando as associações entre jardins-de-infância e estabelecimentos do ensino básico da mesma área geográfica; b) Reflectam experiências desenvolvidas pelas escolas, nomeadamente no âmbito das escolas básicas integradas, das áreas escolares e dos territórios educativos de intervenção prioritária; c) Visem superar situações de isolamento, dando particular atenção aos jardins-de-infância e estabelecimentos do 1º ciclo e do ensino básico mediatizado localizados em zonas isoladas; (PORTUGAL, 1997, p. 2668)

Parafraseando Lima (2011), a constituição de uma lógica racionalizadora que orienta o processo de reordenamento da rede escolar foi se revelando gradativamente, ao longo dos anos, por muitas vezes sem cumprir os objetivos políticos mais essenciais, como a participação, descentralização e autonomia, dimensões estas, contrárias às “imposições burocráticas”, propostas como “soluções uniformes consideradas óptimas” (LIMA, 2011, p. 93). Nos termos de Lima (2011, p. 110):

Como sempre, a imposição normativa-burocrática e a lógica racionalizadora, singularmente expressas no plano das orientações para a acção, são empíricamente confrontadas, no plano da acção organizacional efectiva, com a considerável diversidade de situações, com dificuldades e conflitos, com lógicas de acção local que o legislador central e os textos que produz tendem a ignorar, ou desprezar.

⁴⁷ PORTUGAL. Despacho Normativo n.º 27/97, de 2 de junho de 1997. Portugal, **Diário da República**, n. 126/1997, Série I-B, 2 jun. 1997. Disponível em: < https://dre.pt/web/guest/pesquisa/-/search/351706/details/maximized?jp=true&print_preview=print-preview >. Acesso em: 14 mar. 2016.

Coadunando-se com a perspectiva supracitada, considera-se que, no “plano da ação”, o processo de reordenamento da rede não se efetivou sem a presença de dificuldades e conflitos, ignorados no “plano das orientações para a ação”. Sem dúvida, os legisladores ignoram as recontextualizações que o texto da política sofre no contexto da ação.

Mesmo considerando que, no “plano da ação”, o percurso foi permeado de dificuldades e conflitos, o fato é que, a política racionalizadora que orienta o reordenamento da rede, de acordo com Lima (2011, p. 100), “segundo dados oficiais do Ministério da educação reportados a Novembro de 2004 [...] existia já um total de 765 agrupamentos, dos quais apenas 14,5% se mantinham ainda horizontais”, e o teórico em tela complementa: “em termos globais, das 12.663 escolas que integravam a rede, 11.493 encontravam já agrupadas (90,8%). A única exceção, até a data antes referida, localizava-se nas escolas secundárias onde imperava a situação agora definida como de ‘escola singular’” (LIMA, 2011, p. 101).

Em consulta ao *site* da Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares (DGEsTE)⁴⁸, em agosto de 2016, verificou-se que existiam 711 agrupamentos de escolas, distribuídos nas diferentes regiões de Portugal continental, dado este que leva a concluir que entre 2004 e 2016, na perspectiva da política de reordenamento da rede em andamento há quase duas décadas, mais escolas foram reagrupadas.

4.3.1 Caracterização da Escola Portuguesa

A Escola Portuguesa (EP) onde foi realizado o estudo de caso está localizada na região Norte do país, situada numa cidade sede de um município com 183,4 km de área, com uma população de 181.494 habitantes, sendo que, 137.000 desse total reside no perímetro urbano⁴⁹. Na cidade, existem cinco escolas secundárias públicas e um colégio particular que oferece o ensino secundário, e duas universidades.

A escolha da instituição escolar para a realização do estudo de caso, em Portugal, deu-se, primeiramente, pela caracterização da oferta de ensino – cursos de ensino secundário científico humanístico, ensino profissional de nível secundário, ensino de adultos em regime noturno e em alguns períodos oferta o 3º ciclo do ensino básico –, bem como, pela facilidade de acesso e receptividade dos gestores, pessoal docente e não docente. Considerando que o

⁴⁸ Disponível em: <<http://www.dgeste.mec.pt/index.php/escolas/pesquisa-de-agrupamentos/>>. Acesso em: 20 ago. 2016.

⁴⁹ BRAGA. In: WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2017. Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Braga&oldid=50580303>>. Acesso em: 15 jan. 2015.

objeto de estudo da investigação se limita ao ensino médio regular no Brasil, o que se pode equiparar ao ensino secundário científico humanístico em Portugal, salvo as diferentes especificidades de cada sistema, a unidade orgânica selecionada para o estudo reúne a complexidade do sistema educacional em que se encontra localizada.

A instituição escolar escolhida para a realização do estudo de caso, caracterizada historicamente como um centro formativo de ensino secundário, tornou-se agrupamento em 16 de janeiro de 2013, sendo associada a um agrupamento de escolas de ensino básico, que passou a ser constituído por sete escolas de ensino básico, duas de jardim de infância e uma escola básica e secundária, num total de dez estabelecimentos de ensino. Como se trata de um agrupamento, os órgãos de direção, administração e gestão são comuns às dez subunidades de gestão.

Quanto a infraestrutura, a escola dispõe de excelente estrutura física, dividida em sete blocos. No bloco A, localizam-se nove laboratórios: três de Física e Química, três de Biologia e três de Ciências, sendo que um desses laboratórios é utilizado como sala de preparação para educação profissional do curso de enfermagem; no bloco B – segundo piso: 18 salas de aula (28 a 45), laboratório de informática (TIC) e sala de teatro; no bloco C: duas salas de oficinas de arte, uma de educação visual (EV) e arquivo; no bloco D, há um pavilhão desportivo com duas quadras cobertas, um pavilhão desportivo com duas quadras descobertas, doze balneários (banheiros), quatro casas de banho para deficientes físicos (banheiros), um gabinete médico, um gabinete para os professores de educação física e uma lavandaria; no bloco E: secretaria e recepção; No bloco F: Biblioteca; no bloco G, 27 salas de aula (1 a 27), três salas de desenho, uma sala para os professores (dividida por departamentos), uma sala dos diretores de turma, dois gabinetes de atendimento dos encarregados de educação, uma sala para atendimento psicológico, uma sala de formação, uma sala da associação dos pais, uma sala da associação dos estudantes, diretoria, recepção, entrada e noventa e duas casas de banho distribuídas por todos os blocos; um auditório pequeno e um auditório polivalente, um bar (cantina/lanchonete), para os alunos, e outro, para os professores; duas salas de convívio dos alunos (com jogos de mesa e pufs).

O ensino secundário científico-humanístico, no sistema educacional português, é uma modalidade de ensino foi tomada como equivalente ao ensino médio regular brasileiro, que se organiza em quatro áreas de conhecimento, a saber: Artes Visuais, Ciências e Tecnologias, Ciências Sócio Económicas, Línguas e Humanidades. Além dos cursos científico-humanísticos, existem também seis cursos profissionais (CF) que conferem dupla certificação (escolar e profissional). No ano letivo de 2015-2016 frequentavam o agrupamento 3114 crianças/alunos,

distribuídos por 23 nacionalidades diferentes, incluindo 85 alunos de nacionalidade brasileira (2 na educação de infância, 53 no ensino fundamental e 30 no ensino médio). As 23 nacionalidades representadas no agrupamento eram oriundas de 4 continentes: Europa, Ásia, África e América. Com origem no continente americano, além de brasileiros, que representavam cerca de 50% dos alunos estrangeiros, frequentavam o agrupamento alunos de Cuba, Venezuela e Equador.

Conforme o Projeto Educativo 2015/2018, do Agrupamento Vertical Português (AVP), a oferta educativo/formativa, por ano de escolaridade, encontra-se distribuída conforme o quadro que segue:

Quadro 4 – Oferta educativo-formativa por ano de escolaridade

[illegible]

Total de turmas					9	9	10	10	12	19	16	12
------------------------	--	--	--	--	---	---	----	----	----	----	----	----

Fonte: Escola Portuguesa (2015).

Quanto ao vínculo profissional dos docentes do agrupamento, 49% destes pertence ao quadro do agrupamento/quadro da escola (QE), 30% pertence ao quadro da zona pedagógica (QZP), e 21% colocados por contrato a termo, somados aos técnicos especializados, contratados para o trabalho com a educação especial. Pode-se observar que se trata de uma unidade orgânica com 356 profissionais docentes, entre efetivos do quadro e contratados, um universo significativo.

Tabela 12 – Vínculo profissional dos docentes colocados em 2014/2015 (agosto 2014).

Vínculo profissional dos docentes colocados em 2014/2015

Vínculo Profissional	Total	
	Nº	%
Quadro (QE)	174	49
Quadro (QZP)	108	30
Contrato (Além quadro ou a Termo)	74	21
Total	356	100

Fonte: Escola Portuguesa (2015).

No que se refere aos especialistas, para o apoio aos alunos com necessidades educativas especiais, o AVP conta com o contingente demonstrado a seguir (Tabela 13):

Tabela 13 – Técnico de apoio aos alunos surdos

Especialidade	Número
Terapeutas de fala	5
Formadores/Docentes de LGP	7
Intérpretes de LGP	7

Fonte: Escola Portuguesa (2015).

Quanto ao pessoal não docente, ou seja, que trabalha nas áreas, administrativa, técnica e de apoio, está distribuído por categoria conforme tabela abaixo.

Tabela 14 – Distribuição do pessoal não docente por Categoria

CATEGORIA	F	M	Nº	%
Assistente operacional (do quadro da escola)	55	11	66	73
Assistente operacional (colocados pelo IEF ⁵⁰)	1	4	5	5
Assistente técnico	17		17	19
Chefe de Serviços de administração escolar	1		1	1
Técnico Superior	1	1	2	2

⁵⁰ Instituto do Emprego e Formação Profissional.

Total	75	16	91	100
-------	----	----	----	-----

Fonte: Escola Portuguesa (2015).

No que se refere ao demonstrativo do vínculo do pessoal não docente, conforme a tabela que segue, observa-se que apenas 7% não pertence ao quadro da escola.

Tabela 15 – Vínculo profissional dos não docentes colocados em 2014/2015

Vínculo Profissional	Total	
	Nº	%
Quadro	85	93
IEFP	6	7
Total	91	100

Fonte: Escola Portuguesa (2015).

É importante lembrar que os demonstrativos acima referem-se aos quantitativos distribuídos nas diferentes unidades do agrupamento de escolas. No caso desse agrupamento, são dez escolas.

Conforme alguns dos dados de contexto 2015/2016, do Agrupamento Vertical de Escola Portuguesa (AVEP), que foram apresentados para a avaliação externa das escolas 2015-2016. A figura 10 mostra os dados sobre os alunos, por escalão social escolar.

Figura 10 – Número de Alunos por Escalão de Acção Social Escolar

			Escalão A	Escalão B	Não tem	Total	% Alunos sem ASE
Pre-Escolar Básico	Regular	1º Ano			183	183	100%
		2º Ano			152	152	100%
		3º Ano			155	155	100%
		4º Ano			157	157	100%
		5º Ano	40	13	108	161	67%
	Vocacional	6º Ano	68	16	117	201	58%
		7º Ano	45	26	124	195	64%
		8º Ano	40	24	140	204	69%
		9º Ano	47	22	160	229	70%
		Total	6	1	14	21	67%
Secundário	Profissional	1º Ano	1		98	99	99%
		2º Ano			83	83	100%
		3º Ano			57	57	100%
	RegularCH	10º	54	74	273	401	68%
		11º	46	40	285	371	77%
		12º	48	33	221	302	73%
	Total		395	250	2469	3114	79%

Fonte: Agrupamento Vertical de Escola Portuguesa (2016).

No que se trata da condição socioeconômica dos alunos, nota-se que apenas cerca de 20% dos alunos se beneficiam de apoio socioeconômico, quando é frequente nas escolas

portuguesas que mais de 50% se beneficiem desse apoio. Observa-se que este agrupamento é frequentado por um público que possui condições socioeconômicas bastante favoráveis. A figura 11, a seguir, demonstra a habilitação por filiação dos alunos.

Figura 11 – Número de Alunos por Filiação – Habilitações

	EPE			Bas			Sec			Total
	Mãe	Pai	Total	Mãe	Pai	Total	Mãe	Pai	Total	
Doutoramento	7	4	11	11	21	32	8	13	21	64
Mestrado	9	7	16	23	6	29	20	15	35	80
Licenciatura	62	41	103	324	223	547	218	153	371	1021
Bacharelato	1		1	22	6	28	12	8	20	49
Pós-graduação	1	1	2	5	4	9	4	4	8	19
Secundário	39	49	88	376	345	721	207	193	400	1209
Básico (3º ciclo)	23	21	44	312	361	673	220	203	423	1140
Básico (2º ciclo)	12	9	21	133	160	293	133	149	282	596
Básico (1º ciclo)	9	10	19	106	122	228	37	56	93	340
Sem Habilitações	2	2	4	15	5	20	1	1	2	26
Formação Desconhecida	16	34	50	273	333	606	440	500	940	1596
Outra							13	11	24	24
Total	181	178	359	1600	1586	3186	1313	1306	2619	6164

Fonte: Agrupamento Vertical de Escola Portuguesa (2016).

Sobre a habilitação, por filiação dos alunos, verifica-se que, no ensino básico 20% dos pais/encarregados de educação tem habilitação superior; 23%, habilitação secundária; e entre pais/encarregados de educação do ensino secundário, 17% habilitação superior e 15% habilitação secundária, ou seja, cerca de 27% dos pais/encarregados de educação (1233 em 4568) que informaram acerca das suas habilitações académicas tinham formação de nível superior, incluindo 64 com doutoramento e 80 com mestrado. Portanto, nota-se que o agrupamento de escolas em que se insere a EP estudada é frequentado por crianças, jovens e adolescentes, que possuem pais/encarregados de educação, com formação intelectual que pode favorecer a discussão sobre o papel e a ação, do diretor de turma.

Figura 12 – Número de Alunos por Computador e Internet

Computador/Intern	EPE		Bas	Sec	Total
N	N		67	3	70
N	S			1	1
S	N	1	25	8	34
S	S	182	1526	1301	3009
Total		183	1618	1313	3114

Fonte: Agrupamento Vertical de Escola Portuguesa (2016).

Relativamente ao número de alunos por computador e internet, observa-se que 94% dos alunos do ensino básico possuem computador, e internet, e 99% dos alunos do ensino secundário possuem computador e internet.

5 A TRAJETÓRIA DA POLÍTICA EDUCATIVA PPDT NOS DIFERENTES CONTEXTOS DE ATUAÇÃO DA ORGANIZAÇÃO EDUCATIVA

O presente capítulo divide-se em duas partes. Inicialmente, procura-se analisar a trajetória de atuação da política educativa em estudo, nos diferentes contextos da organização educativa, na perspectiva de compreender a atuação dos atores sociais, nos níveis macro, meso e micro, da política e de suas interpretações, traduções, atuações e interpretações de interpretações entre o “plano das orientações para a ação” e o “plano da ação”. A segunda parte tem por objetivo compreender as significações do cargo/função do Professor de Diretor de Turma, no contexto brasileiro, e suas aproximações e distanciamentos em relação ao sistema educativo apontado como inspiração.

5.1 O PPDT sob a abordagem do Ciclo Contínuo de Políticas

Antes de se fazer uma imersão, na tentativa de rastrear a política educativa PPDT, em sua trajetória, cabe alcançar alguns entendimentos sobre política, bem como, a compreensão de interpretação, tradução e atuação, categorias que se mobilizam no interior do funcionamento das políticas⁵¹. Entretanto, se pretende realizar uma breve explicitação e, sem tecer um levantamento teórico sobre o tema, visto que, são conceitos que transversalmente perpassam toda a análise da política, sobretudo, quando se intenciona fazer um exame que vá além da superfície, um diagnóstico em que se busque a compreensão da política nos seus diferentes níveis (micro, meso e macro).

Nesse sentido, primeiramente, destaca-se a compreensão que “a política é um processo, tão diverso e repetidamente contestado e/ou sujeito a diferentes ‘interpretações’ conforme é encenado (colocado em cena, em atuação) (ao invés de implementação)” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 13), além disso, é um processo encenado “de maneiras originais e criativas, dentro das instituições e das salas de aula, mas de maneiras que são limitadas pelas possibilidades de discurso (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 13). Desta maneira, compreende-se a complexidade da política no processo de contestação, pelos atores, nas arenas de atuação, a qual se constitui conforme seus interesses e interpretações. Para Ball, Maguire e Braun (2016, p. 13), a política é tomada como,

⁵¹ Ver Como as Escolas Fazem Políticas: Atuação em escolas secundárias (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016).

[...] textos e “coisas” (legislação e estratégias nacionais), mas também como processos discursivos que são complexamente configurados, contextualmente mediados e institucionalmente prestados. A política é feita pelos e para os professores; eles são atores e sujeitos, sujeitos e objetos da política. A política é escrita nos corpos e produz posições específicas dos sujeitos.

Ao entender que a política é feita para os professores e pelos professores, e que estes são atores e sujeitos, sujeitos e objetos da política, conforme pensa Ball, Maguire e Braun (2016), faz-se necessário conceber a ideia que cada sujeito atua conforme os seus interesses e interpretações, em relação à política em cena. Em segundo lugar, compreende-se que, na arena da prática, nas escolas, “existem interações e acomodações entre as políticas obrigatórias, as histórias institucionais e os compromissos – isso faz parte do trabalho de *interpretação e tradução*” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 20). Por conseguinte, “a interpretação é, por vezes, de suma importância; a responsabilidade de dar sentido à política recai sobre as escolas, em que (às vezes) nenhuma é auto evidente” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 21), ou seja, “interpretação é uma leitura inicial, um fazer sentido da política” (BALL, MAGUIRE E BRAUN, 2016, p. 68), no curso de “decodificação” para dar significado à política, ou mais, “é um compromisso com as linguagens da política” (BALL, 2016, p. 69).

O terceiro destaque é sobre o entendimento de que a tradução das políticas se aproxima mais das linguagens do contexto da prática, como asseveram Ball, Maguire e Braun (2016, p. 69): “a *tradução* é uma espécie de terceiro espaço entre política e prática”. Nos termos destes mesmos autores (2016, p. 69), a tradução é

[...] um processo interativo de fazer textos institucionais e colocar esses textos em ação, literalmente “atuar” sobre a política usando táticas que incluem conversas, reuniões, planos, eventos, “caminhada da aprendizagem”, bem como a produção de artefatos e empréstimos de ideias e práticas de outras escolas, a compra e a utilização de materiais comerciais e site oficiais [...]

A tradução envolve prioridades e valores institucionais, no decurso de transformação da política em materiais, práticas, procedimentos orientações, ou seja, na recodificação da política em relação aos contextos e culturas dos destinatários (BALL, MAGUIRE E BRAUN, 2016). A política envolve interpretação, tradução ao ser encenada nos seus diferentes contextos de atuação e, por vezes, é recontextualizada conforme os compromissos e lutas assumidos pelos sujeitos, na sua atuação, para compreender como se mobilizam todos esses momentos, nos diferentes contextos de atuação de uma política, se for necessário analisar sua trajetória.

5.1.1 A trajetória da política educativa PPDT na educação cearense

A análise de trajetória de política configura-se em uma estratégia que intenta rastrear as origens e possibilidades da política, com o esforço de compreender as intenções inseridas na direção dos resultados e efeitos da política. Busca-se uma análise transversal, em vez de uma análise linear, num único nível – na direção de rastrear a formulação da política –, as lutas e as respostas do próprio Estado, até os vários destinatários da política (BALL, 1994, p. 26).

A abordagem do Ciclo Contínuo de Política, inicialmente estruturado em três contextos, por Rowe, Ball com Gold (1992), adotando o contexto de influência, contexto da produção de texto de política e o contexto da prática, foi ampliado em mais dois contextos em 1994, o contexto dos resultados/efeitos e o contexto da estratégia política. Abordagem essa, que contribui analiticamente na incursão para a compreensão da trajetória da política educativa PPDT na educação cearense. A respeito do tema dos contextos do ciclo contínuo de políticas, nos termos de Ball (1994, p. 26, grifo do autor):

Each consists of a number of arenas of action - some private and some public. Each context involves struggle and compromise and ad hocery. They are loosely coupled and there is no simple direction of flow of information between them. But in theoretical and practical terms, this model requires two further "contexts" to make it complete. First, we must add the relationship between first order (practical) effects and second order effects; that is, *the context of the outcome*. [...] The question of the fifth context is then begged, *the context of the political strategy*;⁵²

Portanto, se compreende que cada contexto representa uma arena de ação, e luta dos atores sociais, e, sobretudo, que os compromissos construídos na atuação da política são pautados nos processos de tradução e interpretação dos textos da política, nos diferentes contextos articulados entre si. Outrossim, corrobora-se com as perspectivas aninhadas dos contextos do ciclo contínuo de políticas defendido por Ball, em entrevista à Avelar (2016), como se pode observar no extrato de entrevista de um sujeito que passou por diferentes funções, na trajetória da política estudada, o Primeiro Coordenador Estadual do Projeto Professor Diretor de Turma (PCEPPDT):

Bom, eu, eu comecei como professor diretor de turma no ano de 2009, atuei durante um ano em uma escola estadual de educação profissional no município de Juazeiro.

⁵² Cada um consiste em uma série de arenas de ação - algumas privadas e algumas públicas. Cada contexto envolve luta e compromisso e *ad hoc*. Eles são vagamente acoplados e não existe uma direção simples de fluxo de informações entre eles. Mas, em termos teóricos e práticos, esse modelo requer dois "contextos" adicionais para torná-lo completo. Primeiro, devemos adicionar o relacionamento entre efeitos de primeira ordem (prática) e efeitos de segunda ordem; Ou seja, o contexto dos resultados. [...] A questão do quinto contexto é então discutida, o contexto da estratégia política; (BALL, 1994, p. 26, tradução nossa).

Em 2010 e 2011 eu passei a atuar como, eu atuei como coordenador regional do Professor Diretor de Turma, na CREDE 19 também em Juazeiro do Norte. Então em 2009 eu fui diretor de turma, em 2010 e 2011 eu atuei como coordenador regional do projeto, acompanhando a operacionalização desse modelo de gestão nas escolas da área de jurisdição da CREDE 19, em Juazeiro do Norte. Em 2011, não, em 2012 eu assumi a coordenação estadual do diretor de turma... E aí, isso, de certa forma, agregou um valor muito grande a minha condição como profissional porque eu saí de um espaço de um âmbito regional para um âmbito estadual. Então, passei o ano de 2012 na coordenação estadual, acompanhando a execução da direção de turma em todo o Estado. Em 2013, eu lamentavelmente, por algumas questões pessoais, não tive condições de continuar na coordenação, e aí, eu fiquei apenas dando uma assistência a nova coordenadora Professora... passei o primeiro semestre de 2013 prestando uma consultoria, preparando essa nova coordenadora para assumir a função, dando um suporte! No segundo semestre de 2013, eu passei a atuar como consultor da UNESCO, estudando mecanismos de aperfeiçoamento para o diretor de turma na rede pública estadual de ensino. E aí fiquei, o segundo semestre de 2013 e o ano de 2014 nessa função de consultor, e agora em 2015, eu estou atuando como coordenador na rede pública municipal de Fortaleza (PCEPPDT, 2015).

Ao se destacar que o sujeito atuou nos diferentes níveis de encenação da política, em diferentes funções e espaços de atuação – a começar pela atuação como professor diretor de turma em 2009 (na escola profissional onde inicialmente a política foi experienciada) –, como coordenador regional nos anos de 2010 e 2011; coordenador estadual do diretor de turma, em 2012; consultor da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciências e a Cultura (UNESCO), nos anos de 2013 e 2014, para aperfeiçoar a política do diretor de turma; e, em 2015, multiplicador da política para as redes municipais, o que leva ao entendimento da estreita interação entre os contextos da trajetória da política, enfim, os contextos encontram-se “frouxamente acoplados” e ou “simbioticamente” relacionados entre eles.

Contudo, acredita-se ser necessário, neste momento, analisar as percepções dos atores nos diferentes contextos, ainda que se tenha em mente a compreensão, de que, na atuação, tais contextos se sobrepõem e ou mesmo atuam, concomitantemente, na ação em cena.

5.1.1.1 Contexto de influência

O contexto de influência pode ser caracterizado como a arena política onde se configura a gênese da política. Regularmente, é nesse contexto que a política é debatida pelos grupos de interesse, e as disputas são travadas pelos atores sociais, para a definição dos objetivos e finalidades da política. Nos termos de Bowe e Ball com Gold (1992, p. 20),

This context of influence has a symbiotic but none the less uneasy relation to the second context, the context of policy text production. Because while influence is often related to the articulation of narrow interests and dogmatic ideologies, policy texts are normally articulated in the language of general public good. Their appeal is based upon claims to popular (and populist) commonsense and political reason. Policy texts therefore represent policy. These representations can take various forms: most

obviously 'official' legal texts and policy documents; also formally and informally produced commentaries which offer to 'make sense of' the 'official' texts, again the media is important here; also the speeches by and public performances of relevant politicians and officials; and 'official' videos are another recently popular medium of representation. Many of those towards whom policy is aimed rely on these secondhand accounts as their main source of information and understanding of policy as intended.⁵³

Mainardes (2006) sugere um conjunto de questionamentos, formulados com o objetivo de contribuir com o melhor entendimento das respostas às indagações a serem feitas em cada contexto, para os pesquisadores que lançam mão desse referencial analítico, o ciclo contínuo de política. Contudo, são questões iniciais que podem ser adaptadas e ou modificadas conforme os objetivos da investigação realizada. Para o contexto de influência, sugerem-se as seguintes questões:

1. Quais são as influências e tendências presentes na política investigada? Por que a política emergiu agora?; 2. Há influências globais/internacionais? Há influências nacionais e locais? Como elas se relacionam?; 3. Como o discurso da política foi constituído no decorrer do tempo? É possível traçar a genealogia completa do discurso da política?; 4. No desenvolvimento do discurso da política é possível observar a configuração de diferentes versões da política (versões conservadoras, progressistas etc.)?; 5. Qual a origem das influências globais e internacionais? (World Bank, organismos multilaterais, movimentos internacionais de restauração conservadora, de renovação ou resistência); 6. Quem são as elites políticas e que interesses elas representam?; 7. Que outros grupos têm exercido ou tentado exercer influência?; 8. Quais são os interesses e grupos de interesse mais poderosos?; 9. Existiam influências globais/internacionais, nacionais ou locais operando antes mesmo da emergência da formulação da política (MAINARDES, 2006, p. 66).

Neste estudo, tomou-se como base essa orientação, realizando as devidas adaptações aos objetivos da política educativa analisada, conforme roteiro de entrevista nos anexos (APÊNDICE D, F, G), uma vez que, os questionamentos sugeridos por Mainardes (2006) são balizadores para serem direcionados ao objeto estudado, como recurso à compreensão do mesmo. A guisa de compreensão das influências no processo de construção do PPDT, destaca-se o extrato da entrevista com um (a) coordenador (a) regional do projeto professor diretor de

⁵³ Este contexto de influência tem uma relação simbiótica, mas, não menos desconfortável, com o segundo contexto, o contexto da produção de texto político, visto que, embora a influência seja frequentemente relacionada à articulação de interesses estreitos e ideologias dogmáticas, os textos políticos são normalmente articulados na linguagem do bem público em geral. O apelo deles é baseado em reivindicações de senso comum popular (e populista). Os textos políticos, portanto, representam políticas. Essas representações podem assumir várias formas: documentos jurídicos e documentos de política mais obviamente "oficiais"; Também produziu comentários formalmente e informalmente que oferecem "fazer sentido" os textos "oficiais", novamente a mídia é importante aqui; Também os discursos e performances públicas de políticos e funcionários relevantes; E os vídeos "oficiais" são outro meio de representação recentemente popular. Muitas das pessoas com quem a política é direcionada dependem dessas contas de segunda mão como sua principal fonte de informação e compreensão da política conforme pretendido (BOWE; BALL; GOLD, 1992, p. 20, tradução nossa).

turma (CRPPDT) sobre a origem da referida política educativa no âmbito das escolas públicas estaduais cearenses:

O projeto diretor de turma entrou na minha vida em 2009, na época eu era professora de educação profissional, eu nunca tinha ouvido falar... na verdade eu tinha ouvido falar do projeto diretor de turma numa reunião em 2008 aqui na CREDE, quando se estavam implantando as primeiras escolas de educação profissional, então assim, até onde eu sei, porque foi algo que nunca foi tão divulgado né! Mas até onde a gente ficou sabendo na função de coordenador regional, quando começamos em 2010, é que o projeto diretor de turma, ele chega aqui no estado do Ceará por volta de 2007, né! Ele foi disseminado, a ideia foi disseminada por meio da ANPAE na pessoa da professora (EEB), e, e da professora (CEPPPD), a professora diretora de turma de Portugal... O projeto professor diretor de turma foi apresentado no congresso da ANPAE em 2007, se eu não me engano né! E aí, ela teve a ideia, ela foi inicialmente testada em três escolas da rede municipal a nível de Fundamental... depois essa, essa experiência, ela chegou ao conhecimento da SEDUC quando a professora ... (EEB) foi conversar com a professora ... da CODEA para que pudesse experimentar o projeto piloto em algumas escolas da rede estadual de Fortaleza (CRPPDT, 2015).

Analisando o extrato da fala do sujeito entrevistado, pode-se considerar que a narrativa discursiva, tal como a de performance pública, de uma Especialista em Educação Brasileira (EEB), membro de uma entidade com respeito no campo educacional brasileiro, como a ANPAE, e de relevante influência política no estado do Ceará, contribuiu para a negociação da construção da política em estudo. Por conseguinte, comparando a fala acima com o texto escrito no folder de divulgação (ANEXO D) quando se menciona sobre a gênese do PPDT, percebe-se uma assimilação do discurso empregado, nos documentos oficiais da política em destaque:

O Projeto Professor Diretor de Turma teve sua origem, aqui no Brasil, por ocasião do XVIII Encontro da ANPAE – Seção do Ceará, no ano de 2007, quando foi apresentada a experiência das escolas públicas portuguesas. Baseados nessa apresentação, gestores educacionais dos municípios de Eusébio, Madalena e Canindé iniciaram um projeto piloto em três escolas (SEDUC-CE, 2010, p. 1).

Cabe ainda, compreender que algumas políticas “feitas” que se materializam nas escolas são “escritas” pelo governo, ou pelas agências e ou investidores, influentes nos contextos locais, ou nacionais, envolvendo negociações, contestações e ou lutas entre os grupos de formuladores de políticas que podem estar fora da máquina formal de elaboração de políticas oficiais (BALL, 2016).

No extrato discursivo da professora Especialista em Educação Brasileira (EEB), membro da ANPAE a qual se atribui a ideia de trazer o PPDT para o Ceará, quando questionada sobre a gênese de tal política educativa – O que é o PPDT em andamento nas escolas públicas estaduais do Ceará? –, a referida especialista argumenta que,

O projeto tem toda uma história, para termos chegado aí. Primeiro, eu agora tenho 76 (setenta e seis) anos. Então, da sala de aula eu estou afastada, mas como eu fui

secretária, é, saí de lá em noventa e quatro (1994). Então, eu me dediquei tanto, e eu acho que eu tenho obrigação de passar isso adiante. Quando eu era estudante, eu sempre estudei em colégio católico, o Dorotéia aqui no Ceará e o Sacré Coeur de Jésus no Rio de Janeiro. Em todos esses colégios, a maioria deles, maioria era europeia. Então, a o colégio, o próprio colégio cearense, ele é um colégio se eu não me engano, francês, e, todos esses tinham a mestre de classe. E a gente nem dá valor, porque estudante vai no rumo né?! No caminho que a gente é colocada. Mas eu sempre notei que a mestre de classe era uma pessoa mais próxima da gente, e, que nós éramos avaliados pelas atitudes, pelo comportamento, pela dedicação aos estudos, era uma avaliação assim conceitual. Mas ela fazia também a coordenação daquela turma, isso eu senti aqui nas Dorotéias e senti lá no Rio... (EEB, 2016)

Em seguimento, a resposta, à mesma pergunta, a entrevistada segue com sua argumentação:

[...] fui secretária da educação e nunca pensei de fazer algo semelhante na escola pública, porque a escola pública é uma distância tão grande da escola particular que a gente... e depois a miséria de dinheiro é tão grande que qualquer coisa que a gente pensasse, a gente até tirava, isso aqui é) para a escola particular, escola pública é outra coisa. Nada! A escola pública não é pior não! Precisa ser até melhor que a escola particular, viu! Então, eu fui lá para Portugal, assisti a defesa de tese da ...ela era antes diretora de escola aqui... e eu fui fazer contato com a ANPAE... Fazer um contato com a Universidade do Minho porque eu conhecia o Carlos Estevão... Eu tinha passado por lá uns anos atrás e já tinha saído, eu acho o Virgínio que escreveu... aí eu vi exposto lá a publicação na mesa, na universidade, no Instituto de Educação... aí eu peguei e comprei... quando eu cheguei em casa notei, é o mestre de classe... (EEB, 2016)

Ao contrário de outras políticas educativas, oriundas das agências de elaboração de políticas com interesses transnacionais, e disseminação em redes políticas em âmbito nacional (BALL, 2014), quando se faz a análise dos extratos discursivos – antes citados – dos atores envolvidos na atuação, pode-se verificar nesses depoimentos que as influências são advindas do poder local, no caso da política estudada. No entanto, pode-se perceber, também, influências das experiências particulares, e das experiências externas.

Para Ball (2014, p. 32), “o ‘território de influência’ (MACKENZIE; LUCIO, 2005) sobre política é expandido e, ao mesmo tempo, os espaços de política são diversificados e dissociados”, e complementa que, “como resultado, enquanto esses novos locais dentro dos contextos de influência e de produção de texto proliferam, há um aumento concomitante na opacidade da elaboração de políticas” (BALL, 2014, p. 32). O que no interior do funcionamento das políticas não deixa claro o que pode ser dito a quem, onde, com que efeito e, em troca de que, num processo de privatização da elaboração das políticas, em vários sentidos (BALL, 2014), e é por isso que o contexto de concepção da PPDT se torna opaco na identificação das influências.

Nesse sentido, percebe-se a articulação entre os contextos de influência e prática, na discursividade dos sujeitos envolvidos na elaboração da política educativa analisada. Assim, ao

se perguntar à Consultora Externa Portuguesa (CEP) como se deu o processo de “implementação” do PPDT no estado do Ceará, ela destaca:

Foi através da... (EEB), secretária de estado do Ceará, [...] conhecia cá em Portugal, ela viu o meu trabalho como diretora de turma, mas, mais dentro da área de gerir os alunos, de gerir a turma, de gerir as problemáticas que existiam dentro da turma. Ela assistiu a algumas aulas minhas e ficou encantada, aí eu levei o projeto para um congresso de educação da ANPAE em abril de 2007. Três escolas foram, quiseram ser escolas piloto que foi Madalena, [...] Canindé e uma outra... Eusébio. Pronto, e passados 3 meses, mesmo sem orientação quase nenhuma, só com a apresentação que eu fiz do projeto, os diretores das escolas foram aplicando, não foi com orientação, portanto, foram aplicando daquilo que ouviram e viram resultados muito positivos em relação aos alunos. Então a secretaria da educação do Ceará chamou-me, eu expus o projeto e, foi-me pedido que ficasse, que fizesse uma formação a nível de vários professores, que seriam professores multiplicadores. Esses professores, a quem eu chamei coordenadores do projeto, iriam para as suas regiões e passavam para outros professores que iriam exercer dentro de sala de aula o projeto, não é?! (CEP, 2016)

Ao explorar as narrativas discursivas dos diferentes sujeitos em atuação na cena da política educativa do PPDT, percebe-se convergências no sentido de identificar as principais influências para a elaboração do PPDT, e divergências, nos sentidos imbricados na ação de cada indivíduo, posto que, há os interesses particulares de cada ator, no processo de interpretação, tradução e recriação da política em ação.

5.1.1.2 Contexto da produção do texto

Frequentemente, os textos das políticas podem ser contraditórios, expositivos, e permeados pela representação política dos grupos de atores que trabalharam nas arenas de produção de texto, entretanto, essa representação política muda, conforme as lutas e tensões na arena de atuação, no contexto da prática (BOWE; BALL; GOLD, 1992). Dessa forma, para Bowe, Ball e Gold (1992, p. 21), “Policy is not done and finished in the legislative moment, it evolves in and through the texts that represent it, texts have to be read in relation to the time and the particular site of their production” (BOWE; BALL; GOLD, 1992, p. 21)⁵⁴, ou seja, “They also have to be read with and against one another - intertextuality is important. Second, the texts themselves are the outcome of struggles and compromises”⁵⁵. Desse modo, é comum

⁵⁴ A política não é feita e terminada no momento legislativo, ela evolui nos textos que a representam, e os textos devem ser lidos em relação ao tempo e ao local específico de sua produção (BOWE; BALL; GOLD, 1992, p. 21, tradução nossa).

⁵⁵ Eles também precisam ser lidos com e contra os outros - a intertextualidade é importante. Em segundo lugar, os próprios textos são o resultado de lutas e compromissos (BOWE; BALL; GOLD, 1992, p. 21, tradução nossa).

que o texto da política passe por interpretação, tradução e ou interpretação de interpretação, nas disputas pelo controle de representação dos sujeitos, nas arenas de atuação.

Mainardes (2006, p. 66) também contribui para a compreensão do contexto ora analisado, por meio das questões orientadoras que seguem:

1. Quando se iniciou a construção do texto da política?; 2. Quais os grupos de interesse representados no processo de produção do texto da política? Quais os grupos excluídos? Houve espaço para a participação ativa dos profissionais envolvidos na construção dos textos?; 3. Como o texto (ou textos) da política foi(foram) construído(s)? Quais as vozes “presentes” e “ausentes”?; 4. Houve a intenção de buscar consensos na construção do texto (escrito ou não)? Como eles foram atingidos?; 5. Quais são os discursos predominantes e as idéias-chave do texto? Que intenções, valores e propósitos eles representam?; 6. É possível identificar interesses e opções não explicitados (ocultos) no texto?; 7. Há no texto da política influências de agendas globais, internacionais ou nacionais; de autores estrangeiros ou de compromissos partidários?; 8. Como é a linguagem do texto? É possível identificar o estilo do texto (writerly, readerly, a combinação de ambos os estilos) ?; 9. Há inconsistências, contradições e ambigüidades no texto?; 10. Quem são os destinatários (leitores) do texto elaborado?; 11. Além do texto ou textos principais, houve a produção de textos secundários (subsídios, orientações, manuais, diretrizes) ?; 12. Os textos são acessíveis e compreensíveis? (MAINARDES, 2006, p. 66)

O excerto abaixo de uma entrevista com um sujeito que atuou com a política na sala de aula, no primeiro momento, destaca o contato inicial com os textos da política, na arena da prática, em interação com o contexto de elaboração de texto. Preliminarmente, percebe-se um exemplo habitual no campo das políticas educativas, ou seja, “uma concepção linear de políticas impostas para as escolas de cima para baixo (top-down)” (BOWE; BALL; GOLD, 1992; BALL, MAGUIRE; BRAUN, 2016), consoante se pode identificar por meio da fala que segue:

[...] de início eu gostei da proposta de cuidar dos meus alunos, de ter uma relação mais próxima com os meninos, ter aula de formação para cidadania. Mas nada me preparou para o que viria, logo quando eu e meus amigos chegamos lá de Fortaleza, o que a gente recebeu foi fichas, fichas e fichas e mais fichas, todas em PDF. Numa linguagem que muitas vezes estava longe da nossa realidade, porque os instrumentais que nos foram apresentados eram instrumentais da realidade das escolas portuguesas. Embora, a nossa escola de educação profissional, ela tivesse uma proposta mais ou menos alinhada a essa filosofia, mas estava muito distante da nossa carga horária, da nossa situação funcional, do preparo teórico metodológico, que os professores portugueses, imagino que tenham, e que, nosso caso não. Até porque, no início dessa situação, todos os professores que assumiram a função eram professores temporários, que não tinham essa dedicação exclusiva ao projeto, que muitas vezes saíam da escola profissional e a noite ainda iam assumir outras funções em outras escolas particulares ou da rede municipal (CRPPDT, 2015).

Embora seja natural o estranhamento em relação ao primeiro contato com os documentos – “instrumentais da realidade das escolas portuguesas” e ou “fichas” –, até então desconhecidos pelos professores brasileiros, esboçou-se uma resistência à inovação. Contudo, observa-se uma receptiva acomodação da proposta a ser trabalhada:

Mas mesmo sem conhecer, mesmo sem a gente ter esse preparo todo, a gente começou o trabalho, tentando entender como era que funcionava, como era que fazia a ficha biográfica, para que ela servia. A gente foi se perdendo naquele mundaréu de fichas, né?! A gente ansiava pela presença da professora... (CEP) na nossa escola, eu particularmente fui uma das que mais desejei a presença dela! Porque eu sempre parti do pressuposto, que eu só faço alguma coisa quando eu compreendo o que eu tenho que fazer, então eu não entendia como era que em uma carga horária de três horas eu ia ter que cumprir todas aquelas funções e ainda sem entender qual era a função daquele mundaréu de fichas. Três meses depois a professora (CEP) veio na escola e a vinda dela foi um divisor de águas na minha vida [...] ela mudou a minha vida profissional [...] (CRPPDT, 2015).

A partir da fala apresentada acima, pode-se perceber que inicialmente os textos foram levados prontos para o contexto da prática, e que, em face as leituras ativas, as resistências e negociações motivaram a adaptação e reescrita dos textos. Isso também pode ser observado na citação que segue:

Na realidade, quando ele começou em 2008, não havia, não havia nenhum documento em 2008! Os únicos instrumentos que existiam, eram os instrumentais que foram trazidos de Portugal, que até então não tinham sido submetidos a uma adequação, a um estudo, a uma reorganização ou uma reformatação mais consistente né?! A professora... (técnica SEDUC) e a professora (CEP) até andaram dando uma olhada, para ver a grosso modo quais seriam as possíveis adaptações, e, existia meio que pontualmente algumas apresentações de slides que norteavam aí, o trabalho dos educadores das nossas unidades de ensino. Mas de 2008 até 2009, em 2008 e 2009 não existiam documentos que estruturassem a proposta ou que sistematizassem. O primeiro documento é considerado a chamada pública. O primeiro, na realidade o único pelo menos até 2014. Porque agora em 2015, a COPEM, lançou através da própria COPEM, Coordenadoria de Cooperação com os Municípios, lançou um pequeno manualzinho de orientações, tratando sobre o diretor de turma (PCEPPDT, 2015).

Novamente, na esteira de se compreender o contexto de produção de texto, na trajetória da política educativa PPDT, pode-se colher mais subsídios, para a análise da questão, quando o *folder* do projeto é analisado no discurso de um dos atores envolvidos na atuação:

O folder na realidade, até pela sua própria natureza, é apenas um documento de divulgação, né?! Ele não normatiza nada, ele não sistematiza ações, ele não se caracteriza como um manual de orientações, ou como um passo a passo. Ele apenas é um documento, um informativo de divulgação que mostra de maneira muito resumida e sintética, o que se concebe, assim, pelo menos inicialmente qual é a proposta inicial do Professor Diretor de Turma certo? (PCEPPDT, 2015).

O *folder* (ANEXO D), mesmo sendo interpretado, pelo sujeito acima, como sendo “apenas um documento de divulgação”, configura-se um documento da política PPDT, tal seja, um artefato importante para a criação de significado, em torno da política educativa. Nos termos de Ball, Maguire e Braun (2016, p. 171),

Nos processos de atuação de políticas, líderes e gestores escolares, às vezes, tentarão, conscientemente, “chamar a atenção” para a substância da política por meio de produção de materiais visuais e recursos que documentam/ilustram o que tem de ser feito, ou qual é a conduta desejável. Estes são artefatos que “marcam” o direcionamento da política; que circulam, reforçam e representam o que deve ser feito.

Nesse sentido, o *folder* é um artefato que documenta e ilustra a proposta filosófica e metodológica do PPDT. Este material apresenta a logomarca, a gênese, os objetivos, as funções atribuídas ao professor diretor de turma e discrimina os instrumentais que compõem o dossiê da turma, enfim, explicita o que deve ser feito e qual a conduta desejável. Ao se buscar a representatividade da política em atuação, pode-se perceber um efeito desse artefato – material e discursivo –, na fala de um sujeito envolvido no referido projeto:

Eu gosto da logomarca do DT [Figura 12] porque ela vai mostrar justamente esse aspecto o diretor de turma como *link*, o agente que vai aproximar a escola com a família, uma comunicação e um envolvimento entre os professores com a gestão e com certeza, o foco maior que é o aluno (CRPPDT, 2015).

Conforme se pode perceber no excerto da fala de um sujeito acima citado, a significação dos objetivos “desejados”, no PPDT, está relacionada à imagem produzida no artefato determinado pelas interpretações e traduções, na arena de atuação, pelos atores em cena.

Figura 12 – Logomarca do PPDT



Fonte: SEDUC-CE (2017).

Em suma, os sentidos discursivos atribuídos a esses artefatos produzidos na cena da atuação são efeitos das interpretações, de interpretações, construídas pelos atores, nos diferentes contextos da política em ação. Parte-se do pressuposto de que, “poucas políticas chegam totalmente formadas e os processos de atuação da política também envolvem tarefas específicas

(*ad hoc*), empréstimos, reordenação, deslocamento, adequação e reinvenção” (BALL, MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 20).

Nessa direção, a produção de texto de política baseia-se, nos compromissos, compreensão, capacidade, recursos, limitações práticas, cooperação e compatibilidade intertextual, sem deixar de considerar as outras políticas e textos em circulação, que podem se confrontar e ou influenciar as políticas recém-iniciadas, na sua produção de texto (BALL, 1994), conforme se destaca no excerto abaixo:

Então, em 2012, formou-se um grupo de coordenadores regionais, convidou-se cinco coordenadores regionais. Todo mês a gente ia pra SEDUC passava uns dois dias lá, junto com a coordenadora estadual e com o apoio da SEDUC. Inicialmente tinha até lugar pra gente ficar, depois a gente ia se virando, mas a gente passou o ano de 2012 dando a cara do projeto diretor de turma a realidade cearense. Então, a gente adequou o que pode de instrumentais, a gente passou de cento e poucos instrumentais... A gente ficou acho que com menos de trinta nessa reformulação, porque muitos deles tinham três folhas diferentes para o mesmo instrumental. Então, a gente não só resumiu a funcionalidade deles, como resumiu também o *modus operandi*. Ainda diminuiu! No ano seguinte, a gente começou a pensar na informatização desse instrumental por meio do SIGE⁵⁶. Tinha muita coisa que a gente já fazia, que o diretor de turma tinha que fazer e o SIGE já estava pronto. Então, porque não informatizar e aí entra a figura tão excepcional do professor... (PCEPPDT), por meio desse trabalho de reunião em 2012, ele ficou mais conhecido e mostrou seu potencial, e foi convidado a assumir a coordenação estadual e foi o que ele fez a partir de 2013 (CRPPDT, 2015).

Na narrativa acima, percebe-se interação, intersecção e ou sobreposição entre a política e o contexto da prática, – “tinha muita coisa que a gente já fazia, que o diretor de turma tinha que fazer e o SIGE já estava pronto” –, bem como, a decodificação e recodificação do texto – “a gente adequou o que pôde de instrumentais” –. Isto ocorre, porque, de acordo com Ball (1994, p. 19), “the translation of the crude, abstract simplicities of policy texts into interactive and sustainable practices of some sort involves production thought, invention and adaptation”.⁵⁷

Portanto, é oportuna a compreensão em relação aos tipos de textos relativos a políticas. Nessa direção, o texto de política oferece o mínimo de possibilidade para a interpretação e tradução criativa, pelos atores no processo de encenação da política, por se tratar de uma linguagem técnica, estabelecimento de metas previamente definidas, realização de testes padronizados de aprendizagem e programas de estudos. São textos legíveis (*readerly*), que sugerem possibilidades limitadas de interpretação. Neste sentido, os textos do tipo *escrevíveis*

⁵⁶ O Sistema Integrado de Gestão Escolar trata-se de um sistema informatizado de acompanhamento acadêmico de todos os alunos das escolas públicas estaduais do Ceará. Tal como, monitoramento e controle da lotação de professores, diretor de turma, estrutura física das escolas, organismos colegiados (grêmios estudantis e conselhos escolares, funcionários terceirizados e demais projetos e programas em andamento na rede de ensino).

⁵⁷ A tradução das simplicidades cruas e abstratas dos textos políticos em práticas interativas e sustentáveis de algum tipo envolve pensamento de produção, invenção e adaptação (BALL, 1994, p. 19, tradução nossa).

(*writerly*), convidam os sujeitos a leituras e releituras ativas, autoconscientes, à participação, à cooperação, e a ser coautor. Contudo, essa liberdade tem certo grau de interpretação e leitura, ou seja, não é qualquer liberdade aberta à ação. (BOWE; BALL; GOLD, 1992; BALL, 2016).

5.1.1.3 Contexto da prática

A arena de prática, por mais que se configure o contexto para o qual a política foi pensada, não quer dizer que essa política será meramente implementada, uma vez que, esta política estará passiva à interpretação, tradução e recriação, nos termos dos atores envolvidos, razão porque, a partir dos seus entendimentos, valores e interesses, essas políticas são contestadas e “recriadas” (BOWE; BALL; GOLD, 1992).

Nessa direção, percebe-se um ponto de articulação intensamente subsumido ao contexto de produção de texto e ao contexto de influência, posto que, as consequências das lutas que ocorrem nessa arena submetem a política às mudanças ao texto político, advindas das influências das representações dos sujeitos envolvidos.

Contribuindo para a compreensão deste contexto, Mainardes (2006, p. 67) lança as questões transcritas a seguir:

1. Como a política foi recebida? Como está sendo implementada?; 2. Como os professores, diretores, pedagogos e demais envolvidos interpretam os textos? Há mudanças, alterações e adaptações do texto da política para a concretização da política? Há variações no modo pelo qual o texto é interpretado, nos diferentes espaços observados na pesquisa?; 3. Há evidências de resistência individual ou coletiva?; 4. Os profissionais envolvidos na implementação têm autonomia e oportunidades de discutir e expressar dificuldades, opiniões, insatisfações, dúvidas? Recebem algum tipo de pressão? E suporte?; 5. Há contradições, conflitos e tensões entre as interpretações expressas pelos profissionais que atuam na prática e as expressas pelos formuladores da política e autores dos textos da política?; 6 - Quais são as principais dificuldades identificadas no contexto da prática? Como os professores e demais profissionais lidam com elas? Há a reprodução ou criação de desigualdades?; 7. Como são as relações de poder dentro do contexto da prática (escola, por exemplo) e no relacionamento dos profissionais que atuam na escola com os órgãos educacionais oficiais e dirigentes educacionais? Há formas de opressão, mecanismos de pressão, silenciamentos? Há espaços de vivências democráticas e emancipatórias?; 8 - O contexto da prática tem influenciado o contexto da produção do texto?

O argumento participativo dos envolvidos está implícito no discurso daqueles que se investem de autoridade, em relação à política, ou seja, os atores imbuídos na formulação e ou reformulação da política. O texto que segue contém elementos para apoiar esta análise:

A secretaria de educação teve o cuidado de primeiro encaminhar para cada coordenadoria, colocar a disponibilidade das comunidades de cada coordenadoria essa

chamada pública, para que elas pudessem se apropriar, fazer uma leitura, compreender a proposta. E aí, como consequência socializar essa proposta junto a todos os gestores escolares, para que eles pudessem se apropriar da mesma, e, consequentemente disseminá-las nas escolas apresentando a proposta para os professores, fazendo com que os educadores de certa forma, aderissem ou não. Então, o fluxo se deu dessa forma, Secretaria de Educação do Estado – CREDE – Escola. Então, o foco da secretaria, era fazer primeiro com que todos esses segmentos se apropriassem da proposta, e aí, não foi uma imposição, foi uma proposta de adesão, onde as escolas poderiam optar por se queriam ou não fazer a adesão, certo?! (PCEPPDT, 2015)

A narrativa de descentralização sugere leitura, apropriação, interpretação, tradução, participação e aceitação, ou não. Contudo, nesse fluxo “descentralizado” – “Secretaria de Educação do Estado – CREDE – Escola” – descontextualiza-se, em um espaço, e se recontextualiza, em outro, e se passa por contestação e conformidade, nos contextos interrelacionados do ciclo da política em ação.

Analizando a fala de um sujeito com experiência no PPDT, apenas na escola – na sala de aula –, observam-se algumas contestações, em relação ao discurso da apropriação, por todos os segmentos. A se perguntar ao Professor Diretor de Turma da Escola Brasileira (PDTEB) entrevistado, sobre sua iniciação no PPDT, o mesmo destaca:

Já chegou em forma de capacitação, porque eu sou uma das primeiras do grupo, sou a mais velha (risos) ... É porque assim, quando eu tomei conhecimento do projeto em 2010, eu já fui intimada para uma capacitação porque eu iria ser diretora de turma. É um ultimato, chegou você tem que ir! Lógico, logo que nós chegamos lá, naquele primeiro momento foi aquele impacto! “Poxa eu vou dar conta de tudo isso, eu também vou dar aula, eu vou dar conta de tudo isso? No primeiro momento você já pensa assim... “Eu vou dar conta?” É muita responsabilidade! ... Então, eles chegaram e disseram assim: “o projeto é teu, toma, vai dar conta, eu acredito em você”. Então, essa confiança que o Estado já colocou em cima da escola, em cima do professor, ele já veio, já com um desafio, começou o desafio logo pela gente, não sabia como funcionava, porque lá era baseado nos quatro pilares da educação, não é?! O projeto foi todo desempenhado em cima dos quatro pilares. (PDTEB - 1, 2015)

Para além da contestação do discurso de descentralização e apropriação da proposta do PPDTn nos diferentes segmentos da estrutura organizacional da secretaria da educação do estado do Ceará, defendido no excerto anterior (PCEPPDT, 2015), percebe-se a interpretação da política educacional em relação às influências e textos assimilados pelos atores, nos contextos de influência e produção de texto, como se pode comparar com o trecho encontrado no *folder*/panfleto de divulgação: “O Projeto desenvolve-se numa atmosfera educativa favorável, tendo por princípios básicos os quatro pilares da educação de Jacques Delors: Aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser” (SEDUC-CE, 2010, p. 6).

Em outra direção, destaca-se a fala do (a) Coordenador (a) do Projeto Professor Diretor de Turma, na Escola Brasileira (CPPDTEB), que afirma ter havido, inicialmente, uma multiplicação das metodologias empregadas no PPDT – por parte da CEP – na ocasião da implantação da política educativa em tela, nas Escolas Estaduais de Educação Profissional. Entretanto, ao tratar das escolas regulares, *locus* em que este estudo procura compreender a trajetória da política educativa. Na mesma fala, o (a) referido (a) coordenador (a) afirma:

Na escola na qual eu trabalhei a (EEEP), a professora... (CEP) esteve conosco, foi uma tarde longa, até o anoitecer, e ela apresentou todos os instrumentais, o objetivo de cada instrumental fez uma simulação das reuniões: da reunião diagnóstica, da reunião bimestral, e disse... E falou da importância do registro desses documentos, da construção do dossiê, da vida do aluno ali documentada e ali sempre ao nosso alcance. Falou também da importância da visita domiciliar... Essa visita domiciliar, ela é muito boa! Você ir à casa do aluno, visitar o pai, conhecer a realidade dele. Nessa escola nós tínhamos esse compromisso de irmos realmente... Mas na escola regular, já é bem diferente, nós não conseguimos ir à casa de todos os nossos alunos (CPPDTEB, 2015).

Outro aspecto a ser destacado, consiste na interpretação com relação à visita domiciliar aos alunos e suas famílias, o que não se observou nos textos orientadores do PPDT. Na sequência o CPPDTEB (2015) complementa:

Por que? Porque o número de alunos é maior, como você viu na escola (EB), é muito grande, quase 2000 (dois mil) alunos... o fluxo de professores, a entrada e saída de professor é... os nossos professores que estão lá pela manhã, não estão à tarde, e vice-versa né?! Os nossos professores nem sempre têm a carga horária semanal preenchida, tem dois dias, tem três dias na escola. Então isso aí dificulta, essa visita, essa presença maior junto a família do aluno, mesmo assim, quando é necessário, quando se ver necessário, os nossos professores vão à casa deles, como eu tenho acompanhado o trabalho dos professores desde que eu comecei na coordenação, que eu acompanho, que eu oriento e digo. Falo para eles a importância de resgatar o aluno. Porque a nossa maior dificuldade hoje, não é trazer o aluno... não é fazer o aluno se matricular... é fazer com que ele permaneça. Então, esse é um grande desafio...

No tocante aos “instrumentais”, documentos que compõem o dossiê de turma – relação de alunos e registro fotográfico, ficha biográfica, caracterização da turma, informações para o acompanhamento da turma, ata da eleição de líder e vice-líder da turma, ata de eleição de representante dos pais ou responsáveis, ata das reuniões de conselho de turma (intercalares e bimestrais), coleta de dados dos professores de cada disciplina, frequência escolar, calendário escolar, e legislação vigente⁵⁸ -, os (as) professores (as) têm interpretação diferente, como se pode analisar no texto que segue:

Acredito nesse pensamento aí da parte da burocrática, porque a gente sabe, o projeto pode dar frutos ainda melhores. É porque isso prende a gente um pouco! Eles mesmos

⁵⁸ Disponível em: <<https://sites.google.com/site/diretordeturmacrede06/home>>. Acesso em: 10 jun. 2016.

falam no início do ano, por exemplo, um aluno do terceiro ano que vai preencher uma ficha biográfica, ele já tem feito duas outras vezes, aí eles dizem: “Para quê? Eu não já fiz?” Aí eu digo: “Mas é uma renovação!”. Mas, até que ele consiga aceitar o que você está ali colocando, não é?! Quer dizer, ele já tem a ficha biográfica dele salva no sistema, nas fichas anteriores do primeiro e no segundo ano. Só que precisa desta atualização. E muitos deles se negam a dar o telefone porque sabe que a gente vai atrás né?! O endereço a gente vai atrás! (PDTEB - 1, 2015)

Nas falas analisadas, percebe-se que há certa divergência em relação ao discurso de outros atores, e os PDTEB veem a existência de alguma burocracia, no PPDT.

Eu sou professor de matemática do terceiro da noite... o projeto ele tem objetivos bem interessantes, buscando mecanismos como conduzir a turma do início ao fim do ano... e até mesmo estudar os problemas dos alunos, que muitas vezes trazem para a sala de aula, ele visa conhecer um pouco mais não só o aluno, mas a família, para que a gente possa prevenir certos comportamentos em sala de aula, na medida do possível, ir dentro do acontece. Ao mesmo tempo que o projeto tem essa visão... bem amplo, esse objetivo bem claro, a gente ainda não tem tanto êxito na parte burocrática, a gente fica muito preso. A parte burocrática, creio eu que se nós tivéssemos um pouco mais de tempo de nos sentar com a família desse aluno surtiria mais efeito. (PDTEB - 2, 2015)

Embora os (as) PDTEB considerem que “a parte burocrática” dificulta que o PPDT alcance melhores efeitos, eles argumentam que os objetivos do mesmo são interessantes e buscam “conduzir a turma do início ao fim do ano”, ou seja, evitar a evasão escolar, como já foi declarado anteriormente (CPPDTEB, 2015) ser esse o maior desafio do DT. Outro aspecto que tem sido destacado pelos atores envolvidos na política educativa é a importância da interação com as famílias dos alunos.

5.1.1.4 Contexto dos resultados/efeitos

Para Bowe e Ball com Gold (1992, p. 23), é mais apropriado dizer que AS políticas têm “efeitos” em vez de “resultados”, posto que, a complexidade do processo político é entremeada por construção e reconstrução. Conforme os autores (BOWE; BALL; GOLD, 1992, p. 26), “Here, the analytical concern is with the issues of justice, equality and individual freedom. Policies are analysed in terms of impact upon and interactions with existing inequalities and forms of injustice”⁵⁹. Portanto, as análises nesta arena pautam-se nos impactos e interações das políticas nas demandas por justiça, igualdade e liberdades dos sujeitos, por elas comprometidos.

⁵⁹ Aqui, a preocupação analítica é com as questões da justiça, da igualdade e da liberdade individual. As políticas são analisadas em termos de impacto e interações com as desigualdades e formas de injustiça existentes (BOWE; BALL; GOLD, 1992, p. 26, tradução nossa).

Na esteira do pensamento de Ball (1994), uma das dificuldades em discutir os efeitos, dá-se, possivelmente, por se fazer confusão entre efeitos gerais e específicos. Os efeitos gerais das políticas são evidenciados quando os aspectos específicos da mudança e conjunto específicos de respostas, no contexto da prática, se relacionam entre si. É comum negligenciar o geral nos estudos de único foco, que tomam uma mudança ou texto da política e tentam determinar seu impacto na prática. Os efeitos específicos de uma política podem ser limitados, entretanto, os efeitos gerais de um conjunto de políticas de diferentes tipos, consequentemente, podem ser diferenciados. Como ponto de partida para a análise deste contexto, Mainardes (2006, p. 68) sugere as seguintes questões:

1. Qual o impacto da política para os alunos (ou receptores da política) em geral?; 2. Qual o impacto da política para grupos específicos tais como: classe social, gênero, raça/etnia, localidade (urbana/rural; áreas carentes/mais desenvolvidas), características pessoais dos alunos, ritmos de aprendizagem, pessoas portadoras de necessidades especiais?; 3. Há conseqüências inesperadas? Quais?; 4. Há dados oficiais sobre o impacto da política? O que eles mostram?; 5. Quais as diferenças e semelhanças entre os dados oficiais e o que foi observado no contexto da prática pelo pesquisador? É possível identificar disparidades entre dados estatísticos oficiais e dados qualitativos obtidos por meio de observações, depoimentos?; 6. Há efeitos de primeira ordem (mudanças na estrutura e na prática)? Quais são?; 7. O que pode ser considerado como efeitos de segunda ordem? Como eles podem ser analisados?; 8. Até que ponto a política contribuiu para a elevação dos padrões de acesso, oportunidades e justiça social?

Nessa direção investigada, nota-se que ao analisar o excerto da fala de um (a) PDTEB, destaca-se como resultado o comportamento do aluno dentro da escola, a diminuição da evasão escolar e a participação, a saber:

Cinco anos, é cinco anos de projeto! O que nós observamos de mudança aqui dentro, estou falando aqui dentro da ... (EB) é enorme! Porque diminui a evasão, comportamento, a participação em si, melhorou demais! Porque era aquela história que, “eu não quero, eu não vou” né?! Morreu essa história! Eles sabem que eles estão sendo mais monitorados, né... assim, de certa forma, “não eu não vou fazer tal coisa porque eu sei...”, porque antes eles tinham aquela ideia “eu posso fazer o que eu quiser, que não vai acontecer nada”! Então, com o projeto não, como eles (alunos) são mais observados eles têm o maior cuidado. De certa forma, eles têm “um pai ou uma mãe”... observando... Até no recreio, até no intervalo a gente tem aquele contato... (risos) (PDTEB - 1, 2015).

Outro aspecto a ser destacado é o monitoramento permanente dos alunos, como se percebe na fala citada acima.

Nas entrevistas com Aluno (a) na Escola Brasileira (AEB), identifica-se uma assimilação positiva, em relação à representação do PDT, nas relações aluno/ escola/família. Nesta vertente, os AEB 1 (2015) consideram:

Eles não se preocupam só na escola né?! A gente ver que eles se preocupam também fora da escola, quando a gente falta eles procuram saber se aconteceu alguma coisa, se a gente tava doente e tal! Se está passando por alguma coisa, algum problema, ele visita a nossa casa se puder ele ajuda... (AEB 1, 2015)

Em outro excerto de entrevista, também com AEB, confirma-se essa identificação personalizada na imagem do PDT, como um amigo, um conselheiro, um “pai”, para além das questões que envolvem o fazer pedagógico:

Ele representa a nossa sala, porque geralmente o professor, ele vai defender o aluno, vai ajudar, ele conhece os alunos pessoalmente, ele sabe o problema que cada aluno passa e isso ajuda muito. O nosso em particular, a gente tem como um pai né, um amigo, como por exemplo, ele nos dar conselhos, ele às vezes nos dar, como ele fala: um cascudo! (Risos)... Eu gosto deste projeto diretor de turma! Ajuda bastante! Além de diretor de turma, no caso, o professor acaba se tornando nosso amigo. (AEB 2, 2015)

Entretanto, percebe-se que o olhar individualizado do PDT, para com seus alunos, é direcionado, principalmente, na direção da manutenção do vínculo do aluno com a escola, na perspectiva da garantia da permanência e, consequentemente, na redução da evasão, sem desconsiderar o cuidado mencionado pelos alunos.

A narrativa do (a) Pai/Mãe na Escola Brasileira (PMEB), vai na mesma direção, dos discursos do (a) AEB:

Para mim, eu acho que o professor de turma, ele é tipo assim um pai... tá ali preocupado, ele vai... se o aluno tá com algum problema, ele vai saber, ele vai procurar saber o porquê, o que tá acontecendo, ele chama os pais para conversar por isso que eu acho excelente... *para mim pessoalmente, eu acho excelente...* (PMEB, 2015).

Os atores, AEB e PMEB, destacaram a dimensão do acompanhamento permanente da frequência e do rendimento escolar, o que pode ser interpretado como um controle mais individualizado para cada aluno, e suas famílias, na perspectiva de reduzir a evasão. Conforme pode se comparar com a fala do (a) Diretor (a) Geral, na Escola Brasileira (DGEB), a problemática da evasão escolar se configura como o efeito mais apontado pelos sujeitos:

O mais impactante é a evasão, assim, a redução da evasão. Se eu não me engano, em 2011 era o segundo ano do projeto, que foi quando nós passamos a participar do Jovem de Futuro que foi o ano base para nossas medidas, nós estávamos com 12% de alunos com evasão, e nossa meta era reduzir 40%. E o ano passado a gente já inclusive chegamos a reduzir 40% da nossa evasão... é uma coisa que eu acho que a gente não vai conseguir baixar muito, até porque nós temos um turno da noite, que é um turno muito grande e a maioria desse turno da noite, é aquela questão do aluno trabalhador, maior de idade que está aqui hoje, acabou o emprego ele vai pra Fortaleza ele vai pra São Paulo. E, principalmente agora, nesse momento, aliás esses quatro anos, cinco, sei lá! Que nós estamos sofrendo de seca né?!... Eu acho que em maio nós estávamos com dois primeiros com 48 (quarenta e oito) alunos, e hoje tem 20 (vinte) e pouco do turno da noite e a maioria é indo embora mesmo.

Neste sentido, a DGEB acrescenta:

São pais de família e tem que sair a procura de emprego, mas que o projeto ajudou muito aí nessa parte, nessa questão de a gente conseguir ultrapassar inclusive a meta, que era 40% e nós já conseguimos 42% (quarenta e dois) da evasão. Porque como eu te disse lá no início, no meu caso como diretora e coordenadoras, temos como detectar aquele aluno que está faltando há uma semana, há duas semanas. Nós temos aqui professores que passam em 27 (vinte e sete) salas, Filosofia com 1 hora. Então, ele chega ali, pensa que aquele aluno veio na aula dele, mas não sabe se nas outras aulas ele está vindo. Então, se não fosse o professor diretor de turma que detecta a tempo de a gente ir na casa deste aluno e a gente procurar a família...

Analisa-se que os efeitos mais destacados do PPDT tratam-se da interação da família com a escola, na perspectiva da redução da evasão, bem como, a melhoria dos rendimentos, embora não se tenha encontrado dados oficiais que revelassem tal efeito para além dos discursos dos atores envolvidos.

Para Ball (1994), se faz necessário uma distinção importante no que se refere aos efeitos, ou seja, o que pode ser considerado efeito de primeira e de segunda ordem. Os efeitos de primeira ordem são caracterizados como mudança na prática ou na estrutura, evidenciados em determinados locais e em todo o sistema; já os efeitos de segunda ordem são os impactos dessa mudança nos padrões de acesso social, oportunidade de inclusão e justiça social.

5.1.1.5 Contexto da estratégia política

Nesse contexto, a preocupação é com a identificação de um conjunto de atividades políticas e sociais que consigam resolver mais eficazmente as desigualdades e injustiças produzidas, nas situações de lutas por interesses individuais, no âmbito das políticas analisadas (BALL, 1994). Mainardes (2006, p. 68), propôs como questões iniciais para discussão deste contexto:

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

Na perspectiva de analisar as estratégias delineadas pelo PPDT, nas escolas cearenses, destaca-se a narrativa do (a) CPPDTEB (2015):

Foram muitas adequações, porque o que a (CEP) trouxe de instrumentais... eram vários instrumentais, vários registros, era realmente um processo muito burocrático, muito! Então, ao longo do tempo, na escola profissional foi assim como ela recebeu, digamos assim a dona do projeto! A gente tentava seguir à risca aqueles instrumentais! Mas, quando se passou para o segundo ano, aquilo que a gente achava que poderia mudar, já mudava. Algo muito difícil de você tentar realizar na data precisa, é aquela reunião bimestral. A reunião diagnóstica não! A gente consegue dentro de uma data precisa, agora a bimestral... porque vem num atropelo de afazeres de final de bimestre, correção de provas, entrega de notas né! É professor passando nota para o diário, e o sistema para alimentar, nesse caso, na época que não era sistema, eram uns papéis, e as reuniões tinha que acontecer de qualquer maneira. Então, sempre acontecia de uma forma bem atropelada! Sim, na marra mesmo! Tentando reunir os professores do Conselho de Classe, tentando chamar os pais para aquele momento de forma bem... foi adaptado e... é tão adaptado que nós, na nossa escola que nós trabalhamos, nós não conseguimos realizar a reunião bimestral com a reunião do Conselho de Classe.... Devido à nossa realidade! São cerca de cinquenta e sete turmas, cinquenta e três têm o projeto... quatro não têm você deve saber né?!

Compreende-se que as estratégias delineadas no processo de adequação são resultados das lutas dos grupos de interesses, na atuação no contexto da prática (professores, diretores, coordenadores escolares, pais e alunos), em decorrência dos conflitos de nível micropolítico que mobiliza os atores na arena de atuação, na relação com todos os envolvidos.

Outra estratégia que pode ser destacada é o direcionamento da política educativa em análise para o acompanhamento dos resultados de aprendizagem e avaliação dos alunos, como destaca o PDTEB (2015):

Eu sou diretor de turma do terceiro ano, e, a gente hoje no Brasil a gente fala muito do ENEM né?! Essa dificuldade, porque tem gente no interior que não tem condições! E implantar na mente do aluno essa visão hoje, de que pode ser alguém na vida e buscar algo na vida. É a função... nós temos essa função! Vamos dizer, levar esse cara conosco aqui né...(gesto de braços dados). Então, esse projeto é muito interessante porque ele mostra, ele tenta mostrar uma visão diferente numa sociedade corrompida que nós temos.

Percebe-se que o PDTEB é responsável por corporificar, na consciência dos alunos, a importância da cultura das avaliações de larga escala existente no país. Pode se destacar ainda, a constituição da responsabilização do professor, como gestor da sala de aula, com a função de articular os processos de gestão da turma -- concernentes às questões pedagógicas --, com os demais professores da turma; as relações interpessoais entre os alunos da turma; e a interação da escola com a família. Aspecto que se aproxima do que Sá (1997), em seu estudo sobre o

diretor de turma na educação portuguesa⁶⁰, denomina como gestão intermédia. Neste sentido, o (a) CPPDTEB (2015) identifica, como uma das estratégias do PPDT:

Bem, ele (PPDT) tenta colocar em cada sala de aula um gestor né! Alguém que tenha um olhar mais afinado para aquela turma, que possa acompanhar melhor, ver aquilo que enquanto o diretor, que enquanto o coordenador ver de uma maneira geral, o professor vai ver de perto... que é o aluno, que é a presença dele, que é a participação dele em sala de aula, a atuação do professor em sala de aula. E, principalmente, eu acredito que o professor de turma ele tem um foco muito voltado para a evasão escolar que é um caso gravíssimo que hoje nós enfrentamos na escola pública, muito grave. (CPPDTEB, 2015)

Em outro momento, o (a) CPPDTEB (2015) evidencia, em seu discurso, as expectativas atribuídas à figura do PDT:

[...] contribui sim, se ele for bem executado! Se o professor realmente realizar suas atribuições, que é se aproximar do aluno, que é conhecer a família, a sua infrequência, o seu rendimento, se ele fizer todas essas atribuições, que é dele. Sem dúvida todos os padrões serão alcançados... cem por cento? Não! Porque a gente sabe que dentro de uma escola pública, existem 'ene' fatores que vão desviando e vão te desvirtuando do seu caminho. Mas você tem que relutar sempre naquela busca, sem dúvida o projeto é uma ferramenta que auxilia sim nos desempenhos... (CPPDTEB, 2015).

Para além das atribuições explicitadas nos poucos documentos orientadores, didáticas, pedagógicas, gestão de sala de aula e interação entre a família e escola. Percebe-se a responsabilização deste sujeito pela melhoria da frequência escolar e consequentemente dos rendimentos/resultados de aprendizagens dos alunos.

Em um estudo acadêmico de mestrado que se ocupou em investigar a gestão do PPDT, após cinco anos da implantação, Costa (2014, p. 30) afirma que

[...] para enfrentar os maiores desafios presentes no ensino médio, como a infrequência, a baixa aprendizagem e o abandono escolar, foi implantado, em 2008, o Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT) direcionado, dessa vez, para o monitoramento da aprendizagem, da frequência e do conhecimento das condições socioculturais de cada aluno, para melhor conhecê-lo e apoiá-lo de forma individualizada, rompendo com a massificação das ações.

Comparando os extratos das falas dos atores sociais, nesta análise da trajetória do PPDT, em funcionamento nas escolas públicas regulares do Ceará, deste estudo, com a perspectiva supracitada por Costa (2014), percebe-se uma convergência na significação dos sentidos construídos, sobre a política educativa em análise. Entretanto, se faz importante explicitar que, no cenário em o PPDT, o pesquisador é sujeito e é objeto que se encontra em atuação, posto que, é gestor na rede de ensino.

⁶⁰ Ver Racionalidades Práticas na Gestão Pedagógica: O caso do diretor de turma (SÁ, 1997).

Costa (2014), afirma que o PPDT, nas escolas públicas estaduais cearenses, caracteriza-se como “uma das mais abrangentes propostas de gestão do currículo e da sala de aula, com repercussão na gestão escolar, na relação escola e família, e nos indicadores de desempenho e fluxo escolar, cuja execução atinge mais de 90% das escolas” (p. 19). Embora o estudo não seja amplo e não apresente os efeitos do PPDT, no âmbito do Estado, este aponta para a estratégia de reorganização das práticas organizacionais da escola e, sobretudo, reconfigura a função do professor.

Ao intentar o rastreamento da trajetória do PPDT em atuação nas escolas públicas cearenses, pode-se chegar a algumas considerações sobre esta trajetória. A referida política educativa pode ser caracterizada como uma política do tipo “*top-down*”, imposta para às escolas, de cima para baixo. Contudo, os textos desta política podem ser considerados *writerly*, possibilitando a leitura, interpretação e tradução ativa dos sujeitos na arena de atuação, resultando em significativas readequações críticas, na interação entre os contextos, conforme foi observado nas análises.

5.2 O PPDT entre o “Plano das Orientações para a Ação” e o “Plano da Ação”

As construções teóricas de Ball (1994, 2011, 2014) contribuíram efetivamente para a compreensão analítica da trajetória da política educativa, investigada nos diferentes contextos e níveis, entretanto, Lima (1998, 2001) contribuiu para compreender como foi recontextualizado a figura do DT, na estrutura organizacional em que a política é posta em atuação, a escola pública cearense.

Os discursos dos sujeitos revelaram que, embora o PPDT não tenha um ordenamento jurídico, A Chamada Pública para Adesão ao Projeto Professor Diretor de Turma (SEDUC-CE, 2010) caracteriza as orientações normativas da referida política educativa, posto que se entende que

A grande quantidade e diversidade de regras assim produzidas, embora de tipologia e alcance distintos, é geralmente designada por “legislação”, não apenas no sentido de leis, decretos-leis, portarias..., produzidos pelos órgãos com poderes legislativos, mas com um sentido mais amplo que inclui circulares, ordens de serviços, esclarecimentos, etc., produzidos pelos órgãos da administração (LIMA, 1998, p. 170).

Os atores sociais envolvidos nos diferentes contextos da trajetória da política educativa analisada explicitaram, em seus discursos, como o anteriormente citado, reconhecer o texto da chamada pública (SEDUC-CE, 2010), produzido pelo órgão da administração executiva da

educação, no estado do Ceará, a SEDUC, como sendo o documento orientador do PPDT. Assim,

[O] Documento orientador do projeto diretor de turma oficial, dentro da SEDUC, a chamada pública de 2010, tudo o que foi escrito depois disso... as sete práticas pedagógicas, também é um documento que a gente utiliza muito informações é um documento que foi produzido pelo professor... (PCEPPDT) na época consultor de 2013 até 2014. Ele ficou como consultor do Programa Geração da Paz, fazendo essa intersecção dos projetos e ele construiu esses produtos, como ele chama, e, existem outros produtos que ele construiu e concluiu em 2014 (CRPPDT, 2015).

O referido documento, Chamada pública para adesão ao Projeto Diretor de Turma (2010), convoca as escolas a aderir ao PPDT e, em anexo, publica as orientações para o desenvolvimento do mesmo, no contexto escolar. Mesmo com prerrogativa da “adesão” à política educativa, teve início em 2010 com o significativo número de quatrocentos e quarenta e quatro escolas. Na perspectiva de melhor compreender a força do referido documento, recorre-se ao pensamento de Lima (1998, p. 170), quando este afirma que “a palavra ‘legislação’, nas escolas, tem um sentido largo que destaca sobretudo o caráter normativo e impositivo de determinadas orientações que lhe são impostas, realçando mais os conteúdos da imposição do que propriamente as formas de que se reverte”. Neste sentido, o PPDT, com a força da chamada pública (SEDUC-CE, 2010), tem sido ampliado nas escolas públicas estaduais cearenses, com indicação para as redes municipais de ensino. Todavia, percebe-se que os atores anseiam por um ordenamento jurídico, considerando a possibilidade da descontinuidade do PPDT. Isto pode ser observado no excerto a seguir:

Como é que, uma política pública dessas, que é tão fundamentada, que exige tantos recursos públicos, porque o projeto diretor de turma não é barato, tá certo! Mas, ele continua com essa fragilidade e esse risco de descontinuidade porque nós não temos fundamentos institucionalizados (CRPPDT, 2015).

Entretanto, voltando à análise das orientações explicitadas no documento supracitado e relacionando-as com as vozes dos atores na trajetória da política educativa, nos contextos da atuação enfocada no tópico anterior, compreende-se que a política educativa em estudo passou por intenso processo de reinterpretação, recontextualização e recriação, entre as orientações para a ação, e a ação.

Dito isso, entende-se que “existe uma separação nítida entre a concepção e a execução, entre os superiores e os subordinados” (LIMA, 1998, p. 171), ou seja, “a legislação e outros normativos produzidos não constituem um bloco monolítico, coerente e articulado, tudo prevendo e regulamentando, de tal forma que nada nem ninguém poderá escapar” (LIMA, 1998,

p. 171). Nesses termos, se insere a compreensão que no processo de atuação das políticas, às tensões e resistências mobilizadas pelos grupos de interesses, estes grupos reinterpretam as orientações no “plano da ação organizacional”, como recurso das negociações. Enfim, “mesmo no caso de uma execução em conformidade, a execução redundava quase sempre em uma reinterpretação” (LIMA, 1998, p. 171).

Uma política educativa passa por diferentes contextos, na trajetória entre a concepção/produção normativa e a atuação no contexto da prática na escola e, nesse longo e complexo percurso, pode-se identificar diversos tipos de intervenção realizadas pelos diferentes atores sociais envolvidos, admitindo-se que o texto originalmente produzido vá sofrendo alterações, na forma e no conteúdo (LIMA, 1998), como se pode conferir no texto que segue:

Olha só, de fato aconteceram algumas alterações primeiro..., a primeira mudança, pontuando, diz respeito aos instrumentais certo?! Nós passamos..., as escolas passaram a trabalhar com esses instrumentais e ficaram a partir de 2008, 2009, 2010 e 2011, quando foi em 2011 eu fiz parte de uma comissão que começou a analisar, a alterar. A fazer uma adaptação dos instrumentais para que eles pudessem se aproximar um pouco mais a nossa realidade educacional. Então, de forma que em 2011 esses instrumentais foram relançados para todo estado do Ceará com uma nova formatação com uma versão bem mais aproximada da nossa realidade (PCEPPDT, 2015).

No que se refere ao texto orientador do PPDT, como vimos, este apresenta uma imagem de flexibilidade no discurso implícito, sob a perspectiva da adesão, para além de não se configurar um ordenamento jurídico. Portanto, o texto da política educativa analisada sofreu significativas recriações, em relação aos documentos reproduzidos de outro sistema educativo, com objetivos e estrutura organizacional absolutamente diferente, na direção de atender às exigências e contribuições dos atores sociais, nos contextos de atuação da escola pública cearense.

Apesar das perceptíveis recriações impostas às orientações normativas das políticas, mobilizadas pelos atores educativos na ação/atuação, no contexto da escola, manifestação que Lima (1998, 2001) denomina de “*infidelidade normativa*”, não se pode desconsiderar a força que as orientações exercem sobre a ação.

Relativamente à compreensão do que se designou “*infidelidade normativa*”, “na verdade, a *infidelidade* seria mais corretamente compreendida se considerada enquanto *fidelidade* dos actores aos seus objectivos, interesses e estratégias” (LIMA, 1998, p. 176). Nesse sentido, a “*infidelidade normativa*” pode ser entendida como uma contraposição às diretrizes e regras estabelecidas e regulamentadas, de cima para baixo, nos textos normativos das políticas direcionadas para as escolas. Vale frisar que a admissão da presença dessa infidelidade,

pressupõe a existência de dois planos organizacionais, plano das orientações para a ação e o plano da ação (LIMA, 1998, 2001).

A escola não pode ser interpretada como um espaço somente de reprodução das políticas, ou mesmo, de orientações organizacionais normativas, o que configura, também, uma instância auto-organizada, para a produção de novas diretrizes e regras, na perspectiva de Lima (1998), e um contexto micropolítico permeado por tensões e resistências, e, permanente, em reprodução, produção e redefinição de políticas, nos sentidos de Ball (1989). Na direção dessas perspectivas, busca-se compreender as significações construídas sobre o cargo/função do diretor de turma no contexto brasileiro e suas aproximações e distanciamentos em relação ao diretor de turma, no sistema educativo português.

6 AS SIGNIFICAÇÕES DO CARGO/FUNÇÃO DE DIRETOR DE TURMA NO CONTEXTO BRASILEIRO E SUAS APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS COM O SISTEMA EDUCATIVO PORTUGUÊS

O capítulo cinco é dedicado à compreensão das significações sobre o cargo/função de DT, no contexto brasileiro, como resultado do processo de recontextualização desse sujeito na educação brasileira, relativamente ao DT, na escola portuguesa, a fim de perceber as aproximações e distanciamentos em relação ao sistema educativo português, apontado como inspiração. Tal como, depreender relativamente às (re)interpretações ocorridas entre uma realidade e a outras investigadas neste estudo, Brasil e Portugal.

6.1 O DT entre Brasil e Portugal: textos, contextos e práticas

Na perspectiva de perceber as aproximações e distanciamentos entre os textos, as práticas do DT, nos diferentes contextos de atuação na escola pública cearense, em relação à escola portuguesa, como inspiração para a política educativa estudada, recorreu-se às evidências encontradas nos documentos, discursos e nas observações realizadas. Por conseguinte, primeiramente se imerge no documento de orientação referência do PPDT, a Chamada pública para adesão para o diretor de turma (2010), no que se refere ao perfil e tarefas do PDT, sublinha-se:

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

O item 2, do anexo I, da chamada pública para adesão para o diretor de turma (2010), acima citado, apresenta o perfil e as principais tarefas do PDT. E, embora não se tenha realizado uma pesquisa comparativa, buscou-se traçar as relações existentes entre o DT, nos dois contextos estudados na investigação, no Brasil, especificamente nas escolas públicas estaduais regulares do estado do Ceará e em uma escola do sistema educativo de Portugal, citado como a inspiração, para a materialização do objeto deste estudo.

Na direção de perceber as articulações entre as experiências, seja nos pontos que se aproximam ou se distanciam, em suas distintas realidades, procurou-se imergir nos textos e nos

discursos sobre as atuações práticas nos contextos, a fim de emergir com as interpretações. Portanto, parte-se de um ponto ao outro extremo na pretensão de revelar os contrapontos de interrelação, entre os textos de orientação. Nesta altura, o referido ponto extremo se configura o Regulamento Interno 2014-2018 de uma Escola Portuguesa (EP).

Tomando como base para analisar as aproximações e distanciamentos, entre as significações do cargo/função de DT nas duas realidades investigadas, a partir dos textos e ou do “plano das orientações para a ação”, destacou-se acima o art. 40º, do Regulamento Interno da EP, em associação ao texto orientador para a EB, a Chamada Pública para Adesão para o Diretor de Turma (2010).

Diante disso, procurou-se elaborar um quadro comparativo dos textos normativos do DT entre a EP e a EB abaixo, com o propósito de perceber as aproximações e ou distanciamentos, entre as orientações para as diferentes realidades em estudadas, como o disposto no quadro que segue:

Quadro 5 – Comparativo dos textos orientadores do DT entre a EP e a EB

Regulamento Interno 2014-2018 da EP - Artigo 40º - Competências do DT (EP, 2014, p. 33-34)	Chamada Pública para Adesão ao Diretor de Turma (2010) para a EB
a) Coordenar o desenvolvimento e a execução das competências do Conselho de Turma;	4. ii. A realização das Reuniões de Conselho de Turma será da responsabilidade do Diretor de Turma. A convocação destas reuniões é feita pelo Núcleo Gestor ⁶¹ , em tempo devido. Também devem ser convocados os Representantes e Líderes de sala de aula com tempo necessário (geralmente 08 dias de antecedência) para que possam se reunir com seus pares e preparar os devidos pontos da pauta de trabalho. Da mesma forma, os professores agirão, com a finalidade da reunião ser incisiva, precisa e concisa e prática. 5. iii. Analisar Atas das reuniões dos Conselhos de Turma, junto com o Secretário que as digitou. As atas serão digitadas por um dos seus professores (pela ordem alfabética) do Conselho de Turma;
b) Assegurar a articulação e a comunicação entre os professores da turma, os alunos, os pais e encarregados de educação, promovendo ainda com os últimos a sua	4. i. Atividades que envolvem alunos, professores e pais ou responsáveis, Núcleo Gestor, possíveis parcerias com a comunidade educativa e elaboração do Dossiê de Turma.

⁶¹ Núcleo Gestor (CEARÁ, 1998) – diretor, coordenador pedagógico, coordenador administrativo-financeiro, coordenador de articulação comunitária (posteriormente, denominado coordenador da gestão escolar) e secretário escolar. Atualmente (2017) - diretor e coordenadores escolares.

participação em atividades desenvolvidas pela turma ou pelo estabelecimento de educação ou de ensino;	
c) Desenvolver ações que promovam e facilitem a correta integração dos alunos na vida escolar;	6. vi. <u>Promoção de uma correta integração do aluno na vida escolar;</u> 8. 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.
d) Coordenar o processo de avaliação formativa e somativa dos alunos, garantindo o seu caráter globalizante e integrador;	7. i. Fornecer informação da Turma; ii. Discutir e definir com os professores estratégias de ensino-aprendizagem; iii. Promover o trabalho de equipe entre os professores; iv. Favorecer a coordenação interdisciplinar; v. Recolher/fornecer informações sobre assiduidade/comportamento/aproveitamento; vi. Analisar problemas dos alunos; vii. Coordenar relações interpessoais e intergrupais; viii. Coordenar a elaboração de propostas de apoio pedagógico, nas disciplinas de dificuldades;
e) Garantir aos professores da turma a existência de meios e documentos de trabalho e orientação necessária ao desempenho das atividades próprias da ação educativa;	2. ii. Participar, articular e coordenar o trabalho desenvolvido pelos vários professores dos Conselhos de Classe;
f) Garantir uma informação atualizada junto dos Pais/EE acerca da integração dos alunos na comunidade escolar, do aproveitamento escolar, da assiduidade e das atividades escolares;	5. i. Analisar o registro de faltas; ii. Analisar as coletas de dados de informação por disciplina fornecidas por cada professor de cada disciplina;
g) Coordenar a aplicação de medidas disciplinares e proceder ao acompanhamento do aluno na sua execução, mantendo informado o encarregado de educação;	2. v. Promover e fomentar bom relacionamento entre alunos e comunidade educativa; vi. Gerir situações de conflitos; vii. Promover um ambiente facilitador do desenvolvimento pessoal, cognitivo e social dos alunos.
h) Assegurar a eleição, no início de cada ano letivo, dos representantes dos pais e encarregados de educação e dos alunos do 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e do ensino secundário nos conselhos de turma respetivos;	8. iv. Após aviso do núcleo gestor, convocá-los (pais ou responsáveis) 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;
i) Convocar reuniões com os pais e encarregados de educação, quando considerar pertinente;	2. iv. Estabelecer relacionamento com alunos, pais ou responsáveis;

	7. ix. Propor/debater formas de atuação entre escola/pais, durante as reuniões de Conselho de Turma.
j) Coordenar, conjuntamente com o representante da educação especial, o programa educativo individual dos alunos com necessidades educativas especiais;	6. viii. Alunos com dificuldade de acompanhamento especial;
k) Proceder, no início do ano letivo, à eleição do delegado e do subdelegado da turma;	
l) Definir e divulgar a hora de atendimento aos pais/EE;	8. i. Informar os Pais ou Responsáveis. ii. Combinar com eles comunicando-lhes o dia e a hora de atendimento semanal.
m) Facultar o link da página do Agrupamento para consulta dos critérios gerais de avaliação do ano de escolaridade do seu educando, na 1ª reunião de Pais/EE, a realizar durante os primeiros 30 dias de aulas;	
n) Realizar uma reunião de pais / EE após o término de cada período escolar, com o objetivo de prestar informações relativas ao processo de aprendizagem e avaliação dos alunos;	8. iii. Fornecer aos pais, com regularidade, informações sobre a assiduidade comportamento e aproveitamento escolar dos alunos.
o) Arquivar o respetivo Plano de Turma no dossiê de turma de acordo com a data definida pelo Conselho Pedagógico e enviá-lo, em formato digital, à Direção;	5. iv. Organizar o Dossiê da Turma.
p) Elaborar um relatório crítico anual do trabalho desenvolvido, até ao dia 15 de julho;	
q) Exercer qualquer outra competência que lhe seja atribuída por lei ou por este regulamento.	2. i. Motivação para desempenhar a função;

Fonte: a autora (2017).

No item 4.i., da Chamada pública para adesão para o diretor de turma (2010), que orienta o PPDT na EB, esta se aproxima do item “b”, do artigo 40º, quando este trata da articulação e comunicação, entre professores da turma e atividades que envolvem alunos, professores e pais ou responsáveis, salvo distanciamentos próprios das peculiaridades dos diferentes contextos sociais, tal como a denominação de articulação com Núcleo Gestor e estabelecimento de parcerias (EP, 2016; SEDUC-CE, 2010).

No que se refere à elaboração do Dossiê de Turma proposta nas orientações para a EB se aproximam das orientações para EP, propostas no item “o”, em relação ao texto do item 5. iv. Na sequência, ainda na perspectiva de se identificar as aproximações entre os documentos

das duas realidades observadas, o item 5. i. e 5. ii. (EB) em relação ao item “f” (EP), bem como, 4. ii e 5. iii. (EB) em relação ao item “a” (EP). Afinal, muitas são as aproximações textuais como pode se verificar o item 6. vi. (SEDUC-CE, 2010, p. 6, grifo nosso) sublinhado na citação abaixo com o item “c” (EP, 2016), observa-se que a redação do texto é praticamente a mesma.

6. Aspectos a serem considerados pelo Diretor de Turma junto aos alunos. i. Conhecimento do aluno em toda a sua dimensão; ii. Orientação personalizada aos alunos; iii. Adequação do plano de estudos; iv. Observação dos comportamentos em situações coletivas; v. Conhecimento dos interesses, atitudes, valores e hábitos de trabalho; vi. Promoção de uma correta integração do aluno na vida escolar; vii. Clima de liberdade que facilite a adaptação social, física e intelectual do aluno. viii. Alunos com dificuldade de acompanhamento especial; ix. Atividades extracurriculares; x. Ser o elo entre a escola e a família

Analisando as aproximações entre os textos/documentos, observa-se que o item “6. viii. Alunos com dificuldade de acompanhamento especial” (SEDUC-CE, 2010, p. 6) parece equivocadamente reescrito em relação ao item: “j) Coordenar, conjuntamente com o representante da educação especial, o programa educativo individual dos alunos com necessidades educativas especiais” (EP, 2016, p. 33), o que leva a consideração de possíveis confusões interpretativas no processo de tradução da política educativa para a realidade brasileira, neste caso, as escolas cearenses.

Portanto, verifica-se que os pontos de articulação entre os textos orientadores das duas experiências apresentam muitas aproximações, por conseguinte, compreende-se que ocorreram prováveis adaptações pela consultoria externa que trouxe a proposta para as escolas cearenses. Observa-se, ainda, no documento (SEDUC-CE, 2010), especificações para o desenvolvimento da prática dos PDT no cotidiano da escola, como as diretrizes procedimentais, o passo a passo, a ser realizado em cada ação.

Na sequência dessas recomendações, o referido documento (SEDUC-CE, 2010) descreve cada um dos dezesseis separadores que compõem o dossiê de turma, caracterizando as suas finalidades e as devidas providências a serem tomadas. Do item 10 ao 12, o documento apresenta instruções para cada conduta anunciada: o item 10 apresenta um passo a passo da ata intercalar; o item 11, uma simulação de uma reunião intercalar de conselho de turma; e o item 12, um tutorial para o componente curricular formação cidadã. Imediatamente, o item 13 trata das atribuições e competências do Coordenador do Diretor de Turma (Coordenador Escolar).

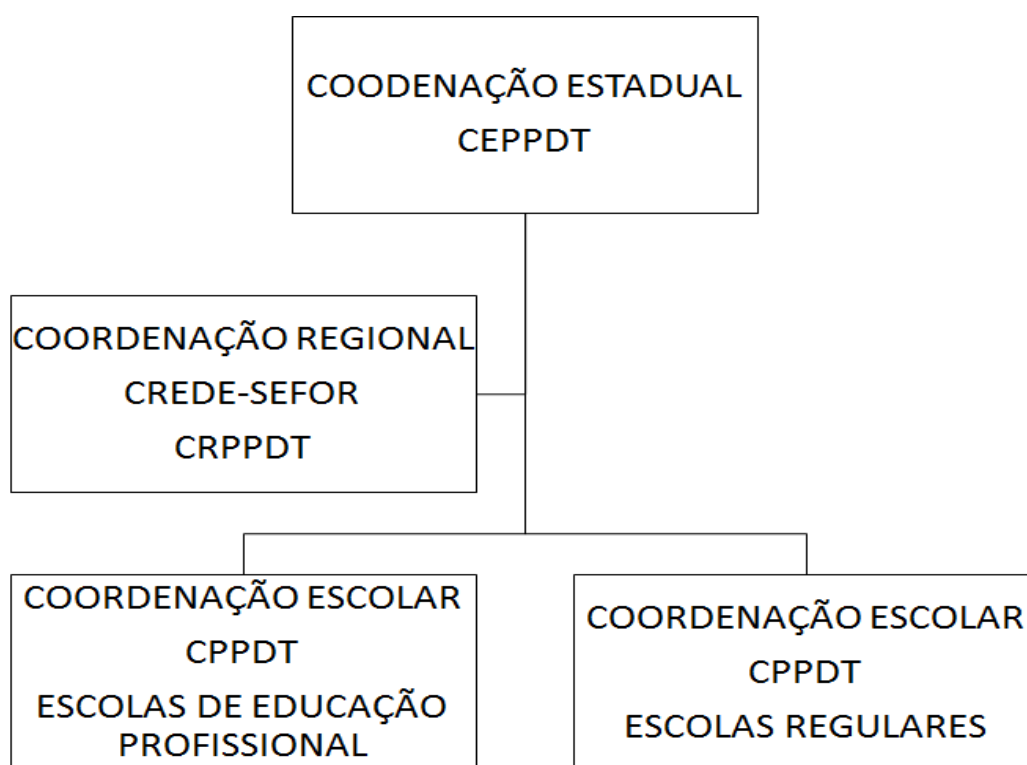
Os pontos de articulação entre os textos orientadores das duas experiências apresentam muitas aproximações, contudo, as análises realizadas na tese vão para além deste viés, de acordo com a análise da trajetória da política educativa no contexto da educação cearense, realizada no capítulo anterior deste documento. Feito esse exercício de análise, voltou-se, neste momento, o

olhar para os textos e discursos dos atores sobre as significações no campo da atuação, nas duas realidades estudadas. Nessa direção, nas experiências analisadas, recorreu-se aos testemunhos dos atores sociais nos diferentes níveis e dimensões.

O encadeamento da análise segue na busca de compreender como se caracterizam as significações, sobre o cargo/função de DT, construídas no imaginário dos atores da organização educativa em três dimensões: designação do cargo, importância e atribuições do DT e designação do CDT, as relações que se estabelecem na comunidade escolar/comunidade educativa e algumas estratégias metodológicas do PPDT. Sobre tais processos e procedimentos procura-se encontrar as evidências nos discursos dos atores entrevistados nos contextos estudados e o contraponto com os referenciais que balizam este estudo.

Segue o organograma de organização do PPDT na SEDUC-CE:

Figura 13 – Organograma do PPDT na SEDUC – Ceará



Fonte: a autora (2017).

A rede pública estadual do Ceará conta com cento e dezesseis Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEP) em tempo integral, com ensino médio integrado ao ensino profissional; e seiscentas Escolas Regulares. O acompanhamento sistemático das escolas pela SEDUC é descentralizado pelas vinte CREDE e três SEFOR, no caso do PPDT, conta-se com a figura do (a) Coordenação Regional do PPDT e, em cada escola, o (a) Coordenador (a) Escolar (SEDUC-CE, 2017). Feita essa breve contextualização sobre como se estrutura o organograma

do PPDT na SEDUC-CE, verificou-se que a designação do professor para ocupar a coordenação estadual, mesmo sendo considerada a experiência do sujeito como DT ocorre por adesão do mesmo em aceitação à indicação dos gestores da escola.

A designação para CRPPDT também considera a experiência do professor, como DT, e acontece por indicação dos técnicos das CREDEs e SEFORs, embora se tenha registrado casos de abertura de chamada pública para seleção de professor, para ocupar o cargo/função em algumas CREDEs. No que se refere ao processo inicial de designação dos(as) coordenadores (as) regionais do PPDT, para o exercício de função nas CREDEs, anota-se que

[...] coordenadores regionais que é uma função que passa a existir a partir do ano de 2010. Então, a primeira questão que nós vamos ter, o projeto professor diretor de turma além das escolas de educação profissional nas escolas regulares, nós precisamos ter um técnico na CREDE que possa coordenar já que seria um, um campo de ação muito amplo para um superintendente e para uma pessoa que nunca vivenciou o projeto diretor de turma mesmo em situações não é, não aprofundadas. Mesmo sem conhecer muito a proposta considerou-se isso que essa pessoa que iria assumir a função de coordenador regional em cada CREDE e SEFOR deveria ser pelo menos dentro desses critérios uma pessoa que já tivesse vivenciado a função de professor diretor de turma. Com base nas visitas né, que a... (CEP) e a sua equipe técnica realizou no ano de 2008 e 2009 nas escolas de educação profissional ao longo do estado do Ceará, ela foi vendo alguns professores que ela considerou que tivesse um bom perfil e foi nesse momento que a coordenação regional entra na minha vida né, eu recebi a proposta do coordenador da CREDE né, eles receberam esse encaminhamento da SEDUC e aí teve esse período pra que a gente pudesse fazer essa aceitação (CRPPDT, 2015).

O discurso revela que o processo de designação para CRPPDT teve inicialmente um caráter, diga-se, que meio intuitivo e experimental, como resultado das interpretações sobre o DT em outro espaço. A partir desse momento, foram se realizando as adaptações que os grupos de interesses considerassem pertinentes ao bom funcionamento nos contextos de atuação na rede de ensino que se mobilizou a política educativa do PPDT. Relativamente ao processo de designação para assumir a coordenação do PPDT na escola, assenta-se a compreensão a partir da voz do próprio ator.

Desde de janeiro de 2015... comecei como coordenadora neste ano já, mas eu conheço o projeto já há algum tempo... conheço desde 2009. Em 2008, eu creio que tenha sido a data que ele foi implantado aqui no Ceará, porque foi logo quando começou as escolas profissionais né?! E quando o Estado trouxe as escolas profissionais para cá a questão é que na época era chamado Escola de Educação Profissional... (NOME DA ESCOLA), houve uma seleção né, eu era temporária e passei. E então, eu trabalhei desde 2009 até dois mil... o meio de fevereiro de 2012 lá na escola profissional. Então eu saí de lá, enquanto eu estive lá eu fui diretora de turma, eu conheci o projeto lá daí, eu conheci a professora... (CEP) que foi a grande idealizadora, ela sempre esteve lá conosco, apresentou todo o projeto, deu todas as orientações. Aí de lá eu vim para o (NOME DA ESCOLA), aí entrei como temporária e prestei esse último concurso, passei e graças a Deus, consegui me efetivar, é o sonho de todo professor! (CPPDTEB, 2015).

Analisando o discurso citado, verificam-se evidências da trajetória do PPDT da “implantação” na escola profissional, onde teve início à ampliação até a escola de ensino regular, lugar que o sujeito entrevistado se situa, na coordenação do PPDT.

E mesmo quando eu voltei, vim para o (NOME DA ESCOLA) como Diretora de Turma fui convidada para aderir ao projeto, *para* ser uma das professoras e eu... continuei! Quando foi no final do ano passado em 2014, a (DIRETORA) [...] ela me convidou para assumir a coordenação, havia uma carência, me disse que eu ficaria responsável pelo projeto pelo PPDT, mais o planejamento da minha área que é Linguagens e Códigos... pelo... eu gostei porque como eu já disse e torno a dizer eu acredito nesse projeto (CPPDTEB, 2015).

Diante do discurso acima transcrito, verifica-se ser a experiência como DT um requisito importante para a designação da coordenação do PPDT na escola. É importante chamar a atenção, na EB a coordenação do DT é realizada pela figura de um coordenador escolar, ou seja, um sujeito responsável por outras dimensões das atividades pedagógicas.

Na EP, a coordenação dos professores DT é realizada, também, por um DT, com lotação da carga horária da sua disciplina, no exercício da docência em sala de aula, aspecto esse que se distancia da realidade brasileira. Relativamente ao perfil para coordenar os DTs na escola, no sistema educativo português, altamente centralizado, com determinações emanadas pelo Ministério da Educação, por meio dos normativos legais que regulamentam a educação portuguesa, em todos os níveis, por meio das suas secretarias e direções-gerais específicas. Nesse cenário, argumenta-se que a escolha para a coordenação dos DTs na escola,

[...] tem a ver com a capacidade de agregar várias vontades dos diferentes diretores de turma, com a capacidade de se expor e mobilizar, fazer com que os próprios diretores de turma compreendam as diretrizes que ele vai emanando, não é!? Porque normalmente essas diretrizes também são validadas pelo conselho pedagógico, por vezes, nem sempre, e ainda bem, não é, nem sempre todos estamos de acordo, não é... mas tem que seguir um rumo, não é, e esse rumo é definido pelo coordenador dos diretores de turma. Portanto, é nesse sentido que as competências deles são extremamente importantes, não é, de fazer com que os diretores de turma possam perceber, quer a componente administrativa, não é, que eu penso que essa é, até é mais simples, porque a lei aqui em Portugal determina tudo, está tudo determinado, o espaço da autonomia é extremamente residual. (DGEP, 2016)

Sobre a mesma temática, prossegue:

Em termos de critérios, na resolução dos conflitos que possam existir com as próprias famílias, e utilizando estratégias comuns, para que a organização possa transmitir uma imagem de, como hei de dizer, uma imagem que é, portanto, que é uma própria cultura de organização. É uma questão já organizacional na resolução desses mesmos conflitos, não é, de ouvir sempre as famílias. Eu acho e os alunos, penso que tem sido uma tônica que nós pomos... ouvir e ouvir. Não quer dizer que é dar razão, não é, ouvir no sentido de clarificar as dúvidas, e nesse sentido, penso que é uma função muito importante. Não partimos do pressuposto que a escola tem sempre razão, não

é! Seria bom que assim fosse, mas temos, temos que ouvir... essencialmente isso. (DGEP, 2016)

A função do Coordenador dos Diretores de Turma (CDT) na EP é considerada muito importante, tanto para a mediação de conflitos entre os atores da dinâmica educativa cotidiana – alunos, conselho de pedagógico, conselho de turma –, quanto para a resolução de problemas, entre as escolas e as famílias.

No tocante ao perfil para a designação do professor, para ocupar o cargo/função de DT destacam-se, a seguir, os discursos de atores entrevistados, nas duas realidades:

De impacto também né, primeiro a questão da descontinuidade da essência do projeto diretor de turma, o professor diretor de turma começar com a turma do primeiro ano e ter continuidade com essa turma no terceiro ano. Como a maioria são professores temporários, como na pesquisa que eu fiz ano passado, apenas 2,5% dos nossos professores eram efetivos. Então a gente tem por exemplo, agora passaram onze efetivos aqui, pediram vaga aqui na nossa CREDE, lotados aqui. Então os professores que eram temporários, que eram dessas turmas, eles saíram e nem todos esses professores que entraram querem ser DT, ou tem perfil para serem DT. Então a turma vai ficar sem o professor diretor de turma ou vai ter um professor que vai estar lá só pra ocupar espaço... (CRPPDT, 2015, grifo nosso).

Embora o discurso citado fale sobre o perfil do professor para ocupar o cargo/função de DT, este o não caracteriza, nem descreve quais aspectos devam ser considerados importantes, para traçar tal perfil. Porém, o item 2, do documento de orientação – a chamada pública (SEDUC-CE, 2010) –, citado no quadro anterior, prescreve as características desse perfil nos sete subitens. Outros aspectos que se acentuam no extrato citado referem-se à descontinuidade do professor no cargo de DT, pela evidência de professores temporariamente contratados na rede de ensino, que apontam para a interpretação de que os professores efetivados por meio de concurso recusam-se a ocupar o cargo/função de DT ou o ocupam para completar a carga horária.

A respeito do perfil para o desempenho do cargo/função de DT, o (a) Professor Diretor de Turma, na Escola Portuguesa (PDTEP), acentua que “o perfil deve ser uma pessoa que resolva os problemas e que não os levante. Porque é quando há atritos entre professor e aluno que precisa de haver alguém que deite água na fervura e não deite álcool no lume que o incendeie, em vez de acalmar as coisas e deve compreender” (PDTEP 1, 2016), complementa que “as funções mais importantes são na gestão... eu acho que um diretor de turma tem aquele trabalho burocrático de faltas, justificação de faltas (PDTEP 1, 2016). E acentua: “mas o importante num diretor de turma é que faça a gestão de conflitos entre os alunos às vezes, muitas vezes, a gestão de conflitos entre professor/aluno e a gestão de conflito entre o encarregado de educação e do professor” (PDTEP 1, 2016). No contexto educativo português, a habilidade para

a gestão de conflitos, ou seja, resolução de problemas entre os diferentes atores do contexto educativo, é destacado para além da importância do controle da frequência escolar dos alunos e da relação entre os segmentos da comunidade escolar/comunidade educativa. Nessa mesma direção, o (a) Diretor (a) Geral da Escola Portuguesa (DGEP), sublinha:

É a capacidade de resolução de problemas, tem que ser uma pessoa capaz de resolver problemas, como digo, normalmente e no secundário existe mais tensões com a família do que no básico, porque no secundário, [...] portanto, é um ciclo onde existem exames e os exames têm um peso significativo depois para o ensino superior, ... as famílias têm, estão muito atentas e têm uma intervenção muito ativa, não é... junto do diretor de turma e por vezes apresentam queixas que o professor A ou B, não está a fazer da melhor maneira e que eles acham que devia ser de outra... O papel do diretor de turma aqui é muito importante para clarificar, para ver também se os pais têm razão ou não, mas essencialmente aqui é a capacidade relacional que o diretor de turma tem com as famílias, com os alunos e com os restantes professores... hmmm... e este para mim tem sido o ponto fulcral para que o diretor de turma tenha, tenha continuidade. Não tenho dúvidas que, hmmm, a capacidade de mediação de conflitos, é uma característica fundamental e penso que todos os diretores de turma deveriam ter formação nessa área, não é, da mediação de conflitos.

Analisando os discursos dos sujeitos e os textos orientadores do projeto em questão, pode-se verificar que o perfil do professor a ser designado para ocupar o cargo/função de DT, pauta-se nas características que se percebem necessárias ao exercício da docência, como, a capacidade de mediação de conflitos e a mobilização das relações entre os segmentos da comunidade educativa, e o saber dialógico, necessário para a construção das relações pedagógicas.

Na sequência, destaca-se o discurso de Alunos (as) da Escola Brasileira (AEB) sobre o perfil do DT, nas relações cotidianas.

É bom a gente ter atenção né... sempre é bom ter um pouquinho de atenção... Porque não é todo o professor que tem esse cuidado com a gente, aí no caso dele é uma função específica, para tá dando uma atenção a mais né... de alguma forma a gente se sente cuidado... (AEB 1, 2015)

Prosseguem os AEB 2 (2015), sobre sua percepção sobre o (a) DT:

Geralmente ela tem um cuidado mais, especial na gente, do que os outros. Ela se preocupa bem mais que os outros. E se responsabiliza né, pelos atos de cada um, é como se... É como se fosse nossos pais! Vai dar bastante conselho! E não só nas aulas de formação cidadã né?! Nesse dia ela sempre dá esses vídeos nas aulas dela, sobre o dia a dia, aí as aulas dele ou começam com reflexão ou terminam (AEB 2, 2015).

Observa-se que os (as) alunos (as) percebem como características importantes, para o exercício do DT, a atenção, o cuidado e a capacidade de oferecer orientação pedagógica, aspectos inerentes à função de professor. Na mesma perspectiva, sublinha um (a) Encarregado de Educação, na Escola Portuguesa (EEEP), sobre a atuação do DT na ocasião da entrevista:

Eu acho que um diretor de turma, além de tudo, tem que ser uma pessoa compreensiva, com uma mentalidade atual, porque hoje não é fácil ser professor... a vida está muito complicada para os professores... hmmm... principalmente saber ouvir para saber falar de seguida. Eu acho que é um dos pontos principais de um diretor de turma, porque um professor que não sabe ouvir, no fim não sabe falar. Como nós falamos, a diretora de turma desta turma tentou, através do que ouviu dos outros professores, tentar mudar a turma... uns foram mudando, outros não quiseram, mas conseguiu. Eu acho que... ela diz que não, mas conseguiu que a turma melhorasse um bom bocado através da fala. Não é com castigos, muitas vezes não se resolve nada, através da fala, eu acho que... eu acho que ela conseguiu (EEEP, 2016).

Analisando os discursos citados, verifica-se que as qualidades que se espera de um DT, apontadas pelos sujeitos, ou seja, os requisitos necessários para o exercício do cargo/função de DT, pressupõem-se que estes sejam atributos necessários à condição docente. Ou mesmo, pode-se concluir “que se trata basicamente de características inatas, não se contemplando qualquer necessidade de formação específica” (SÁ, 1997, p. 54), o que permite a possível pressuposição implícita de “que a eficácia no exercício do cargo depende das qualidades pessoais do director de turma, ignorando-se também qualquer dimensão de natureza organizacional” (SÁ, 1997, p. 54). No sistema educativo português, o professor tem a referência do DT, no seu próprio percurso escolar e, no caso brasileiro, a construção dessa significação, na estrutura da organização escolar, tem-se construído com base nos parâmetros apontados para a introdução desse sujeito no contexto educativo cearense, em todo o processo de (re)interpretação e adequação à realidade local.

Na perspectiva de analisar a importância do DT e as suas atribuições seguem alguns excertos destacados, das falas dos atores entrevistados.

Olha, é, a gente divide essas atribuições por meio do horário da nossa carga horária bem estipulada. Então, a gente vai ter aí essa função de organizar, analisar e conhecer a turma por meio dos instrumentais, esse diretor de turma tem as duas horas semanais para eles fazerem isso, obviamente que eles sempre reclamam que não dá tempo, porque tem uma falha nesse processo, novamente a falta de monitoramento e o diretor de turma que comanda, a grande maioria dos profissionais eles têm dificuldade no aprofundamento no tempo, alguns fazem isso muito bem quando já estão mais experientes na função. O SIGE tem ajudado muito, isso pela facilidade né, de fazer ou não, às vezes até atrapalha! Porque se a escola tiver dificuldade de internet de computador. Isso também vai ser em vez de ajudar isso vai atrapalhar, por isso que a gente ainda continua com esses dois dossiês, o online e o em papel, porque depende da realidade. [...] Então, uma das funções primordiais do diretor de turma é desenvolver essa habilidade de registrar, aquilo que ele observa aquilo que ele vivencia, a outra função interessante ocorre justamente no momento que ele tem que fazer o atendimento, então uma das funções do diretor de turma é realmente estabelecer essa relação interpessoal com o seu aluno fazer com que ele estabeleça essa relação para que ela seja mais construtiva e harmoniosa possível com os alunos e também com a família que durante muito tempo foi tão esquecida (CRPPDT, 2016).

No excerto que segue, tem-se o testemunho de como um dos atores sociais percebe, na prática, as suas atribuições:

Então, a gente trabalha mais assim, as qualidades, os valores né! Porque eles não têm esses valores em casa, nós estamos indo lá tentar resgatar mesmo, o projeto é isso é um resgate mesmo! Porque é o principal do projeto, é o cuidado com a evasão escolar, porque o adolescente, por tudo né!, é o motivo dele se evadir da escola (PDTEB 1, 2016).

A preocupação do DT com a frequência, também mencionada, no capítulo anterior, nos excertos dos discursos de atores envolvidos no projeto em referência, caracterizam a frequência como uma responsabilidade marcante, entre as atribuições do DT. Nessa direção, o cuidado com a evasão escolar é visto por diferentes sujeitos como sendo uma das atribuições mais relevantes do PPDT, haja vista, que ocupa destaque entre os discursos dos entrevistados.

Nessa perspectiva, o estudo de Sá (1997, p. 106), sobre o DT no sistema educativo português, ressalta a importância de “controlar a assiduidade dos alunos, através do registro semanal das faltas e sua comunicação ao encarregado de educação quando estas atingem determinados limites normativamente fixados” (SÁ, 1997, p. 106), e acrescenta ser esta “a actividade que globalmente mais tempo absorve ao director de turma no exercício quotidiano da sua função e é também esta a imagem que mais frequentemente se associa ao cargo de director de turma” (SÁ, 1997, p. 106).

Sobre o controle permanente da frequência escolar de cada aluno, as diretrizes no documento orientador explicitam:

VIII. REGISTRO DE FALTAS O registro de faltas deve ser feito convencionalmente por quem já está habituado a fazê-lo, mas o Diretor de Turma tem que fazer a junção dessas faltas por aluno, por disciplina e por mês. Depois colocará o instrumental de faltas junto do portfólio de cada aluno. Na hora em que está em serviço de Direção de Turma, o Diretor de Turma deve analisar esses dados e verificar se há discrepância entre as faltas de umas ou outras disciplinas. Perante isso, deve imediatamente confrontar o aluno e o professor da disciplina em que está faltando para apurar as razões que o levaram a tal atitude. Não deve ser esquecida a entrega aos pais da informação bimestral sobre a assiduidade de cada aluno (SEDUC-CE, 2010).

Acompanhar e analisar sistematicamente a frequência escolar é uma das atribuições desempenhadas pelo DT, na educação cearense, a ponto de este ser responsabilizado pelo controle da evasão escolar. Não obstante, a redução da problemática evasão escolar é apontada pelos sujeitos da organização educativa como sendo um dos efeitos da política educativa estudada, ou seja, o PPDT no contexto das escolas públicas do Ceará.

Relativamente às atribuições em relação à carga horária, outro ator do projeto argumenta:

Para todo mundo a gente fala que é pouco tempo, mas assim são cinco horas para o projeto... é, cada hora destina a uma atribuição, por exemplo para receber a visita de um pai de alguma situação, aula em si da formação cidadã dentro da sala de aula... outras horas para você... estudar... para ajeitar a parte burocrática, mas a gente é muito preso. A aula em si da formação cidadã dentro da sala de aula, e mais três para o burocrático. (PDTEB 2, 2016)

Observa-se que no *folder* de divulgação do PPDT, e no discurso supracitado, especifica-se que são destinadas cinco horas semanais da carga horária do professor DT para as atividades específicas da função, enquanto que a chamada pública (2010) recomenda quatro horas, onde uma hora destina-se à elaboração do Dossiê da Turma; uma hora para atendimento aos pais ou responsáveis pela educação do aluno; uma hora para a orientação de alunos monitores de Estudo Orientado; e a quarta hora é dedicada à área curricular não disciplinar, à Formação Cidadã, ministrada pelo Diretor de Turma (SEDUC-CE, 2010). Constatou-se que, nas conversas informais realizadas nas visitas ao campo (2015), na trajetória da política do projeto, foram anteriormente, destinadas cinco horas da carga horária do professor, para dedicação às atribuições do DT.

No de estudo de Sá (1997, p. 54), ao analisar uma publicação normativa dos conselhos pedagógicos de 1980, sobre as atribuições do diretor de turma no enquadramento legal, ele anota que

Em relação às atribuições do director de turma, elas constituem, no essencial, uma reprodução das que doze anos antes foram previstas para o mesmo cargo: promover a integração dos alunos na vida escolar; assegurar os contactos com os encarregados de educação; criar condições de participação efectiva dos professores na planificação dos trabalhos e proporcionar-lhes a existência dos meios e documentos de trabalho necessários às actividades educativas (SÁ, 1997, p. 54).

É evidente a percepção das poucas alterações nas significações do cargo/função do DT no contexto educativo português, bem como, é notória a inegável a interpretação de que houve uma intenção precípua de transposição desses significados resultantes do considerado percurso de atuação no referido sistema educativo para as escolas estaduais do Ceará.

Os textos e discursos analisados confirmam para a perspectiva da “tradicional ‘tríplice função’: coordenação do ensino, controlo disciplinar dos alunos e o contacto com as famílias” (SÁ, 1997, p. 47), na constituição do cerne das atribuições do diretor de turma.

No que se refere às relações que o DT estabelece com a comunidade escolar e a comunidade educativa, destacam-se os discursos:

Olha a primeira coisa, assim, os primeiros frutos desse resultado foram colhidos nos primeiros anos, com dois, três anos já era possível a gente verificar. A primeira questão, a mudança de postura... em nível digamos de, de proficiência, vou usar essa

palavra! Na primeira instância a gente ver a postura de professores, então a gente tem uma mudança, assim na forma dos professores tratarem os alunos do envolvimento dos professores com a turma, de uma maneira geral no envolvimento dos professores entre eles professores, nesse diálogo, então a primeira mudança foi nos professores. A segunda mudança foi nos gestores. Os gestores começaram a se aproximar dos professores diretores de turma, porque tinha o contato maior com relação a frequência, com relação à conversa com os pais, em relação com o atendimento com os pais e os alunos. Digamos que os gestores ficaram mais aliviados em não ter que atender todos os pais frequentemente, os diretores de turma fazem isso e os gestores registram. O impacto voltado com relação ao aluno, com certeza foi no controle de frequência. O controle de frequência na nossa CREDE, ele hoje realmente funciona de forma maravilhosa, principalmente com a parceria dos monitores do PJF. Então, assim quando o PJF chega com essa questão da monitoria dos resultados diretamente voltado para a frequência e da aprovação, já encontrou um terreno bem organizado pelos diretores de turma com a questão dos ajudantes de sala, controle de frequência diária e o mapeamento (CRPPDT, 2016, grifo nosso).

No percurso das análises tem se verificado a intenção do desenvolvimento da significação da “tríplice função” do DT, na escola pública cearense, como se verifica a sua consecução, ao longo dos anos, no contexto português. Nessa direção, os discursos evidenciam a efetivação de ações, como, o controle da frequência, monitoramento dos resultados, preocupação com as relações interpessoais entre os diferentes segmentos da comunidade educativa – alunos, pais e ou representantes, professores, gestores –, e mapeamento da sala, como estratégias do PPDT.

Nas vozes dos (as) professores (as) que atuam no contexto da prática, na escola cearense, destaca-se:

A gente sente: “eu acho que a gente não consegue dar conta!”, mas você sente uma certa segurança dos alunos em relação ao professor diretor de turma. Quando a família procura a escola, procura o diretor de turma, para resolver o problema do filho... seja até mesmo para pedir uma declaração, para saber se o filho está bem, para saber se o filho está faltando as aulas... tem o diretor de turma! E há casos né!, do professor diretor de turma, ter de sair para tentar resolver problemas sérios de família... terminaram... praticamente é... às vezes é um pouco constrangedor para gente chegar lá para família, e, dizer assim: “não faça isso”! E ao mesmo tempo você fica sem saída, porque o aluno joga para ti aquela responsabilidade, está entendendo?! Como se dissesse assim: “Me ajude”! (PDTEB 1, 2015).

Sobre a mesma questão em análise, as relações entre o PDT e os segmentos da comunidade educativa o (a) PDTEB 2 (2015), sublinham:

Conhecer mais a família, o ambiente familiar do aluno, que isso é fundamental, leva a gente a entender como ele chega! Muitas vezes, o aluno chega querendo o quê? Porque tem algum problema em casa... se eu sei que aquele rapaz lá que mora com os pais, ou daquela moça que não mora com os pais, que mora com um irmão, que não trabalha, que tem certa dificuldade... eu vou entender o comportamento dela! Mas eu vejo a preocupação do Estado em montar com este projeto justamente perceber que o problema da escola está na parte social, está na parte familiar. O aluno que a gente recebe, ele traz uma bagagem enorme! Ele traz seus anseios, mas ele também traz seus problemas... E, creio eu, que uma das intenções do Estado, seria tentar fazer com que a escola pudesse influenciar de certa forma na vida social daquele aluno.

Percebe-se que a responsabilidade de acompanhamento do DT, junto aos alunos, ultrapassa o espaço escolar, ou seja, o elo de comunicação do DT com a família consiste não só na preocupação com a dimensão do ensino e aprendizagem, mas acaba por interferir nos problemas pessoais que envolvem os alunos e suas famílias, na perspectiva dessas interferências contribuírem para o melhor desenvolvimento acadêmico do estudante. Essa questão converge com a análise de Sá (1997, p. 121), sobre o diretor de turma, no sistema educativo português, quando este afirma:

[...] é congruente com a nossa sugestão segundo a qual a intervenção do director de turma junto dos alunos não se orienta tanto para a resolução dos seus problemas pessoais mas antes se inscreve no quadro de uma acção disciplinadora, orientada para a correcção dos comportamentos considerados desviantes ou desafiadores da autoridade docente. Por outras palavras, o director de turma existe para "ser usado" pelos outros professores para resolver os seus problemas de controlo disciplinar.

Novamente, verifica-se a aproximação entre as significações sobre o cargo/função de DT, na escola pública estadual cearense, em relação às representações sobre o DT consolidadas no sistema educativo português, pois, embora em realidades diversas “a ênfase colocada na participação dos pais é ainda relevante mesmo nos casos em que estes não participam” (SÁ, 1997, p. 123). Em tal contexto, mesmo que a família procure a escola somente quando solicitada, e ou para tomar informações sobre a vida acadêmica do estudante, ainda assim, os professores consideram importante conhecer o ambiente familiar de seus alunos.

As dimensões de coordenação do ensino e aprendizagem, acompanhamento disciplinar dos alunos da turma e a relação com a família, são impulsionadas por um conjunto de estratégias metodológicas definidas para o DT, na educação portuguesa, em reconhecido percurso histórico. Estratégias metodológicas como construção, organização, análise do dossiê de turma, mapeamento da sala, conselho de turma, atendimento individualizado ao aluno, pais ou responsáveis, componente curricular não disciplinar de formação para a cidadania, são alguns desses procedimentos, os quais se procura compreender.

Entre as dezesseis estratégias temáticas que compõem o dossiê de turma realçam-se as mais apontadas nos discursos dos sujeitos, como o mapeamento de sala, o conselho de turma, dossiê de turma e a disciplina de formação para a cidadania. Nesses termos, em relação ao mapeamento de sala, destaca-se:

IV. MAPA DA TURMA O mapeamento da turma deve ser feito em primeira instância com flexibilidade. Os alunos sentam onde querem responsabilizando-se pelo seu comportamento e regras que são negociadas entre todos e têm que contemplar a disciplina, concentração, atenção, interesse e respeito pelo outro. Têm prioridade em

serem colocados na fila da frente os alunos que tenham dificuldades visuais, auditivas. A partir do momento em que desrespeitem as regras, automaticamente o mapeamento será feito com o consenso de todos os professores da turma. No espaldar da cadeira será colocado o nome do aluno, bem como o seu respectivo número. Sempre o aluno sentará nesse lugar. A chamada de frequência será feita pelo professor a partir da cadeira que está vazia. Tem este modelo o objetivo de rentabilizar o tempo de aula, levar os alunos a entrarem mais disciplinadamente na sala e melhor memorização dos nomes dos alunos pelos colegas e pelos professores. Sempre o aluno deve ser chamado pelo seu nome. Nas atividades de equipe o professor pode mudar os alunos de acordo com a metodologia que quiser seguir (SEDUC-CE, 2010).

O mapa de sala se configura na disposição dos alunos, no espaço da sala de aula, sob a organização negociada entre os alunos e professores, e deverá ser observado e cumprido por todos, no cotidiano da sala de aula, podendo ser (re)negociado quando os envolvidos nessa dinâmica sentirem necessidade. No que se refere ao “mapeamento de sala”, como denominado pelos sujeitos, assim como, com todos os instrumentais propostos inicialmente pelo PPDT, que foram reconfigurados para atender à realidade brasileira. Com relação às referidas alterações realizadas nos instrumentais e adequação das metodologias, destaca-se a fala deste excerto:

Os instrumentais foram reformatados, isso, reconcebidos! Porque eles, porque a versão primitiva, a versão primeira, era muito cheia de termos “portugueses”, de informações redundantes né!? É, de instrumentais que não se aplicavam a nossa realidade educacional, eles eram em número muito maior, e aí por conta de todas essas questões e de algumas outras especificidades, a SEDUC considerou oportuno nós montarmos uma comissão para analisarmos esses documentos. E relançarmos no estado, para enxugá-los, reformatá-los e encaminhar a realidade brasileira. Então essa foi a primeira, aí as outras alterações que foram surgindo, na realidade elas são... eu diria que adequações também a realidade brasileira. Por exemplo, como trabalhar a questão da implantação e da implementação do mapeamento de sala, não necessariamente na perspectiva orientada pelo projeto, mas por uma série de questões... Vamos fixar o nome dos alunos das carteiras! Aí a turma de manhã tem diretor de turma e de tarde não tem! Enfim, os meninos arrancam, uma série de dificuldades né?! (PCEPPDT, 2015).

Percebe-se uma implícita preocupação em seguir as orientações do PPDT, embora se observe as reinterpretações e adequações realizadas nos contextos de atuação. No que se refere ao mapeamento de sala, conforme as observações realizadas no contexto português, verifica-se certa tranquilidade nesse procedimento e, em caso de possíveis alterações, estas eram alvo de diálogo, entre os professores, no conselho de turma. Contudo, o pensamento de que “o mapeamento promove uma gestão maior da sala de aula” (CRPPDT, 2016) é observado nos dois lados, Brasil e Portugal.

Em relação à componente curricular, não disciplinar, denominada “Formação Cidadã”, o documento de orientação preconiza:

Esta área curricular tem por objetivos e orientações o desenvolvimento humano, a participação democrática, a coesão social. À luz dos princípios e valores orientadores, a Formação Cidadã, afeta transversalmente todo o processo educativo. As suas

competências refletem necessidades sentidas por todos os atores envolvidos na formação do aluno (SEDUC-CE, 2010).

Conforme as análises explicitadas neste percurso investigativo, conclui-se que há a disponibilidade de uma hora aula para a “Formação Cidadã”, que os objetivos são na perspectiva da formação humana, social e participativa e, ainda, que não há uma definição fixa de conteúdo a ser tratados em sala de aula. Isto ocorre porque os assuntos perpassam transversalmente o processo educativo e demandam necessidades dos atores envolvidos, ou seja, dos alunos e professores. Sobre a formação cidadã, anota-se:

Também eles (DT) ajudam a gente a ser educados né!? A aula de formação cidadã, formando cidadãos né!? Fazendo da gente alguém que tenha um pensamento diferente, aí tipo... pessoas que usam drogas, que bate na namorada... a pessoa que mude de opinião, de ideia e seja uma pessoa melhor (AEB 2, 2015).

A componente curricular se configura um elo, entre o PDT e a turma, um espaço para a reflexão dos problemas e interesses que os alunos estão vivenciando e que, nesse momento, demandam diálogos, sem o compromisso disciplinar do conteúdo e avaliação.

Embora, como mencionado, o PPDT tenha um conjunto de estratégias far-se-á destaque mais detalhado sobre o dossiê de turma e conselho de turma, posto que, são ações que mobilizam as demais.

6.2 O Dossiê de Direção de Turma

O dossiê de turma é um conjunto de documentos que são denominados como instrumentais pelos sujeitos em seus discursos. O referido conjunto de documentos, denominado dossiê da turma é organizado numa pasta (az) para cada turma e ou ano escolar e disponibilizado num espaço da escola reservado para os DT, as escolas visitadas nos dois contextos estudados, dispõem de sala específica para os diretores de turma. Por ocasião das visitas realizadas na EB, em conversas informais com a direção da escola, foi relatado que a disposição e logística de uma sala específica para os professores diretores de turma, foi um requisito para a adesão ao PPDT.

As diretrizes para a organização do dossiê de direção de turma, contidas no documento de orientação para a escola cearense, recomendam:

9. Organização do Dossiê de Direção de Turma. O Dossiê é organizado numa pasta (az) para cada turma e respectivo ano escolar. Pode e deve também ser concomitantemente digitado em computador e inserido numa pasta para cada direção de turma. Depois é só imprimir e colocar os instrumentais na pasta az que ficará

guardada em armário no espaço em que a escola reservar para a direção de turma. Este dossiê é para ser consultado pelo núcleo gestor, professores da turma, supervisor, superintendente ou outras pessoas superiormente hierárquicas e analisado pelo diretor de turma sempre que necessário e no atendimento aos pais de cada discente ou responsáveis pela educação. É nessa pasta que se colocam todos os instrumentais que nos vão levar ao conhecimento de cada aluno. A capa deve ser dividida por separadores elaborados em papel colorido 40 quilos por onde se distribuem os respectivos instrumentais (SEDUC-CE, 2010, p. 6).

No interior da pasta, os documentos são categorizados por temáticas e, para tal existe um conjunto de separadores, assim também denominados na EP. O conjunto de separadores utilizados na rede pública estadual de ensino no Ceará, estão determinados em: I. Identificação da turma; II. Calendário; III. Registro fotográfico dos alunos; IV. Mapa da turma; V. Caracterização da Turma; Horário e relação da Turma; VII. Ficha biográfica; VIII. Registro de faltas; IX. registro de atendimento (pais e alunos); X. Registro de ocorrências; XI. Convocatória: XI.1. Convocação do representante de pais; XII. Atas; XIII. Coleta de informações; XIV. Avaliação; XV. Projetos da turma; XVI. Legislação vigente (SEDUC-CE, 2010).

Não se pode afirmar com certeza, embora tenham sido feitas análises dos documentos, o estudo das referências bibliográficas convocadas, as observações realizadas no campo empírico, apontam na direção de uma tentativa de reprodução dos textos e discursos, de um contexto para outro, por parte dos atores interessados na consecução da política educativa, no espaço, tempo e lugar que se analisa neste estudo, ou seja, o PPDT na escola pública cearense, porém, se observa significativas aproximações. Nessa significação, realça-se o discurso da Consultora Externa Portuguesa (CEP), investida do mandato de especialista educacional sobre o assunto:

Pronto, eu levava uma série de documentos para serem estudados e serem adaptados à realidade do Ceará. Hmmm, sim era... alguns eram do sistema educacional português, mas já adaptados à minha maneira aqui, portanto eu já dentro da minha sala de aula já fazia a documentação... já era diferente, já não era rígida como vinha na Lei de Bases do 115. Os meus eram já diferentes... eu tinha um dossiê onde eu fazia, baseado em alguns estudos que fiz de psicologia, em psicologia aplicada e mesmo com o estudo e contato, eu tinha bastante contato com Dr. Juan Casassus, esse tal psicólogo e sociólogo chileno. Portanto, eu já tinha uma série de documentação, de instrumentos que eram... seguiam um pouco a linha dos portugueses, mas eu modificava-os, ou seja, adaptava-os a cada turma. Cada ano era diferente! Portanto, eu ia adaptando à realidade que eu tinha dentro da sala, daí eu ter levado para lá e verificar que a realidade do Ceará era diferente da realidade portuguesa, e então, em grupo com vários professores fizemos, adaptamos os instrumentos que eu levei daqui à realidade do Ceará e depois foram sempre também adaptando mais (CEP, 2016).

Com base nos discursos dos atores responsáveis pela interpretação do projeto em tela como “processo político institucional, uma estratégia, uma ‘cadeia de gênero’, um processo de

explicitação, esclarecimento e criação de uma agenda institucional” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 69), na organização educativa do estado Ceará e na perspectiva da tradução dos textos da política para a prática, considera-se que se trata da interpretação de um ator social de uma realidade díspar do contexto brasileiro, com o sistema educativo português. Conclui-se que não houve articulação entre os sistemas educativos, muito menos, um estudo da estrutura e objetivos do DT em Portugal, antes da inserção desse sujeito, o diretor de turma, na organização da educação cearense.

Embora as análises apontem que PPDT se trata da reinterpretação do DT do sistema educativo português, imbuído de considerável processo de tradução, adequação dos textos e discursos na educação cearense, ainda assim, observam-se fortes aproximações, como os argumentos sobre a importância e utilidade do dossiê para subsidiar a reunião do conselho de turma, conforme Lima (1986, p. 24) sublinha:

O dossier do Director de Turma e o livro de ponto e de sumários da turma devem estar à disposição dos membros do conselho, durante a reunião. E na base do registro efectuado no dossier que as faltas são confirmadas. Contudo, se os números fornecidos pelo Director de Turma e por cada um dos docentes não forem coincidentes, então só uma consulta ao livro de ponto poderá esclarecer quantas faltas deu efectivamente um determinado aluno e uma determinada disciplina, durante o respectivo período lectivo (LIMA, 1986, p. 24).

O dossiê de turma reuniu informações detalhadas sobre rendimento escolar; número de faltas; ocorrências de atendimento individualizado, aos alunos, pais e ou encarregados de educação; dentre tantas outras produções de acompanhamento individuais de cada aluno. Dessa forma, observa-se que o dossiê de turma configura um acervo de registros importante para a avaliação de cada estudante. Nessa direção, o documento orientador do PPDT preconiza:

O dossiê como já exposto acima 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; sua 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 (SEDUC-CE, 2010, p. 6).

Entre o texto e o discurso, na voz dos atores em atuação, verifica-se uma preocupação com a explicitação da utilidade de cada instrumental para afastar a impressão do trabalho burocrático desnecessário, como argumenta o (a) CRPPDT (2016),

A gente tem um leque de instrumentais aí usados cotidianamente, cerca de vinte instrumentais é o que a gente utiliza. E assim, todo diretor de turma a primeira coisa pra saber, é que instrumental ele precisa, quem preenche o instrumental e para que ele

serve. Porque é isso que a gente considera essencial, sair desse campo de construir um instrumental de forma burocrática, ou seja, construir algo que ninguém vá utilizar.

Na sequência do mesmo discurso:

Então, nosso maior desafio hoje é mostrar para todos os professores diretores de turma, qual é a funcionalidade de cada um, e o desafio maior ainda é mostrar que aqueles instrumentais aí, que eles não são só obrigação dos diretores de turma. Então, a gente ganhou muito quando a gente começou a fazer essas formações deixando bem claro: esse grupo de instrumentais aqui é para o gestor, esse grupo aqui é para o professor, esse grupo de instrumentais aqui são para os alunos, esse grupo aqui é para o diretor de turma. Então o papel do diretor de turma é mais organizar e avaliar o dossiê do que propriamente construir, e aí a gente começa a ter um projeto diretor de turma exequível e com uma maior aceitabilidade, com maior efetivação (CRPPDT, 2016).

Verifica-se que a construção do dossiê de turma não é vista como atividade necessária, portanto, se explica o fato de ser um desafio convencer os professores da importância do preenchimento dos inúmeros “instrumentais”, propostos na metodologia do PPDT, dado que os discursos dos PDT, por vezes, revelam que tal atribuição chega a ser vista como burocrática, aspecto também observado na realidade portuguesa.

6.3 O Conselho de Turma

O conselho de turma trata-se “de um nível para onde convergem elementos tão importantes como o agrupamento de alunos e dos professores, o acompanhamento, orientação e avaliação dos alunos, a coordenação interdisciplinar, as relações com os encarregados de educação, etc.” (LIMA, 1986, p.7), aspectos que se observa transferidos no “plano das orientações para a ação” para o contexto da escola brasileira, onde se encontra em atuação o PPDT, onde se percebe a manutenção de “um aspecto particular da sua organização e das suas funções - as reuniões de avaliação do rendimento escolar dos alunos em final de período lectivo” (LIMA, 1986, p. 7).

No texto que orienta o PPDT, a chamada pública para adesão ao projeto professor diretor de turma (SEDUC-CE, 2010), no item 11, onde é simulada uma reunião intercalar de conselho de turma, de acordo com a pauta que segue:

I. Pauta da Reunião PONTO 01: Informações do núcleo gestor PONTO 02: Entrega de instrumentais aos professores da turma PONTO 03: Análise e reflexão com os representantes dos pais e dos alunos sobre a dinâmica da turma PONTO 04: Caracterização da turma PONTO 05: Avaliação intercalar da turma PONTO 06: Outros assuntos (SEDUC-CE, 2010, p. 14).

O documento segue detalhando cada ponto proposto de pauta, descrevendo minuciosamente cada momento, ou seja, o que deve ser realizado antes, durante e depois da reunião do conselho de turma. Sobre a pauta da reunião do conselho de turma, Lima (1986, p. 22) sublinha, “a pauta é um documento cujo preenchimento se reveste de grande importância”, e prossegue com a explicação de que, “após a reunião, o Director de Turma procederá à sua assinatura e apresenta-la-á ao presidente do conselho directivo que a assinará, depois de verifica-la, e de se certificar de que não existem incorreções e rasuras (LIMA, 1986, p. 22).

De acordo com o que pode ser observado na sequência extraída do documento de orientação para a política educativa, nas escolas cearenses, considera-se, como mencionado anteriormente que, no “plano das orientações para a ação”, houve uma aproximação com as diretrizes em prática, no sistema educativo português. Na sequência das orientações para a reunião do conselho de turma, podem-se observar aspectos importantes do processo em estudo:

Finalmente, o presidente da reunião solicita ao representante dos pais e aos alunos que avaliem a importância de sua participação na reunião. Apesar do constrangimento provocado pela avaliação dos professores, na presença dos mesmos, normalmente, os alunos sentem-se bastante satisfeitos, pela oportunidade de expressar sua opinião a respeito da dinâmica das aulas e da conduta dos alunos, assim como pela oportunidade de espaço para que façam suas reivindicações. Quanto aos representantes de pais, alegram-se por saber que a escola está dando vez e voz aos alunos e aos pais, na busca de realizar um trabalho mais eficiente (SEDUC-CE, 2010, p. 14).

As orientações conclusivas contidas nas diretrizes para o conselho de turma indicam que “Os alunos são orientados a manter discrição sobre tudo que foi tratado, ao longo de sua permanência na reunião, devendo repassar à turma somente o que for adequado” (SEDUC-CE, 2010, p. 14). Tal como, o diretor de turma realça que deve ser dada ênfase “a importância da participação do representante dos pais e dos alunos para o enriquecimento da reunião, agradece suas presenças e os dispensa, dando sequência à reunião com os profissionais da escola e da CREDE, se for o caso” (SEDUC-CE, 2010, p. 14).

Contudo, os discursos dos atores presentes nas arenas de atuação do PPDT chamam a atenção para tensões levantadas nos contextos da trajetória da política educativa, ou seja, no “plano da ação”. Nesta direção, ainda sobre a pauta evidencia-se:

A gente ia para uma formação que ... (CEP) colocava pra gente o passo a passo. A pauta do conselho de turma da realidade de Portugal, ela não... não... não se adequava a realidade do nosso conselho de turma, onde todos os meninos ficavam na escola, os professores ficavam no conselho e quem ficava com os meninos? Os nossos meninos ainda não estavam acostumados a protagonizar numa sala de aula sozinhos! Então, ficava todo tempo gente saindo, os gestores horrorizados com essa história de ter de tirar todos os professores de sala e quem vai ficar com os meninos? (CRPPDT, 2016).

Com base na fala citada, pode se considerar o que se verifica ao longo da análise, ou seja, que no “plano das orientações para a ação” houve uma tentativa de transferência das orientações existentes no sistema educativo português, usado como inspiração. Entretanto, no “plano da ação”, a atuação dos sujeitos envolvidos (re)interpreta, traduz e (re)contextualiza o que supostamente deveria ser posto em prática, conforme as orientações, aspectos que não configuram a redução da importância dada ao órgão do conselho de turma, em análise.

Nesse sentido, compete distinguir a importância dada ao conselho de turma, nos discursos dos discursos dos atores sociais envolvidos nas arenas de atuação, do objeto estudado, o DT. Os excertos dos discursos foram sublinhados aleatoriamente entre as duas realidades, embora os destaques tenham início com discursos da realidade brasileira, posto que, se trata objetivamente da construção significativa, que procurou desvelar neste estudo. Desse modo, o primeiro excerto sobre a temática do conselho de turma trata-se da fala do Primeiro Coordenador Estadual do Projeto Professor Diretor de Turma (PCEPPDT):

Uma das práticas pedagógicas estruturantes desse modelo de gestão desse projeto são as reuniões de conselho de turma e essas reuniões elas contribuem para que a comunidade escolar consiga alcançar com um nível de profundidade maior, as especificidades de cada estudante, (...) a maneira como cada docente põe em prática as suas ações pedagógicas em sala de aula. (...) as reuniões do conselho de turma, se caracterizam como uma das principais práticas pedagógicas do professor diretor de turma. Então, nesses encontros a gente primeiro conhece melhor os sujeitos, segundo são traçadas metas pedagógicas, práticas pedagógicas para desenvolver o desempenho acadêmico dos estudantes e termina: fortalecendo os laços as interações entre os sujeitos dali. Os professores se percebem no outro, os professores fazem uma autoavaliação. Então, a sua prática é avaliada pelos estudantes, então é um momento de interação muito importante que termina contribuindo para melhoria das relações, dos laços aí entre os diferentes segmentos da comunidade né! (PCEPPDT, 2016, grifo nosso).

O conselho de turma é apontado como sendo “uma das práticas pedagógicas estruturantes desse modelo de gestão”, quer dizer, do PPDT. Conforme o discurso citado, a reunião do conselho de turma é o momento em que os professores realizam uma autoavaliação, avaliam a turma, são avaliados, resultando em profícua interação entre os representantes dos diferentes segmentos de atores envolvidos na comunidade escolar. A respeito da composição do conselho de turma, Lima (1986, p. 20) detalha:

O Conselho de Turma, quando reúne para avaliar o rendimento escolar dos alunos, é composto por todos os professores da turma e é presidido pelo Diretor de Turma (que é também um professor da turma). Tratando-se de uma reunião de avaliação, a legislação estabelece que o aluno delegado da turma não poderá estar presente. Não se tratando de uma reunião de carácter disciplinar, também não participarão um segundo aluno da turma e um representante dos encarregados de educação, nem será o Presidente do Conselho Directivo a presidir à reunião.

O trabalho de Lima (1986), citado, embora tenha mais de trinta anos da sua publicação mantém-se atual, posto que, as diretrizes sobre o DT no sistema educativo português, pelo que se observou, sofreram ao longo dos anos poucas alterações, posto que, as incursões realizadas no campo de estudo revelaram que as determinações para a composição do conselho de turma permanecem as mesmas.

Nessa direção, verifica-se, no artigo 37, do Regimento Interno 2014/2018 do agrupamento de escolas do qual a escola onde foi realizado o estudo de caso, em Portugal, faz parte, acentua-se a importância da composição do conselho de turma:

1. O conselho de turma tem a seguinte composição: a) Todos os professores da turma, incluindo o(s) da educação especial, sempre que haja alunos com necessidades educativas especiais; b) O aluno delegado de turma, que pode fazer-se acompanhar (ou substituir) pelo delegado; c) O representante dos pais e encarregados de educação dos alunos da turma, que pode fazer-se acompanhar (ou substituir) pelo suplente, eleitos de entre e por aqueles na reunião de apresentação no início do ano letivo. 2. Nas reuniões de avaliação sumativa, ou sempre que se trate de matéria sigilosa, apenas participam os membros docentes.. (EP, 2014, p. 32).

Conforme se pode analisar, entre a análise de Lima (1986) e o excerto acima citado, a composição do conselho de turma se mantém com a mesma composição. Entretanto, nas reuniões do conselho de turma, observadas no trabalho de campo em diferentes momentos do ano, não foi registrada a participação de delegados de sala e nem de representantes de pais e ou encarregados de educação.

Subscreve-se, com a opinião de Lima (1986), ao afirmar que a turma se caracteriza um nível elementar, contudo, nuclear na organização de ensino, consoante seus termos:

Quer isto dizer que a turma parece constituir um nível privilegiado para a necessária coordenação pedagógica e interdisciplinar, para a solução de problemas disciplinares, para o contacto entre as escolas e os pais e encarregados de educação dos alunos, e para muitos outros aspectos relacionados com as implicações pedagógicas da selecção e gestão de espaços, elaboração de horários, etc. (LIMA, 1986, p. 9).

A turma se caracteriza pelo nível favorável à mobilização do acompanhamento “desmassificado”, como sugere a premissa do PPDT, para o professor investido da autoridade representativa da instituição escolar, realize o trabalho coordenação pedagógica e interdisciplinar.

O conselho de turma caracteriza-se como um órgão de apoio pedagógico e disciplinar, com a participação docente, discente, e de representantes dos pais e ou encarregados de educação (LIMA, 1986), feições estas transpostas para a experiência em andamento nas escolas públicas do estado do Ceará, Brasil.

Por conseguinte, mesmo considerando as múltiplas particularidades entre os sistemas educativos das realidades que se procura compreender o DT, observa-se que existem significativas aproximações, posto que, analisando os documentos, a trajetória da prática educativa em andamento nas escolas públicas do Ceará, as observações realizadas nos contextos de investigação e os discursos dos atores, pode-se verificar que, inicialmente, houve uma tentativa de transposição das estratégias investidas no cargo/função de DT, consolidado em seu percurso histórico no sistema educativo português, para um contexto um educativo totalmente diverso.

Contudo, são perceptíveis as (re) interpretações, traduções e adaptações, que ocorreram nas arenas de atuação, no campo educativo onde o PPDT está em andamento. Nesse cenário, é evidente que o PPDT imprimiu a figura do DT, na estrutura organizacional da escola cearense, mantendo significações propostas nas orientações textuais e discursivas, deslocada da outra realidade educativa e sob interesses educacionais orientados para a garantia da redução do abandono escolar e melhoria dos resultados de aprendizagem, no ensino médio, etapa da educação em atuação no estado do Ceará.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscou-se, na pesquisa intitulada “Professor Diretor de Turma: um estudo entre Brasil e Portugal acerca de uma política educativa do Estado do Ceará”, analisar a forma como os atores da organização educativa (gestores, professores, alunos e pais) se apropriaram das significações do cargo/função do professor diretor de turma, no contexto, da escola pública estadual regular do estado do Ceará-Brasil, no período de 2011 a 2014.

Vale evidenciar que as conclusões aqui apresentadas podem se configurar em considerações eminentemente passíveis de outras diferentes interpretações e de diferentes resultados, em pesquisas futuras. Contudo, acredita-se ter conseguido responder às questões levantadas no início do estudo: Como foi o processo histórico da instituição do cargo/função de professor diretor de turma no sistema educativo português e quais as concepções atribuídas a

tal cargo no contexto de sua origem à atualidade? Como se deu a trajetória do Projeto Professor Diretor de Turma em todos os contextos de atuação nas escolas públicas estaduais regulares de ensino cearense, no marco temporal de 2011 a 2014? e Quais as aproximações e distanciamentos das significações do cargo/função de diretor de turma entre os dois contextos, Brasil e Portugal?

Os dados analisados no decorrer deste estudo sob a lente do quadro teórico-analítico do ciclo contínuo de políticas – contexto da influência, contexto da produção do texto, contexto da prática, contexto dos efeitos/resultados e contexto da estratégia política – e a perspectiva da escola como organização educativa, de que se lançou mão para interpretar as evidências encontradas neste empreendimento investigativo, revelam, neste estágio, as percepções factíveis, explicitadas neste relatório de tese, embora se tenha consciência de que esta se trata de uma contribuição momentânea e não um ponto final para a análise do objeto estudado. Feitas estas considerações iniciais, segue-se com as conclusões, para a finalização deste trabalho, que se afigura como um marco inicial para novas possibilidades de reflexão sobre a temática estudada, em outros espaços, acadêmicos ou não.

Considera-se a importância da contribuição deste estudo e se admite o reconhecimento das suas possibilidades, sobretudo, no que se refere à análise dos dados recolhidos no campo empírico. Nesse sentido, a primeira distinção a ser feita diz respeito ao volume de dados recolhidos, e apresentados, neste relatório de tese. Para o entendimento do percurso, resgata-se que foi realizado um levantamento prévio *on line* no qual 480 (quatrocentos e oitenta) professores da rede estadual de ensino responderam a um questionário, 21 (vinte e uma) entrevistas semiestruturadas, 18 (dezoito) visitas na EB entre os meses de abril a agosto de 2016, e 38 (trinta e oito) visitas na EP, entre os meses de setembro de 2015 a julho de 2016. A partir deste trabalho de investigação, foram reunidas 33 (trinta e três) páginas de notas de campo e 171 (cento e setenta e uma) páginas de transcrições das entrevistas. Apesar do volume e riqueza dos dados, o tempo exíguo determinado para um trabalho de tese, impõe ao pesquisador fazer suas opções. No entanto, tal circunstância, não minora o valor do resultado aqui apresentado, o qual, aponta-se para a capacidade de pesquisas a posteriori. A segunda distinção consiste na observação de que as abordagens analíticas oferecem potencial para uma incursão ao âmago das problemáticas que envolvem a política estudada, contudo, pelas mesmas razões anteriores determinou-se que se buscassem respostas, apenas, para as questões específicas desta pesquisa, o que se considerou uma escolha sensata para aqueles que se determinam a realizar um trabalho de tese, mesmo que novas indagações tenham surgido no curso do trabalho.

À guisa de síntese da pesquisa, determinou-se desenredar os achados relevantes, analisados no percurso do estudo, com destaque para os aspectos estruturados neste relatório de tese, tomando-se a política educacional do estado do Ceará como ponto de partida. Deste modo, considerou-se como pontos relevantes, as opções teóricas analíticas para compreender o objeto, o percurso metodológico realizado, a trajetória do PPDT em atuação na escola pública estadual cearense, as significações sobre o cargo/função de DT construídas na escola brasileira em relação à escola portuguesa, tal seja, efetivamente, o PPDT em atuação na escola pública estadual cearense como resultado do processo da reinterpretação da interpretação dos atores dos grupos de interesses, sobre o diretor de turma existente na estrutura educativa portuguesa.

No tocante ao PPDT, como política educativa, inserida no conjunto que constitui a política educacional do Ceará – estado do Nordeste brasileiro –, apontado como referência na educação, na perspectiva das orientações macroestruturais que pautam as construções da legislação e estratégias para todas as áreas de atuação do Estado, sobretudo, a educação, ponto de partida desta análise. Importante ressaltar que, inicialmente, o que chamou a atenção para procurar compreender o PPDT, foi o conjunto dos discursos impressos nos seus textos e mecanismos de mobilização dos atores envolvidos na dinâmica educativa da rede de ensino. Assim, o PPDT, sob a premissa da “desmassificação do ensino”, com vistas “a construção de uma escola que eduque a razão e a emoção”, “com plenos objetivos de acesso, permanência sucesso e formação do cidadão” (SEDUC-CE, 2010), o PPDT se sobressai como sendo uma política educativa voltada para a formação integral e emancipatória, em meio às políticas educativas focalizadas nos resultados aferidos pelas as diferentes avaliações, pelas quais são submetidos os professores, a escola, os alunos e a gestão da escola, à exemplo, do Sistema Permanente de Avaliação Básica do Ceará (SPAECE); do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

A despeito dos discursos impressos nos textos de orientação do PPDT, as vozes dos sujeitos entrevistados, nos contextos de atuação, demonstram que foi atribuído, ao PDT, a responsabilidade pelo controle da frequência; o monitoramento dos resultados; a coordenação disciplinar da turma e a mobilização das relações que se estabelecem entre os atores da organização educativa, a “tríplice função”: coordenação do ensino, controle disciplinar dos alunos e o contacto com as famílias”, justificada por Sá (1997, p. 47), em seu estudo sobre o DT, no sistema educativo português. Nestes termos, pode-se considerar como uma aproximação sobre as significações do cargo/função de DT, entre os dois contextos.

Dito isso, verificou-se que o objetivo implícito da política educativa em análise é a redução da infrequência, evasão e abandono, problemáticas que se apresentam com elevados

índices, sobretudo, na última etapa da educação básica, o ensino médio. Nessa direção, os depoimentos apontaram para o efeito/resultado positivo do PPDT, no esforço visível em acompanhar sistematicamente de forma individualizada a frequência e o desenvolvimento da aprendizagem de cada aluno. Entende-se que esta particularidade, se caracteriza como um distanciamento da política educativa no Ceará/Brasil em relação a Portugal, visto que, no sistema educativo português o DT é instituído na estrutura da organização escolar em 1968 no Ciclo Preparatório do Ensino Secundário, – julga-se para efeito de entendimento, corresponder ao ensino fundamental anos finais no Brasil –, com a preocupação de orientar a continuidade dos estudos dos alunos no ensino secundário – o ensino médio na educação básica brasileira.

Acredita-se ser importante relembrar a reflexão sobre o fato de que a educação pública estadual do Ceará tem suas bases inovadoras no contexto da reforma do Estado brasileiro iniciada no final dos anos de 1980, e a reforma da educação que se desdobrou nos anos de 1990. Nesse contexto, as políticas educacionais mobilizadas na educação cearense não foram somente desdobramentos das políticas educacionais produzidas pelo governo federal, pois houve associação concreta com os movimentos de abrangência global, posto que, as autoridades políticas locais tinham influência junto aos organismos multilaterais, inclusive, quanto à obtenção de empréstimos (LEITÃO, 2010; VIEIRA, 2007; ZIBAS, 2005, 2008). Nesse meandro, se insere a perspectiva da política educacional em andamento nas escolas públicas estaduais do Ceará, em diversas políticas educativas, projetos e estratégias para alcançar os resultados exigidos dentro do modelo da performatividade que regula a educação brasileira. Nos documentos da SEDUC-CE, embora desatualizados, mantém-se a matriz de GPR (gestão por resultados), a agenda estratégica, planos setoriais, tecnologias de gestão, voltadas para a gerência empreendedora da educação, posto que, na perspectiva da performatividade “as organizações são ‘ativadas’ para pensar sobre elas de forma diferente, em termos de seu desempenho ou em relação a ele” (BALL, 2014, p. 65).

Sobre as opções teóricas, ressalta-se que as perspectivas analíticas em que se ancorou esta investigação, assentam-se na abordagem do ciclo contínuo de política (BOWE; BALL; GOLD, 1992; BALL, 1994), na compreensão sobre política, como também, na interpretação, tradução e atuação, como categorias presentes na trajetória de construção e atuação das políticas (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016), sobretudo para a educação, entre outros conceitos importantes para a análise de políticas educativas, como é o caso da compreensão do que vem a ser performatividade (BALL, 2014). Quanto às concepções da escola como organização educativa, de Lima (1992, 2001) oferecem um potencial analítico para compreensão dos objetivos e estrutura do objeto estudado, na essência das relações que se estabelecem na

dinâmica educativa, contudo, optou-se por entender a política educativa estudada entre o “plano das orientações para a ação” e o “plano da ação”, procurando observar as articulações entre as duas concepções teóricas.

O estudo foi realizado pela pesquisadora no Instituto de Educação da Universidade do Minho (UM), em Portugal, por ocasião do estágio científico avançado de doutoramento pelo Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE), com foco sobre “a escola como organização educativa” (LIMA, 1998, 2001), numa abordagem assentada à sociologia das organizações educativas, exerceu sobre esta investigação forte influência na maneira de direcionar o olhar analítico para a escola, tal como, a identificação e interpretação dos dados. Identifica-se, nesse modelo de análise, a potencialidade para imergir nos objetivos e estruturar o objeto estudado, contudo, fez-se a opção por analisar a política educativa do PPDT, sob a abordagem do ciclo contínuo de política (BOWE; BALL; GOLD, 1992; BALL, 1994), com as contribuições de Lima (1986, 1992, 2001, 2011) e Sá (1997), por serem estes estudiosos reconhecidamente conhecedores da figura do DT, nos diferentes níveis da organização educativa.

As contribuições do referido estágio de doutoramento versam, para além da academia, com experiências vividas em diferentes espaços educativos, porém, ressalta-se a relevância do trabalho de campo, realizado em uma escola de ensino secundário, no Norte de Portugal, no período de setembro de 2015 a julho de 2016, para o entendimento da gênese, objetivo, estrutura e representação do DT, no sistema educativo português. Tais dimensões revelam-se substantivas, para a análise das significações construídas sobre o cargo/função de PDT, na escola pública estadual do Ceará, tal como, conhecer a arqueologia das representações sobre o DT no sistema educativo português, seu funcionamento no atual contexto para melhor analisá-lo como política educativa, em outro contexto.

Portanto, considera-se esta compreensão sobre DT, no contexto português, como significativa, para a análise do PPDT, enquanto política educativa que propõe em seus objetivos, “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” (SEDUC-CE, 2010, p. 1), para além de “manter a assiduidade dos alunos, estimulando sua permanência na escola e elevando o grau de sucesso de aprendizagem” (SEDUC-CE, 2010, p. 1), entre outros objetivos na direção articulação dos professores, alunos, família, gestão e comunidade escolar para uma “educação que vise a excelência” (SEDUC-CE, 2010, p. 1). Objetivos estes que despertam, desde muito cedo, a atenção para esta política educativa, por se tratar de uma proposta de inovação no campo educacional brasileiro.

Diante destes reconhecimentos, aponta-se para o potencial heurístico do objeto aqui desvelado, por meio da abordagem qualitativa, com método de estudo de caso único, realizado em dois contextos; um, tomando-se como unidade de análise a SEDUC-CE e, com uma subunidade de análise, uma escola brasileira (EB); e outro, com uma unidade de análise em uma escola portuguesa (EP); ou seja, com duas variações de projeto - holístico e integrado. Neste diapasão, a pesquisa teve como base as proposições teóricas para refletir sobre as questões de pesquisa e, na revisão da literatura, seguido da classificação mecânica dos dados e, posteriormente, da análise indutiva e dedutiva dos achados no campo empírico. Por conseguinte, considera-se que esta metodologia, aliada ao modelo de análise, contribuiu para desvendar as interpretações subsumidas nos textos e discursos da política educativa PPDT, na escola pública estadual cearense de ensino regular, no marco temporal de 2011 a 2014, embora se tenha dados que ultrapassam essa temporalidade.

Relativamente à trajetória do PPDT, nos diferentes contextos de atuação da política, não obstante, os discursos dos atores investidos de autoridade educacional local, em nível meso, especificamente, no contexto educação cearense, apontem na direção da influência de uma entidade educacional brasileira com relevante percurso histórico marcado por reflexões, debates e direcionamentos sobre a educação no Brasil, além do considerável prestígio internacional no campo da educação como o fato de ser apoiado pela ANPAE. Analisa-se que houve uma influência local em nível meso, associada ao prestígio da citada instituição, posto que, a idealizadora e mobilizadora, junto a SEDUC-CE, tratava-se de uma especialista em educação membro da ANPAE, com expressiva atuação no campo educacional cearense e reconhecimento político.

Com base nas análises realizadas, percebeu-se que não foi efetivado um debate institucional sobre o cargo/função de DT – no sistema educativo português –, no sentido de compreender o seu percurso histórico, objetivos e estrutura. Também se concluiu que não houve, por parte da SEDUC-CE, um investimento investigativo nos estudos científicos como os realizados pelos especialistas em educação de Portugal, que se debruçaram em suas pesquisas para desvelar a representação do DT, no sistema educativo daquele país. Igualmente, não se registra uma articulação ampla da instituição citada como mobilizadora, do modelo implantado na escola pública do Ceará, a ANPAE.

Consequentemente, pode-se concluir que o PPDT, constituído na educação cearense, é consequência da “interpretação da interpretação”, sobre o DT existente no sistema educativo em Portugal, desde 1968, com esta nomenclatura, passando pela metamorfose do diretor, conforme explica Sá (1997): por diretor de ciclo, em 1936, e antes, diretor de classe (1895).

Compreende-se que “a política é complexamente codificada em textos e artefatos e é decodificada (e recodificada) de forma igualmente complexa” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2014, p. 14), portanto, “falar em decodificação e recodificação sugere que a ‘formulação’ da política é um processo de compreensão e tradução - que obviamente é” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2014, p. 14). Por conseguinte, a política educativa que se materializa na escola pública cearense passou por um processo de decodificação e recodificação na travessia de uma realidade a outra, sofrendo recontextualizações e readaptações dos textos e discursos pela ação de grupos de interesse e de sujeitos da atuação nos seus diferentes contextos.

No nível micro, os dados revelaram que os sujeitos para os quais a política PPDT é destinada – alunos, pais, professores e gestores escolares – se mostram convencidos da importância dessa política, para a educação dos estudantes na escola cearense, ainda que, se observe as resistências, sobretudo, quanto à imagem burocrática da política educativa. Contudo, tais resistências são atenuadas pelas autoridades educacionais locais, envolvidas nos grupos de interesses de mobilização, em prol da “implantação” do PPDT.

No que se refere às aproximações e distanciamentos das significações construídas sobre o cargo/função de DT constituído no Brasil, em relação Portugal, a análise dos documentos apontam para uma possível reprodução das orientações existentes, para o exercício do cargo/função, no sistema educativo português, posto que, em muitas situações encontram-se expressões textuais explicitamente iguais. Para além desta visível aproximação, concluiu-se que os instrumentais (fichas biográficas, atas, formulários de registro de atendimento e ocorrência, modelos de comunicados) foram literalmente transportados, e adotados, da realidade da escola portuguesa para a escola cearense.

A tentativa de transferência das estratégias do DT, da escola portuguesa, para a escola cearense, não se limitou aos instrumentais, embora esses documentos tenham passado por significativo processo de reinterpretação e recriação. Para além deste aspecto, considera-se que os discursos sobre as estratégias metodológicas que foram disseminadas, embora se evidencie que houve resistências e recontextualização no processo de atuação pelos atores educativos envolvidos contextos da trajetória da política, ainda assim, as aproximações são perceptíveis.

Considera-se que a política educativa apresenta efeitos/resultados positivos importantes para a educação cearense, como a construção de um vínculo maior do aluno com a escola, a referência do PDT, para a família, e a possível redução da evasão escolar, conforme se verifica nas vozes dos atores sociais envolvidos na atuação. A política educativa do PPDT disponibiliza uma redução na carga horária das componentes letivas em sala de aula, do professor, embora os PDT em seus testemunhos tenham expressado ser esse um tempo insuficiente em relação à

demanda de trabalho burocrático – preenchimento de “instrumentais”, fichas e ou formulários – que compõe o dossiê de turma, contudo, julga-se esse tempo importante. Por conseguinte, o Estado investe recursos significativos para essa redução de carga horária, posto que, com tal ação, é necessário reorganizar a lotação e redistribuição das horas aulas dos professores, fazendo-se necessário a contratação de um número maior de docentes, reconhecendo-se, diante disso, que há uma aplicação financeira, direcionada para execução da política educativa em análise.

Compreende-se que o PPDT é uma tecnologia educativa formatada, com estratégias de trabalho sistematizadas, um passo a passo organizado num repertório denominado “Calendário Norteador” (ANEXO G), que contém, especificamente, qual ação deve ser realizada, por quem e quando. Esses pormenores conduzem à interpretação, na direção do entendimento de que o PPDT é um mecanismo de controle e regulação do Estado, sobre a atuação dos professores, reduzindo a autonomia e a criatividade, o que, efetivamente, é, posto que, favorece o acompanhamento permanente das ações do PDT por parte da Superintendência Escolar⁶² e CRPPDT, planejadas para o ano letivo escolar. Entretanto, esse acompanhamento caracteriza-se, minimamente, pela garantia de que as ações pedagógicas cotidianas serão cumpridas, posto que, há certa falta de compromisso de alguns professores, para com sua atuação na escola pública.

Para além destas impressões, cabe destacar que o PPDT é uma política educativa focalizada no aluno, pensando na redução da infrequência, evasão e abandono e na melhoria dos resultados de aprendizagem, como está explícito nos seus objetivos. As interpretações dos discursos apontaram para o entendimento de que o PPDT se trata de uma estratégia para atender às exigências da lógica voltada para a política de resultados impressa nas orientações para educação no campo educacional local e global. No entanto, percebe-se a preocupação individualizada com o estudante na garantia da permanência vislumbrando uma educação de qualidade, socialmente referenciada, embora se perceba-se a ênfase nos resultados.

Nessa direção, pode-se mencionar o ponto de vista de uma mãe de aluno do PPDT: “vou dizer como mãe, né, meu filho mesmo ele tem déficit de atenção [...] e antes do programa Professor Diretor de Turma num tinha em outras escolas [...] eu percebi a grande diferença [...] deu para sentir mais que qualquer outra mãe [...]” (PMEB, 2015), na sequência explícita em que concerne à especificidade que lhe chama a atenção na postura do PDT, “[...] sentir a

⁶² “[...] acompanhamento e monitoramento à gestão escolar, com foco no aperfeiçoamento pedagógico e na melhoria da aprendizagem dos estudantes” (SEDUC-CE, 2017). Disponível em: <<http://www.seduc.ce.gov.br>>. Acesso em: 8 set. 2017.

diferença do acompanhamento diferenciado com ele, a preocupação de me ligar pra saber né, quando o menino tinha feito a prova o dia, que ele dormiu um pouco a mais, para saber se ele tinha tomado algum medicamento ou não [...] (PMEB, 2015). São discursos como este que levam a concluir que a comunidade considera a figura do DT importante na dinâmica pedagógica do cotidiano da escola, nas vertentes de atuação relacionada ao desenvolvimento acadêmico do aluno, ao controle disciplinar e da frequência e a relação da escola com a família.

Não obstante, compreende-se que as políticas são permeadas por tensões e resistências, e que a atuação do PPDT, no contexto das escolas públicas cearenses, revela a existência de descontinuidade na lotação do professor, no exercício do cargo/função de DT. Tal situação se põe em evidência quando é registrada a presença de professores, em regime de contrato temporário, desenvolvendo o cargo/função, como também, porque no momento de reorganização do ano letivo, fazia-se necessário a substituição por um professor efetivo da rede, e ou mesmo para complementação da carga horária sem a legítima adesão do sujeito à filosofia da política educativa do PPDT.

Nesse processo de descontinuidade, percebe-se a falta de formação específica, para o desempenho do cargo/função de DT, embora os coordenadores escolares sejam os sujeitos indicados para realizarem tais formações, no cotidiano das ações pedagógicas no âmbito da escola. A não efetiva adesão à filosofia proposta pelo PPDT, por parte de alguns professores que ocupam o cargo/função, resulta, conseqüentemente, no cumprimento, somente, das ações monitoradas, ou seja, em relação aos aspectos burocráticos que compõem o dossiê de turma.

Os PDT se queixam de que não existe o reconhecimento e a valorização, nem tampouco compensações financeiras, por parte do Governo, pelo desempenho do cargo/função. Nos discursos políticos, os sujeitos argumentam que “temos a inexistência de uma política de valorização, de reconhecimento do profissional professor diretor de turma, daquele que exerce a função de professor diretor de turma [...]” (PCEPPDT), e explicitam que anseiam por “[...] uma espécie de política de valorização para os professores diretores de turma [...]” (PCEPPDT), visto que, “[...] não existe nenhum tipo de incentivo financeiro, [...] não existe um suporte do ponto de vista formativo [...]” (PCEPPDT), pois os atores entendem que “[...] o professor diretor de turma é um mediador de conflitos por excelência [...]” (PCEPPDT), pois são investidos da função de gestor intermediário⁶³, intraescola, e entre escola e comunidade.

As tensões que envolvem a atuação do PPDT, na escola cearense, se estendem para a preocupação com a continuidade da política por parte dos sujeitos, posto que, não existe uma

⁶³ Ver Sá (1997).

normalização do cargo/função no ordenamento jurídico da estrutura da SEDUC-CE. Mesmo considerando o PPDT uma política educativa, pelas características de intervenção na estrutura da organização educativa e pela trajetória que se analisa, registra-se a permanência do nome “projeto”, desde a sua origem, na escola pública do Ceará.

Nesses parâmetros, verifica-se que, “logo em janeiro de 2008, sai o primeiro documento com o nome de Projeto Professor Diretor de Turma, é esse o nome que sai” (CEP, 2016). Argumenta-se que não era bem isso, “[...] até porque o projeto lá não tem a mesma linha do diretor de turma cá em Portugal [...] aqui é obrigatório para todas as escolas, lá foi algo por adesão” (CEP, 2016). Certamente, alguns fatores, como, a falta de normativo legal, enquanto política de Estado; a manutenção da nomenclatura “projeto”; e o princípio da adesão pela escola – para dar andamento ao PPDT – e pelo professor, para assumir o cargo/função de DT, não oferecem segurança de continuidade da política, na SEDUC-CE, em outro contexto político partidário que vier substituir o presente, visto que, verificam-se descontinuidades nas políticas, ao se mudar a orientação partidária, na ocupação dos cargos executivos dos estados, municípios e União.

Em relação à preocupação antes referida, alguns professores – CRPPDT, EEB, SEDUC-CE –, juntamente com, um deputado estadual, a Associação por uma Educação e Cultura de Qualidade para Todos (PECQTO) e a Comissão de Educação da Assembleia Legislativa do estado do Ceará, organizaram, em 2013, um seminário para debater sobre importância da ampliação do PPDT para as redes municipais, bem como, para discutir a construção de um enquadramento legal. Na mesma direção, com sentidos semelhantes, também em 2013, registra-se uma apresentação no Seminário Nacional do Observatório da Educação em Brasília. Todavia, o PPDT se mantém sem um aparato legal que legitime o cargo/função de DT, na estrutura da rede de ensino, e/ou que garanta a continuidade da política educativa.

Diante das considerações expostas, e perante a análise das ações e depoimentos dos atores da organização educativa – gestores, professores, alunos e pais –, envolvidos na atuação do PPDT, em andamento na escola pública estadual regular do estado do Ceará-Brasil – analisado no período de 2011 a 2014 –, conclui-se que a referida política educativa apresenta contribuições importantes para o campo educacional, com possibilidades significativas para a continuidade, a depender da apreciação positiva dos gestores executivos da educação, no estado, mesmo diante da percepção positiva da comunidade educativa.

Em face da complexidade de se analisar uma política na sua trajetória, em todos os contextos de atuação, observa-se como ela se materializa, entre o “plano das orientações para a ação” e o “plano da ação”, se remete a atenção a possíveis faces não observadas no processo de

análise, deste objeto, limites estes, inerentes à investigadora, que perseguiu, prioritariamente, o exame dos objetivos definidos, como balizadores para o percurso do estudo. Nesse sentido, embora se tenha procurado lançar o olhar com flexibilidade, para enxergar o que não estava posto na superfície, admitem-se possíveis lacunas, nas interpretações das significações escusas, sobre a política educativa.

REFERÊNCIAS

ALUNO (A) NA ESCOLA BRASILEIRA (1 E 2). **Entrevista concedida a Vagna Brito de Lima**. Ceará: [s.n.], 2015.

ALUNO (A) NA ESCOLA PORTUGUESA (1 E 2). **Entrevista concedida a Vagna Brito de Lima**. Portugal: [s.n.], 2016.

ANTUNES, F. **Políticas educativas nacionais e globalização**: novas instituições e processos educativos. Braga: IE/Universidade do Minho, 2004.

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

BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **Como as escolas fazem as políticas**: atuação em escolas secundárias. Tradução de Janete Bridon e Jeferson Mainardes. Ponta Grossa: Editora da UEPG, 2016.

BALL, S. J. Do modelo de gestão do "bem-estar social" ao "novo gerencialismo": mudanças discursivas sobre gestão escolar no mercado educacional. In: BALL, S. J.; MAINARDES, J. M. **Políticas educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011c. p. 193-221.

_____. **Educação global S. A.**: novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Tradução de Janete Bridon e Jeferson Mainardes. Ponta Grossa: Editora da UEPG, 2014.

_____. **Educational reform**: a critical and post-structural approach. Buckingham: Open University Press, 1994. 164 p. ISBN 9780335192724.

_____. Intelectuais ou técnicos? O papel indispensável da teoria nos estudos educacionais. In: BALL, S. J.; MAINARDES, J. M. **Políticas educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011b. p. 78-99.

_____. **La micropolítica de la escuela**: hacia una teoría de la organización escolar. Tradução de Néstor Míguez. Madrid: Paidós, 1989. 297 p. ISBN 84-7509-529-1.

_____. Novos estados, nova governança e nova política educacional. In: APPLE, M. W.; BALL, S. J.; GANDIN, L. A. **Sociologia da educação**: análise internacional. Tradução de Cristina Monteiro. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 177-189. ISBN 9788565848244.

_____. Performatividade, privatização e o pós-estado do bem-estar. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1105-1026, set./dez. 2004.

_____. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga-Portugal, v. 15, n. 2, p. 3-23, dez. 2002.

_____. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. In: BALL, S. J.; MAINARDES, J. M. **Políticas educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011a. p. 21-53.

BALL, S. J.; MAINARDES, J. (Orgs.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

BLAU, P.; SCOTT, W. R. **Organizações formais**. São Paulo: Atlas, 1979.

BOGDAN, R. C.; BKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994. 261 p. ISBN 6205132669.

BOWE, R.; BALL, S. J.; GOLD, A. **Reforming education and changing schools: case studies in policy sociology**. London: Routledge, 1992. 188 p. ISBN 0-415-07789-3.

BRZEZINSKI, I. Apresentação. In: BRZEZINSKI, I. **Contemporânea: contradições, tensões e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2014. p. 17-28.

CARVALHO, R. V. A. Fronteiras simbólicas borradas na transição de ciclos políticos: a campanha para o Governo do Ceará em 2006. **Revista de Ciências Sociais**, v. 39, n. 2, 2008. Disponível em: < <http://www.periodicos.ufc.br/revcienso/article/view/506/489>>. Acesso em: 2 jun. 2016.

CASTRO, E. **O diretor de turma nas escolas portuguesas: o desafio de uma multiplicidade de papéis**. Coleção Escolas e Saberes. Porto: Porto Editora, v. 8, 1995. ISBN 972-0-34408-3.

CEARÁ (Estado). **Diário Oficial do Estado**, de 7 de fevereiro de 2007. Fortaleza, série 2, ano X, n. 27, 7 fev. 2007. Disponível em: < <http://www.cee.ce.gov.br/phocadownload/Informacoes-gerais/lei%2013875.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2016.

CONSULTORA EXTERNA PORTUGUESA DO PROJETO PROFESSOR DIRETOR DE TURMA. **Entrevista concedida a Vagna Brito de Lima**. Braga: [s.n.], 2016.

COORDENADOR (A) DO PROJETO PROFESSOR DIRETOR DE TURMA NA ESCOLA. **Entrevista consedida a Vagna Brito de Lima**. Ceará: [s.n.], 2015.

COORDENADOR (A) DOS DIRETORES DE TUMA NA ESCOLA PORTUGUESA. **Entrevista concedida a Vagna Brito de Lima**. Portugal: [s.n.], 2016.

COORDENADOR (A) ESTADUAL DO PROJETO PROFESSOR DIRETOR DE TURMA. **Entrevista concedida a Vagna Brito de Lima**. Fortaleza: [s.n.], 2015.

COORDENADOR (A) REGIONAL DO PROJETO PROFESSOR DIRETOR DE TURMA. **Entrevista concedida a Vagna Brito de Lima**. Ceará: [s.n.], 2015.

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

CROSSO, C.; AZZI, D.; BOCK, R. **Banco Mundial em foco: um ensaio sobre sua atuação na educação brasileira e na américa latina**. [S.l.: s.n.], 2007. Disponível em: <

http://www.bdae.org.br/bitstream/123456789/2348/1/banco_mundial_em_foco.pdf >. Acesso em: 5 nov. 2015.

DIRETOR (A) GERAL DA ESCOLA PORTUGUESA. **Entrevista concedida a Vagna Brito de Lima**. Portugal: [s.n.], 2016.

DIRETOR (A) GERAL NA ESCOLA BRASILEIRA. **Entrevista concedida a Vagna Brito de Lima**. Ceará: [s.n.], 2015.

ENCARREGADO DE EDUCAÇÃO NA ESCOLA PORTUGUESA (1 E 2). **Entrevista concedida a Vagna Brito de Lima**. Portugal: [s.n.], 2016.

ESCOLA PORTUGUESA. **Projeto educativo 2015/2018**. Portugal: [s.n.], 2015.

ESCOLA PORTUGUESA. **Regulamento interno 2014/2018**. Portugal: [s.n.], 2014.

ESPECIALISTA EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA MEMBRO DA ANPAE. **Entrevista concedida a Vagna Brito de Lima**. Fortaleza: [s.n.], 2015.

FONSECA, M.; OLIVEIRA, J. F. A gestão escolar no contexto das recentes reformas educacionais brasileiras. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Recife, v. 25, n. 2, p. 233-246, maio/ago. 2009. ISSN 1678166X.

GOULART, O. M. T. Apresentação. In: INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Vencendo o desafio da aprendizagem nas séries iniciais: a experiência de Sobral/CE**. Brasília, 2005. p. 11-14.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Vencendo o desafio da aprendizagem nas séries iniciais: a experiência de Sobral/CE**. Brasília, 2005. 171 p.

KRAWCZYK, N. R.; VIEIRA, V. L. **A reforma educacional na América Latina nos anos 1990: uma perspectiva histórico-sociológica**. São Paulo: Xamã, 2008.

KRAWCZYK, N. R. A construção social das políticas educacionais no Brasil e na América-Latina. In: KRAWCZYK, N. R.; CAMPOS, M. M.; HADDAD, S. **O cenário educacional latinoamericano no limiar do século XXI: reformas em debate**. Campinas: Autores Associados, 2000.

LEITÃO, E. M. D. **Política educacional do Ceará em questão: avaliação das formas discursivas**. Campinas: Arte Escrita, 2010.

LEITE, H. E. G. F.; CHAVES, M. L. B. O projeto Projeto Professor Diretor de turma no Ceará, depois de dois anos. In: ENCONTRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 2009, Fortaleza. **Anais...** Fortaleza: [s.n.], 2009. p. 1-11.

LIMA, L. C. A “escola” como categoria na pesquisa em educação. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 12, n. 2, p. 82-88, maio/ago. 2008.

_____. **A escola como organização e a participação na organização escolar:** um estudo da escola secundária em Portugal (1974-1988). 2. ed. Braga: Universidade do Minho, 1998. ISBN 972-8098-24-3.

_____. **A escola como organização educativa.** São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Administração escolar:** estudos. Porto: Porto editora, 2011. 171 p. ISBN 978-972-34901-9.

_____. **O conselho de turma:** um exercício de simulação. Braga: Área de Análise Social e Organizacional da Educação da Universidade do Minho, 1986.
Disponível em: <<http://hdl.handle.net/1822/12058>>. Acesso em: 20 set. 2015.

_____. **Construindo modelos de gestão escolar.** 2. ed. Braga: Instituto de Inovação Educacional, 2004. p. 1-17.

LIMA, V. B. **Um estudo acerca da gestão democrática nas escolas públicas do Ceará (2007-2010):** avanços e recuos. Maceió: Universidade Federal de Alagoas, 2012.

MAIA, M. H. **Aprendendo a marcar: os desafios da gestão municipal do ensino fundamental e da superação do “analfabetismo escolar”.** Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2006. 187 p.

MAINARDES, J. **Reinterpretando os ciclos de aprendizagem.** São Paulo: Cortez, 2007. 240 p. ISBN 9788524908606.

MORGAN, G. **Imagens da organização.** Tradução de Geni G. Goldschmidt. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

NASPOLINI, A. A reforma da educação básica no Ceará. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 15, n. 42, 2001. 169-186. Disponível em: Acesso em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v15n42/v15n42a06.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2015.

OLIVEIRA, D. A. As políticas educacionais do governo Lula: rupturas e permanências. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 25, n. 2, p. 197-209, maio/ago. 2009b. ISSN 1678-166X.

_____. **Gestão democrática da educação:** desafios contemporâneos. Petropólia: Vozes, 2009a.

PAI/MÃE NA ESCOLA BRASILEIRA (1 E 2). **Entrevista consedida a Vagna Brito de Lima.** Ceará: [s.n.], 2015.

PERROW, C. B. **Análise organizacional:** um enfoque sociológico. São Paulo: Atlas, 1981. p. 49-71.

PORTUGAL. Decreto de 14 de agosto de 1895. **Collecção Official da Legislação Portuguesa**, Anno de 1895, Imprensa Nacional, Lisboa 1896. Disponível em: <<http://net.fd.ul.pt/legis/indice-titulos.htm>>. Acesso em: 16 jan. 2016.

_____. Decreto nº 48.572. Aprova o Estatuto do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário. **Diário da República Electrónico - INCM**, Secretaria Geral, Lisboa, 9 set. 1968. p. 1853. Disponível em: <http://193.137.22.223/fotos/editor2/1968_09_09.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2016.

PRIMEIRO COORDENADOR ESTADUAL DO PROJETO PROFESSOR DIRETOR DE TURMA. **Entrevista concedida a Vagna Brito de Lima**. Fortaleza: [s.n.], 2015.

PROFESSOR (A) DIRETOR DE TURMA NA ESCOLA BRASILEIRA (1 E 2). **Entrevista concedida a Vagna Brito de Lima**. Ceará: [s.n.], 2015.

PROFESSOR (A) DIRETOR DE TURMA NA ESCOLA PORTUGUESA (1 E 2). **Entrevista concedida a Vagna Brito de Lima**. Portugal: [s.n.], 2016.

SÁ, V. **Racionalidades e práticas na gestão pedagógica: o caso do director de turma**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1997. 300 p. ISBN 972-8353-29-4. (Coleção Ciências da Educação)

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO CEARÁ (SEDUC-CE). Calendário norteador das atividades projeto professor diretor de turma, 2013. Disponível em: <<https://sites.google.com/site/diretordeturmacrede06/calendario-norteador>>. Acesso em: 10 mar. 2014.

_____. Chamada pública para adesão ao Professor Diretor de Turma, 2010. Disponível em: <<http://www.seduc.ce.gov.br/index.php/ouvidoria/87-pagina-inicial-servicos/desenvolvimento-da-escola/3257-diretor-de-turma>>. Acesso em: 12 ago. 2013.

_____. Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC). Disponível em: <<http://www.paic.seduc.ce.gov.br/>>. Acesso em: 9 jul. 2013.

_____. Projeto Professor Diretor de Turma (folder), 2010. Disponível em: <<http://www.seduc.ce.gov.br/index.php/ouvidoria/87-pagina-inicial-servicos/desenvolvimento-da-escola/3257-diretor-de-turma>>. Acesso em: 12 ago. 2013.

_____. Projeto Professor Diretor de Turma, 2013. Disponível em: <<http://www.seduc.ce.gov.br/index.php/projetos-e-programas/87-pagina-inicial-servicos/desenvolvimento-da-escola/3257-diretor-de-turma>>. Acesso em: 12 ago. 2013.

_____. Projeto Professor Diretor de Turma é tema de Seminário na AL, 2013. Disponível em: <<http://www.seduc.ce.gov.br/index.php/noticias/192-noticias-2013/7033-projeto-professor-diretor-de-turma-e-tema-de-seminario-na-al>>. Acesso em: 22 fev. 2014.

_____. Projeto Professor Diretor de Turma. Disponível em: <<http://www.seduc.ce.gov.br/index.php/projetos-e-programas/87-pagina-inicial-servicos/desenvolvimento-da-escola/3257-diretor-de-turma>>. Acesso em: 10 out. 2015.

_____. Projeto Professor Diretor de Turma. Disponível em: <<http://www.seduc.ce.gov.br/index.php/ouvidoria/87-pagina-inicial-servicos/desenvolvimento-da-escola/3257-diretor-de-turma>>. Acesso em: 12 ago. 2013.

_____. Projetos estruturantes. Disponível em: <<http://www.ceara.gov.br/governo-do-ceara/projetos-estruturantes>>. Acesso em: 8 jul. 2011.

SILVA, G. D. Conselho de turma: uma proposta de gestão curricular à escola cearense. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE E NORDESTE, 21., 2013, Recife. **Anais...** Recife: [s.n.]. 2013.

SIMON, H. A. **Comportamento administrativo**: estudo dos processos decisórios nas organizações administrativas. Rio de Janeiro: FGV, 1979. p. 59-75.

STAKE, R. E. **A arte da investigação com estudos de caso**. 3. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2012. 181 p. ISBN 9789723111873.

TAVARES, A. G. P. O professor diretor de turma como mediador do processo de ensino-aprendizagem. **Pedagógica**, Chapecó, v. 13, n. 27, p. 445-465, jul./dez. 2014. ISSN 1984-1566. Disponível em: <<http://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/1316/730>>. Acesso em 10 out. 2015.

TORRES, L. L.; PALHARES, J. A. O uso do método etnográfico no estudo do trabalho e do conhecimento profissionais. In: TORRES, L. L.; PALHARES, J. A. **Metodologia de investigação em ciências sociais da educação**. Ribeirão: Edições Húmus, 2014. p. 13-38. ISBN 9789897550508.

VIEIRA, S. L. Gestão, avaliação e sucesso escolar: recortes da trajetória cearense. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 21, n. 60, p. 45-60, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v21n60/a04v2160.pdf>>. Acesso em: 18 jun. 2010.

_____. **História da educação no Ceará**: sobre promessas, fatos e feitos. Fortaleza: D. Rocha, 2002.

_____. Poder local e educação no Brasil: dimensões e tensões. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 27, n. 1, p. 123-133, jan./abr. 2011.

WEBER, M. Os fundamentos da organização burocrática: uma construção do tipo ideal. In: CAMPOS, E. **Sociologia da burocracia**: organização, introdução e tradução. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar Edições, 1978. p. 15-28.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010. 248 p. ISBN 9788577806553.

ZIBAS, D. M. A reforma do ensino médio no Ceará e suas contradições. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 124, p. 201-226, jan./abr. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v35n124/a1035124.pdf>>. Acesso em: 3 jun. 2016.

_____. Desdobramentos da associação "público-privado" na administração do ensino técnico no Ceará. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 134, p. 459-478, maio/ago. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v38n134/a1038134.pdf>>. Acesso em: 3 jun. 2016.

APÊNDICE A – Quadro síntese da política educacional do governo do Estado do Ceará (2007-2014)

	CATEGORIA	OBJETIVO	DESCRIÇÃO
1. Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC)	Programa	Alfabetizar todas as crianças de 6 e 7 anos (1º e 2º anos) Oferecer assessoria técnica aos municípios para modificar os seus baixos indicadores de aprendizagem nos próximos quatro anos desta gestão (2007 a 2010).	Em 2005 o Programa Alfabetização na Idade Certa, definiu algumas recomendações para que os municípios superassem o grave problema de aprendizagem que está gerando analfabetos dentro da própria rede escolar. Em 2007, o Governo através da SEDUC abraça fortemente o Programa, fortalece-o e o propõe sua expansão, contando com os parceiros SECULT, APRECE, UNDIME/CE, APDMCE, UNCME, FÓRUM DE EDUCAÇÃO INFANTIL, UFC e UNICEF, afinal a responsabilidade pela aprendizagem é missão de vários sujeitos. Em 24 de maio de 2007 foi realizada uma grande solenidade de relançamento do Programa. Na ocasião, os prefeitos assinaram o novo pacto de cooperação, na qual assumem publicamente o compromisso com a execução das propostas do Programa Alfabetização na Idade Certa.
2. Projeto Diretor de Turma	Projeto	Visa mobilizar alunos, professores e famílias em torno de metas pactuadas para um mesmo objetivo: garantir que os jovens entrem, permaneçam, tenham um bom desempenho e terminem o Ensino Médio.	O Projeto Diretor de Turma caracteriza-se, fundamentalmente, por um conhecimento aprofundado e sistematizado do aluno. Na mediação que se realiza entre os alunos e os demais professores da turma, promove-se o desenvolvimento de um trabalho cooperativo, que

			oportuniza aos professores conhecer as problemáticas que fazem parte do cotidiano de cada aluno e implicam diretamente no seu desempenho escolar. No Projeto, cada turma fica aos cuidados de um professor Diretor de Turma que passa a conhecer melhor cada aluno, a ter informações sobre seu histórico de vida, seus interesses, atitudes, valores e perspectivas de futuro.
3. Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE/CE	Programa	Contribuir para a construção da Segurança Alimentar e Nutricional, nas escolas da rede pública estadual do Ceará, promovendo a adoção de práticas alimentares saudáveis no ambiente escolar.	Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE tem princípios e diretrizes determinados pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE/MEC, órgão responsável pela assistência financeira do PNAE. Tais princípios e diretrizes garantem o oferecimento de uma alimentação escolar saudável e adequada e estão estabelecidos na Resolução do Conselho Deliberativo do FNDE, de nº 38 de 16/07/2009, conforme disposto na Lei 11.947 de 16/06/2009.

4. Programa Escola Que Protege/Comissões - PETECA	Programa Lei Estadual - Nº 13.230 Recomendação do Ministério Público - Nº06/2008	Objetivo do programa Escola que Protege do Governo Federal/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade-SECAD é prevenir e romper o ciclo da violência contra crianças e adolescentes no Brasil. Pretende-se, portanto, que os profissionais sejam capacitados para uma atuação qualificada em situações de violência identificadas ou vivenciadas no ambiente escolar.	São atendidos os municípios que incluem o tema da promoção e a defesa, no contexto escolar, dos direitos de crianças e adolescentes e enfrentamento e prevenção das violências no seu Programa de Ações Articuladas (PAR); apresentem baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) ou fazem parte da Matriz Intersetorial de Enfrentamento da Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes. Também são contemplados aqueles que participam dos seguintes programas: Mais Educação; Programa de Ações Integradas e Referenciais de Enfrentamento à Violência Sexual contra Crianças no Território Brasileiro (PAIR); e Programa Nacional de Segurança Pública com Cidadania (PRONASCI). A SEDUC atuando frente ao tema dos direitos de crianças e adolescentes na promoção e defesa, enfrentamento e prevenção das violências, no contexto escolar, implanta em suas unidades escolares as Comissão de Atendimento, Notificação e Prevenção à Violência Doméstica Contra Crianças e Adolescentes na Escola, Lei Estadual nº 13.230.
5. Programa Mais Educação	Programa	Qualificar a experiência educativa das crianças e jovens das escolas públicas de ensino fundamental; Ampliar espaços, tempos e oportunidades educativas no sentido de elevar o IDEB das escolas participantes do programa;	Programa federal coordenado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD/MEC, sendo uma das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

		Ofertar novas atividades educacionais e reduzir a evasão, a repetência e distorções de idade-série, por meio de ações culturais, educativas, esportivas, de educação ambiental, de educação em direitos humanos e de lazer.	
6. Prêmio Escola Nota 10	Prêmio	Com o objetivo de fortalecer, valorizar e ampliar o trabalho que vem sendo empreendido pelas escolas em relação aos resultados de alfabetização, o Governo do Estado, por meio da SEDUC, instituiu o “Prêmio Escola Nota Dez”, através da Lei 14.371, de 19 de junho de 2009. Em 06 de dezembro de 2011 foi aprovada a Lei Estadual 15.052, que disciplina o Prêmio Escola Nota Dez e revogada a legislação anterior, a nova legislação determina que a cada ano serão premiadas até 150 escolas públicas do segundo ano e até 150 escolas pública do quinto ano do Ensino Fundamental, também serão beneficiadas as escolas públicas em igual número das premiadas as que obtiveram menores resultados nas avaliações do SPAECE do segundo e quinto anos.	A Lei prevê que o prêmio é destinado para até 150 (cento e cinquenta) escolas públicas que apresentarem os critérios de: (I) ter pelo menos 20 (vinte) alunos matriculados no 2º ano do ensino fundamental regular; (II) ter o Indicador de Desempenho Escolar de Alfabetização/ IDE-Alfa situado no intervalo entre 8,5 e 10,0. Além disso, garante contribuição financeiro até 150 escolas com menores IDE-Alfa. O valor da premiação por escola é calculado considerando a per capita por aluno de R\$ 2.000,00,(dois mil reais) correspondente à multiplicação do número de alunos do segundo e do quinto anos do ensino fundamental avaliados pelo SPAECE. As escolas com menores IDE-Alfa e IDE 5 receberão contribuição financeira equivalente à multiplicação do número de alunos do 2º e do 5º anos do ensino fundamental pelo valor per capita de R\$1.000,00 (hum mil reais), para implementação do plano de melhoria dos resultados de alfabetização e 5º ano para as escolas que obtiveram os menores resultados no IDE-Alfa e IDE 5.

7. Luz do Saber: Infantil e EJA	Recurso Didático	O Luz do Saber Infantil é um recurso didático que tem por objetivo contribuir para a alfabetização de crianças, além de promover a inserção na cultura digital. É um software de autoria embasado primordialmente, na teoria do educador Paulo Freire. Considera também algumas contribuições de Emilia Ferreiro e AnaTeberosky acerca do processo de aquisição do código linguístico. O Luz do Saber EJA é um recurso didático que tem por objetivo contribuir para a alfabetização de jovens e adultos, além de promover a inserção na cultura digital. É um software de autoria embasado primordialmente, na teoria do educador Paulo Freire. Considera também algumas contribuições de Emilia Ferreiro e AnaTeberosky acerca do processo de aquisição do código linguístico.	Luz do Saber Infantil e EJA, atualmente disponibiliza cinco módulos: “Começar”, “Ler”, “Escrever”, “Karaokê” e o “Professor”. O primeiro é composto por 10 atividades que visam a estimular através de jogos, o conhecimento dos fonemas e grafemas que compõem o nome do aluno e, paralelamente, desenvolver as competências necessárias ao uso do mouse e do teclado.
8. Transporte Escolar: Transporte dos alunos da rede estadual e Programa de renovação da frota	Programa	Tem por objetivo executar as ações de cooperações com as redes municipais para viabilizar o transporte escolar dos alunos da rede estadual de ensino.	- Assegura o repasse de recursos para 100% (cem por cento) das prefeituras que assinaram o Termo de Responsabilidade no ano de 2011; - Capacita 100% (cem por cento) dos técnicos estaduais e municipais responsáveis pelo sistema de acompanhamento do Transporte Escolar nos municípios que formalizarem o Termo de Responsabilidade 2011; - Apoia tecnicamente 100% (cem por cento) dos municípios que participarem do processo de adesão ao Programa Caminho da Escola para assegurar a aquisição de veículos escolares. - Assegura 100% da doação dos veículos adquiridos pelo Estado aos municípios que fizeram adesão ao Programa, na mesma

			proporção de suas aquisições por meio de recurso próprio ou através de empréstimo pelo BNDES; - Garante o acompanhamento de 100% dos veículos cedidos aos municípios através do Projeto Alvorada.
9. Educação Profissional e-Jovem	Projeto	☐ Oferecer uma formação de característica tecnológica e profissional que possibilite inserir o jovem no mercado de trabalho em áreas da informática como Web designer, redes, hardware e programação, observando as políticas de softwares livres, através da universalização da "cultura digital"; ☐ Desenvolver projetos de empreendedorismo social, nas comunidades e escolas inseridas no projeto, criando uma cultura de responsabilidade social; ☐ Qualificar mão de obra para atender a demanda de uma futura Indústria de software no Ceará, podendo estar distribuída nos municípios, em articulação com empresas cearenses de TIC; ☐ Colaborar com o desenvolvimento sustentável dos Municípios e/ou bairros.	A proposta do Projeto e-Jovem, visa integrar a Educação Profissional às diferentes modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia, oferecendo formação complementar em Tecnologia da Informação e Comunicação - (TIC) com ênfase no protagonismo juvenil, como forma de incentivar e apoiar a participação dos jovens na sociedade, despertando habilidades e valores necessários para que se tornem cidadãos conscientes e dispostos a assumir um papel pró-ativo ao longo das suas vidas e com isso, maiores chances de inserção no mundo do trabalho.
10. Geração da Paz		Busca disseminar a cultura de paz através de suas ações e tem como missão a promoção de oportunidades de organização social a partir das próprias escolas, mediante protagonismo juvenil, com vistas à construção de redes de cultura de paz.	O Programa Geração da Paz foi criado, em 22 de setembro de 2010, visando à celebração de cooperação técnica entre a Secretaria de Educação do Ceará (SEDUC) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), e conta com o apoio de diversos parceiros. O Programa está sendo implantado na forma de um piloto, englobando 13 escolas da Grande

			Fortaleza e cerca de 20 situadas na Região do Cariri.
11. Projeto Primeiro Aprender	Projeto Lei 14.190/30 de julho de 2008	Desenvolver e consolidar conceitos, competências e habilidades das diversas disciplinas, considerados como necessários ao bom desempenho dos estudantes ao longo do ensino médio, focalizando as habilidades de: compreensão de textos, raciocínio, articulação lógico-abstrata de conteúdos e resolução de problemas.	É uma ação voltada para o 1º ano do Ensino Médio. Traduz-se na articulação das diversas disciplinas deste 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.
12. Ensino Médio Integrado e Integral	Projeto	Elevar o nível dos resultados das escolas públicas do Ceará e capacitar mão de obra, o Governo do Estado criou um plano de assistência aos jovens estudantes que estão na última etapa da educação básica, o Ensino Médio Integrado. Integrar a formação escolar de nível médio com uma habilitação profissional técnica através de boa educação acadêmica, formação para o mundo do trabalho e práticas e vivências em protagonismo juvenil.	O projeto, iniciado em 2008, tem por finalidade vincular educação básica à educação profissional, dando assim oportunidade dos jovens complementarem seus estudos.
13. Superintendência Escolar	Política de Acompanhamento da Gestão escolar Lei 14.190 junho de 2008	Fortalecer a gestão escolar e auxiliar a escola assumir seu papel central como protagonista principal no processo educativo de seus alunos. Realizar acompanhamento da gestão escolar com foco na permanência e na melhoria da aprendizagem dos alunos. Favorecer a autonomia da escola e a responsabilização por seus resultados.	Com a missão de acompanhar e apoiar a gestão das unidades escolares, a Superintendência Escolar visa a fomentar um movimento de reflexão e ação em torno de três eixos principais: indicadores, processos escolares e instrumento de gestão.
14. Plano de Metas do Diretor - PLAMETAS	Plano	O Plano de Metas do Diretor – PLAMETAS representa o compromisso inicial do diretor com a	Depois de decorrido o processo de escolha e indicação para o provimento do cargo em

		Escola e a SEDUC, servindo de base para a redefinição, junto à comunidade escolar, dos instrumentos de gestão da Escola.	comissão de Diretor das escolas públicas estaduais do Ceará, inicia-se o processo de nomeação e posse dos diretores escolares.
15. Prêmio Aprender Pra Valer, destinado ao quadro funcional das escolas da rede estadual de ensino	Lei 14.484/08 de outubro de 2009	Reconhecer o mérito nas escolas da rede pública de ensino do Estado que alcançaram as metas anuais de evolução da aprendizagem dos alunos.	Consiste na premiação do quadro funcional de todas as escolas que alcançarem as metas anuais de evolução da aprendizagem dos alunos do ensino médio, definidas pela Secretária da Educação do Estado do Ceará – SEDUC, tendo por referência os resultados do Sistema Permanente de Avaliação da Aprendizagem – SPAECE.
16. Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica (SPAECE)	Política de avaliação externa	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 Governo do Estado do Ceará, por meio da Secretaria da Educação (SEDUC), vem implementando, desde 1992, o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará - SPAECE. A SEDUC ampliou, a partir de 2007, a abrangência do SPAECE, incorporando a avaliação da alfabetização e expandindo a avaliação do Ensino Médio para as três séries de forma censitária. Política que foi aprimorada tornando-se censitária e como base de premiação e seleção para participação de projetos.
17. Professor Aprendiz	Lei 14.190/30 de julho de 2008	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.	Realizada por cada CREDE/SEFOR
18. Preparação, Rumo ao Ensino Médio	Projeto	Com o objetivo de potencializar a entrada no Ensino Médio.	O Projeto Preparação Rumo ao Ensino Médio foi concebido em 2009, pela Secretaria de Educação do Estado do Ceará, voltado para o 9º Ano do

		O objetivo do material foi propiciar o fortalecimento da aprendizagem dos alunos no último ano do ensino fundamental (9º Ano), tendo em vista uma melhor preparação de desempenho de cada aluno da Rede Pública, como forma de garantir uma base sólida da sua aprendizagem, no decorrer do Ensino Médio, em relação à leitura, escrita e ao cálculo.	Ensino Fundamental , etapa decisiva na formação das crianças e adolescentes. A perspectiva do projeto é focar a aprendizagem das habilidades de Leitura, Escrita e Cálculo, propondo uma revisão de estudos como forma de potencializar o acesso do aluno ao Ensino Médio - “preparação” com desempenho necessário para continuar estudando e aprendendo ao longo desse nível de ensino.
19. Premiação de aluno com melhor desempenho no SPACE	Lei 14.483/08 de outubro de 2009	Incentivar os alunos do Ensino Médio à participação no SPAECE e a elevação dos níveis de proficiência em português e matemática.	Institui a premiação para alunos do ensino médio com melhor desempenho acadêmico nas escolas da rede pública de ensino do estado conforme a escola de proficiência do SPAECE.
20. SPE – Saúde e Prevenção na escola	Projeto/MEC	A proposta do projeto é realizar ações de promoção da saúde sexual e da saúde reprodutiva de adolescentes e jovens, articulando os setores de saúde e de educação. Com isso, espera-se contribuir para a redução da infecção pelo HIV/DST e dos índices de evasão escolar causada pela gravidez na adolescência (ou juvenil), na população de 10 a 24 anos.	O Projeto Saúde e Prevenção nas Escolas (SPE) é uma das ações do Programa Saúde na Escola (PSE), que tem a finalidade de contribuir para a formação integral dos estudantes da rede pública de educação básica por meio de ações de prevenção, promoção e atenção à saúde. Esse projeto, alicerçado em uma demanda da população, foi implantado nos 26 estados do Brasil, no Distrito Federal e em aproximadamente 600 municípios.
21. PSE – Programa Saúde na Escola	Programa/MEC	O PSE tem como objetivo contribuir para a formação integral dos estudantes por meio de ações de promoção, prevenção e atenção à saúde, com vistas ao enfrentamento das vulnerabilidades que comprometem o pleno desenvolvimento de crianças e jovens da rede pública de ensino.	O Programa Saúde na Escola(PSE) visa à integração e articulação permanente da educação e da saúde, proporcionando melhoria da qualidade de vida da população brasileira. Como consolidar essa atitude dentro das escolas? Essa é a questão que nos guiou para elaboração da metodologia das Agendas de Educação e Saúde, a serem executadas como projetos didáticos nas Escolas.

			O público beneficiário do PSE são os estudantes da Educação Básica, gestores e profissionais de educação e saúde, comunidade escolar e, de forma mais amplificada, estudantes da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e da Educação de Jovens e Adultos (EJA).
22. Pré Vest	Lei 14.190/30 de julho de 2008	Tem o objetivo de criar ações estratégicas complementares para o fortalecimento da aprendizagem dos alunos do ensino médio.	Consiste no apoio à continuidade dos estudos com vista ao ingresso no ensino superior
23. Curso de Especialização em Gestão e Avaliação da Educação Pública do Estado do Ceará pelo Centro de Políticas Públicas (CAED) e Avaliação da Educação, da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)	Portaria Nº 032/2009-GAB/09 de fevereiro de 2009	Todos os integrantes do banco de gestores escolares firmarão, junto à Secretaria da Educação, compromisso formal de frequência regular e aproveitamento satisfatório no curso de especialização ofertado pela SEDUC.	Para efeito do cumprimento do parágrafo único do Art. 3º do Decreto 29.451, de 24 de setembro de 2008, a Secretaria da Educação ofertará Curso de Especialização em Gestão Educacional a todos os integrantes do banco de gestores escolares. O descumprimento ao disposto no item anterior, por parte dos gestores beneficiados com o curso de especialização ofertado pela SEDUC, implicará na sua exclusão do banco de gestores escolares e, conseqüentemente, no impedimento à sua nomeação para qualquer dos cargos no núcleo gestor.

Fonte: SEDUC-CE (2010, 2011, 2016).

APÊNDICE B – Quadro síntese das produções acadêmicas sobre o projeto diretor de turma EM ANDAMENTO no Estado do Ceará (2007-2017)

TÍTULO	AUTOR(A)	PALAVRAS-CHAVE	ANO DA PUBLICAÇÃO	DISPONILIDADE/REFERÊNCIA
1. AS CONQUISTAS DO PROJETO DE DIRETOR DE TURMA DE EUSÉBIO, CEARÁ	Autoras: Maria da Conceição Castro Lima/Maria Irani Gama de Freitas (Prefeitura de Eusébio/ Anpae – CE) Conceiaocastro2007@yahoo.com.br / inarmaga@hotmail.com	Parceria; Integração; Aprendizagem	Poster Congresso da ANPAE 2007	Eixo temático 2: Políticas de Educação Básica e de Formação e Gestão Escolar Disponível em < http://www.anpae.org.br/simposio26/2poster/MariadaConceicao-poster-int.pdf >. Acesso em 22 de agosto de 2014.
2. A EXPERIÊNCIA PILOTO DE DIRETOR DE TURMA DE EUSÉBIO, CEARÁ	Maria da Conceição Castro Lima – E. E. F. da Lagoinha, Eusébio, Ceará conceiaocastro@yahoo.com.br	Parceria; integração; aprendizagem.	Congresso da ANPAE 2007	Disponível em < http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/279.pdf >. Acesso em 22 de agosto de 2014.
3. O PROJETO DIRETOR DE TURMA NO CEARÁ, DOIS ANOS DEPOIS	Haidé Eunice G. F. Leite – ANPAE/CE (madres (CROSSO, AZZI e BOCK, 2007)@gmail.com) Maria Luíza B. Chaves – ANPAE/CE (marialuizachaves@hotmail.com)	Gestão; diretor de turma; socialização	Publicado em 2009	Disponível em < http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2009/126.pdf >. Acesso em 22 de agosto de 2014.
4. O PROFESSOR DIRETOR DE TURMA COMO	Andrevaldo Glaidson Pereira Tavares	Diretor de Turma. Educação cearense. Sucesso escolar	2011	Disponível em < http://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view >

MEDIADOR DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM				wFile/1316/730>. Acesso em 22 de agosto de 2014. Revista Pedagógica - UNOCHAPECÓ - Ano-14 - n. 27 vol. 02 - jul./dez. 2011
5. A GESTÃO NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL INTEGRADA	Renata Abreu Silvério Professora da Rede Estadual de Ensino do Ceará Prof. Dr. Francisco Carlos Araújo Albuquerque CED-UECE	Educação profissional, modelo de gestão gerencial, Escolas Estaduais de Ensino Profissionalizante, TESE, Projeto Diretor de Turma.	IV FIPED- Fórum Internacional de Pedagogia (Parnaíba-PI/Brasil) Campina Grande, REALIZE Editora, 2012.	Disponível em < http://www.editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/8dc5983b8c4ef1d8fcd5f325f9a65511.pdf >. Acesso em 11 de setembro de 2014.
6. CONSELHO DE TURMA: uma proposta de gestão curricular à escola cearense	Gilmar Dantas da Silva (UECE)	Gestão curricular, conselho de turma, professor diretor de turma	Período: 10 a 13 de novembro de 2013. UFPE XXI EPENN Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste	Disponível em < http://www.epenn2013.com.br/EPE_NN_DISCO/Comunicacoes/GT12-Curr%C3%ADculo/GT12_CONSELHO_DE_TURMA.pdf >. Acesso em 11 de setembro de 2014.
7. PROFESSOR DIRETOR DE TURMA: UMA EXPERIÊNCIA EDUCACIONAL BRASILEIRA INSPIRADA NA EDUCAÇÃO PORTUGUESA	Vagna Brito de Lima (Universidade Federal da Paraíba – Brasil) vagnabrito@yahoo.com.br	Diretor de Turma. Permanência e Abandono. Gestão de sala de aula.	Revista Espaço do Currículo ESPAÇO DO CURRÍCULO, v.7, n.2, p.326-335, Maio a Agosto de 2014.	Disponível em < http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/rec/article/view/20637/11386 >. Acesso em 15 de setembro de 2014.
8. PROJETO PROFESSOR	Ms. Meyrismar Felipe dos Santos	Desmassificação do ensino. Vínculo	Dissertação de Mestrado em Gestão	Disponível em < https://repositorio.ufjf.br/jspui/bitstr

DIRETOR DE TURMA: UMA ANÁLISE DA IMPLEMENTAÇÃO EM UMA ESCOLA PÚBLICA DA REDE ESTADUAL DO CEARÁ	Prof. Dr. Lourival Batista de Oliveira Júnior	família-escola. Aprendizagem	de Avaliação da Educação Pública no Programa de Pós-Graduação Profissional da Universidade Federal de Juiz de Fora – Defesa em 20 de janeiro de 2015.	eam/ufjf/1325/1/neyrismarfelipedos santos.pdf>. Acesso em 11 de setembro de 2014.
9. A GESTÃO DO PROJETO PROFESSOR DIRETOR DE TURMA: A EXPERIÊNCIA DA ESCOLA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL JÚLIO FRANÇA EM BELA CRUZ (CE)	Ms. Daniel Carlos da Costa Prof. Dr. Marcelo Tadeu Baumann Burgos	Diretor de Turma. Gestão. Professor. Aluno. Família.	Dissertação de Mestrado em Gestão de Avaliação da Educação Pública no Programa de Pós-Graduação Profissional da Universidade Federal de Juiz de Fora – Defesa em 20 de janeiro de 2015.	Disponível em < http://www.mestrado.caedufjf.net/wp-content/uploads/2015/04/DANIEL-CARLOS-DA-COSTA.pdf >. Acesso em 11 de setembro de 2014.
10. A FORMAÇÃO CONTÍNUA DO PROFESSOR DIRETOR DE TURMA NO CONTEXTO DAS REFORMAS DO ENSINO MÉDIO	Ms. Maria Cleide Da Silva Ribeiro Leite Orientadora: Prof. ^a Dr. ^a Maria Socorro Lucena Lima.	Formação de Professores. Projeto Professor Diretor de Turma. Reformas do Ensino Médio.	Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Acadêmico do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará – Defesa em 2015	Disponível em < http://www.uece.br/ppge/dmdocuments/DISSERTACAO%20Cleide%20com%20Ficha.pdf >. Acesso em 12 de dezembro de 2016.
11. O PROJETO PROFESSOR	Ms. Francisco Aurélio Rodrigues Dias	Projeto Professor Diretor de Turma.	Dissertação de Mestrado Profissional	Disponível em < http://repositorio.ufjf.br:8080/xml >

DIRETOR DE TURMA NA GESTÃO DO PROTAGONISMO JUVENIL E DA RELAÇÃO ESCOLA-FAMÍLIA: O CASO DA EEM JOÃO ALVES MOREIRA, EM ARACOIABA-CE	Prof. Dr. Roberto Perobelli de Oliveira	Protagonismo Juvenil. Relação Escola-Família. Clima Escolar	em Gestão de Avaliação da Educação Pública no Programa de Pós-Graduação Profissional da Universidade Federal de Juiz de Fora – Defesa em 20 de julho de 2016.	ui/bitstream/handle/ufjf/3068/franciscoauriceliorodriguesdias.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em 12 de dezembro de 2016.
12. CONSTITUINTES DE UMA PRÁXIS DE MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DIRETOR DE TURMA	Ms. Emanuel Kaúla Santos Machado Prof. Ph.D. Jacques Therrien.	Mediação pedagógica. Saberes docentes. Saberes da experiência. Formação na práxis. Práxis pedagógica. Reflexividade.	Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Acadêmico em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação. Área de Concentração: Formação de Professores – Defesa em 3 de fevereiro de 2017	Disponível em < http://www.uece.br/ppge/dmdocuments/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20EMANUEL%20KA%20C3%9A%20SANTOS%20MACHADO.pdf.pdf >. Acesso em 14 de julho de 2017.

Fonte: a autora (2014, 2017).

APÊNDICE C – Questionário aplicado on line ceará – Brasil



Prezado (a) Senhor (a)

O presente questionário se configura em instrumental de pesquisa como parte de um estudo sobre Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT), sob o título **PROFESSOR DIRETOR DE TURMA: UM ESTUDO ENTRE BRASIL E PORTUGAL ACERCA DE UMA POLÍTICA EDUCACIONAL DO ESTADO DO CEARÁ**, desenvolvida pela pesquisadora VAGNA BRITO DE LIMA aluna do Curso de Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), sob a orientação da Profa. Dra. MARIA ZULEIDE DA COSTA PEREIRA.

O objetivo do estudo é investigar quais as apropriações do cargo/função do professor de diretor de turma constituídas no contexto da escola pública estadual regular cearense no período de 2010 a 2014, em relação às representações do cargo/função do diretor de turma instituído no sistema educacional português como o modelo inspirador para tal política educacional no estado do Ceará/Brasil.

Convida-se Vossa Senhoria a contribuir com a disponibilidade em dialogar com a pesquisadora sobre a referida política educacional. Informa-se que não há necessidade da sua identificação, pois sua identidade será preservada e sua colaboração não implica em nenhum dano ou risco para sua dignidade, visto que será mantido o sigilo e privacidade conforme a resolução 466/12 do CNS. Responda fidedignamente às questões para que sua participação possa revelar a realidade do PPDT vivenciada pela escola e a comunidade cearense. Não será disponibilizado nenhum recurso financeiro para os participantes.

Ao apertar na tecla "**Próximo**", você estará concordando em participar do estudo acima mencionado, que faz parte da tese da doutoranda Vagna Brito de Lima.

1. Prezado participante, antes de iniciarmos com o preenchimento do presente questionário, indique se você é professor (efetivo e/ou temporário) da rede pública estadual de ensino do Ceará?

(☐) Sim (☐) Não

2. Por favor, indique abaixo o cargo que ocupa.

- (☐) Coordenador (a) Estadual do Projeto Professor Diretor de Turma (CEPPDT)
- (☐) Coordenador (a) Regional do Projeto Professor Diretor de Turma (CRPPDT)
- (☐) Coordenador Escolar que acompanha o Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT)
- (☐) Professor Diretor de Turma (PDT)
- (☐) Professor Não Diretor de Turma (PDT)

3. Você conhece o Projeto Professor Diretor de Turma em andamento nas escolas públicas estaduais cearenses? (Utilize o espaço em branco do lado direito para justificar a sua resposta)

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Mais ou menos
- ☐ Outro

4. Se você conhece o Projeto Professor Diretor de Turma em andamento nas escolas do Ceará, diga o que acha da referida política educacional. (Utilize o espaço em branco do lado direito para justificar a sua resposta).

- ☐ Regular
- ☐ Bom
- ☐ Ótimo
- ☐ Outro

5. Quando teve início o Projeto Professor Diretor de Turma nas escolas públicas estaduais cearenses? Por favor, comente o que você sabe sobre a origem deste projeto na educação cearense.

6. O Projeto Professor Diretor de Turma tem documentos que orientam sua execução nas escolas e salas de aula?

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Não sei

7. Os segmentos dos professores, gestores, funcionários e a comunidade participaram da elaboração dos documentos orientadores do Projeto Professor Diretor de Turma? (Utilize o espaço em branco do lado direito para justificar a sua resposta).

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Não sei
- ☐ Outro

8. Você considera que houve adaptação entre as orientações do PPDT e sua implantação na escola e na sala de aula? (Utilize o espaço em branco do lado direito para justificar a sua resposta).

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Mais ou menos
- ☐ Outro

9. Você sabe como teve origem Projeto Professor Diretor de Turma na educação cearense? Quais são as influências e tendências presentes na política investigada (PPDT)?

10. Você considera que o Projeto Professor Diretor de Turma apresenta impacto para a educação cearense?

- () Sim
() Não
() Não sei

11. Os impactos do Projeto Professor Diretor de Turma para o contexto da educação cearense são mais fortes para o segmento. (Utilize o espaço em branco do lado direito para justificar a sua resposta).

- () Dos alunos
() Dos professores
() Da gestão escolar
() Da família

12. Você considera importante a continuidade do Projeto Professor Diretor de Turma para o contexto da educação cearense? (Utilize o espaço em branco do lado direito para justificar a sua resposta).

- () Sim
() Não
() Mais ou menos
() Não sei

13. Questões sócio-demográficas

- a) Idade: _____
b) Sexo: () Masculino () Feminino
c) Estado civil: () Solteiro () Casado () Divorciado () Viúvo
d) Religião: () Católico () Evangélico () Espírita () Não tenho religião () Outro
e) A escola em que você trabalha se localiza na zona urbana ou rural?
() Urbana () Rural

APÊNDICE D – Roteiro de entrevistas semiestruturadas professores e gestores – Brasil

Participante:

- () Coordenador (a) Estadual do Projeto Professor Diretor de Turma (CEPPDT)
 () Coordenador (a) Regional do Projeto Professor Diretor de Turma (CRPPDT)
 () Coordenador Escolar que acompanha o Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT)
 () Professor Diretor de Turma (PDT)
 () Professor Não Diretor de Turma (PDT)

O presente roteiro se configura em instrumental de pesquisa como parte de um estudo sobre o Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT) realizado do projeto de doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação (PPGE) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). O objetivo do estudo é investigar as significações do cargo/função do professor de diretor de turma no contexto da escola pública estadual regular cearense no período de 2010 a 2014, em relação às atribuições do cargo/função do diretor de turma consolidado normativamente no sistema educacional português como modelo inspirador de tal política educacional no Ceará-Brasil. Convida-se Vossa Senhoria a contribuir com a disponibilidade em dialogar com a pesquisadora sobre a referida política educacional. Informa-se que não há necessidade de se identificar, pois sua identidade será preservada. Responda fidedignamente às questões para que sua participação possa revelar a realidade do PPDT vivenciada pela escola e a comunidade. Não será disponibilizado nenhum recurso financeiro para os participantes.

PREENCHA OS DADOS

SEDUC () CREDE: () Cidade: _____

SEFOR – REGIÃO: () Cidade: Fortaleza

Escola: _____

Série: _____ Turma: _____ Turno: _____

Data da realização: ____/____/____

PROJETO PROFESSOR DIRETOR DE TURMA:

1. Para você, o que é o Projeto Professor Diretor de Turma?
2. Quais são as influências e tendências você considera presentes no Projeto Professor Diretor de Turma? Por que surgiu tal política educacional no estado do Ceará/Brasil e em que contexto?
3. Como se deu o início da construção dos documentos orientadores do Projeto Professor Diretor de Turma? Quais as influências presentes nesse contexto?
4. Como os professores, diretores, pedagogos e demais envolvidos interpretam os textos? Há mudanças, alterações e adaptações do texto da política para a concretização da política? Há variações no modo pelo qual o texto é interpretado, nos diferentes espaços observados na pesquisa?
5. Há efeitos de primeira ordem (mudanças na estrutura e na prática)? Quais são? Quais as atribuições do Professor Diretor de Turma? O que você pode apontar como contribuições positivas e negativas? Até que ponto a política contribuiu para a elevação dos padrões de acesso, oportunidades e justiça social?

PESQUISADOR: Vagna Brito de Lima

APÊNDICE E – Roteiro de entrevistas semiestruturadas para responsáveis e alunos – Brasil

Participante:

- () Aluno(a) atendido pelo PPDT
 () Pai/Mãe de aluno(a) atendido pelo Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT)

O presente roteiro se configura em instrumental de pesquisa como parte de um estudo sobre o Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT) realizado do projeto de doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação (PPGE) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). O objetivo do estudo é investigar as significações do cargo/função do professor de diretor de turma no contexto da escola pública estadual regular cearense no período de 2010 a 2014, em relação às atribuições do cargo/função do diretor de turma consolidado normativamente no sistema educacional português como modelo inspirador de tal política educacional no Ceará-Brasil. Convida-se Vossa Senhoria a contribuir com a disponibilidade em dialogar com a pesquisadora sobre a referida política educacional. Informa-se que não há necessidade de se identificar, pois sua identidade será preservada. Responda fidedignamente às questões para que sua participação possa revelar a realidade do PPDT vivenciada pela escola e a comunidade. Não será disponibilizado nenhum recurso financeiro para os participantes.

PREENCHA OS DADOS

SEDUC () CREDE: () Cidade: _____

SEFOR – REGIÃO: () Cidade: Fortaleza

Escola: _____

Série: _____ Turma: _____ Turno: _____

Data da realização: ____/____/____

PROJETO PROFESSOR DIRETOR DE TURMA:

1. Para você, o que é o Projeto Professor Diretor de Turma?
2. Quais as atribuições do Professor Diretor de Turma? O que você pode apontar como contribuições positivas e negativas do Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT) no contexto escolar e na comunidade local?
3. Até que ponto a política contribuiu para a elevação dos padrões de acesso, oportunidades e justiça social?
4. Qual o impacto da política para os alunos? Há consequências inesperadas? Quais?
5. É possível identificar formas de injustiça (distributiva, cultural) e opressão (exploração, marginalização, imperialismo cultural, impotência, violência)?

PESQUISADOR:

Vagna Brito de Lima

APÊNDICE F – Roteiro (guião) de entrevistas semiestruturadas para conselheiro dos diretores – Portugal

Participante:

Coordenador do Conselho de Diretores de Turmas no Ensino Secundário

O presente roteiro (guião) se configura em instrumental de pesquisa como parte de um estudo sobre o Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT) realizado na pesquisa de doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação (PPGE) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB)/Brasil, com Estágio Científico Avançado no Instituto de Educação (IE) da Universidade do Minho (UMINHO)/Portugal. O objetivo do estudo é analisar a política educativa Projeto Professor Diretor de Turma e os sentidos das apropriações dos sujeitos da organização educativa (gestores, professores, alunos e pais), acerca das representações do cargo/função do diretor de turma no contexto da escola pública do estado do Ceará-Brasil no período de 2011 a 2014. Uma vez que a figura do Diretor de Turma, introduzida em alguns Estados do Brasil, se inspira na figura do Diretor de Turma existente nas escolas portuguesas, este estudo inclui dois estudos de caso: um a desenvolver no Brasil e outro em Portugal. Convido por isso Vossa Ex^a a contribuir com a disponibilidade em dialogar com a pesquisadora sobre a referida temática educacional em estudo. Informa-se que não há necessidade de se identificar, pois sua identidade será preservada. Responda fidedignamente às questões para que sua participação possa revelar a realidade sobre o tema vivenciado pela escola e a comunidade escolar. Não será disponibilizado nenhum recurso financeiro para os participantes.

PREENCHA OS DADOS

Cidade: _____

Data da realização: ____/____/____

DESIGNAÇÃO PARA O CARGO DE CDT E DE DT

1. Segundo o Regulamento Interno deste agrupamento de escolas, o Coordenador do Conselho de Diretores de Turma é designado pelo Diretor por um período de quatro anos, podendo ser prorrogado (Art. 19º, item 3). Diante dessa determinação, há quanto tempo você é Coordenador do Conselho de Diretores de Turma do ensino secundário?

2. Na sua opinião, quais os requisitos que o Diretor valoriza quando designa o professor para coordenar o Conselho de Diretores de Turma?

O Diretor costuma consultá-lo antes de designar os Diretores de Turma?

3. O exercício do cargo Coordenador dos Diretores de Turma (CDT) lhe dá o direito a uma redução componente letiva. No seu caso, de quantos tempos letivos beneficia para o exercício do cargo? Para além desse benefício, considera que há outras vantagens em exercer o cargo de CDT? Quanto ao tempo determinado para o exercício do cargo, você considera apropriado ou insuficiente? Quantos Diretores de Turma integram o Conselho que coordena?

4. A legislação escolar portuguesa não exige nenhuma preparação específica para o exercício do cargo de Diretor de Turma. Considera que seria importante uma preparação especializada para o exercício deste cargo ?

5. Pela experiência que tem como DT e CDT, como reage a maioria dos professores quando são designados diretores de turma: i) ficam entusiasmados e sentem-se honrados com a escolha? ii) Aceitam com alguma resignação, pois reconhecem que alguém tem de ser? iii) Protestam porque acham que vão ter muito trabalho e pouco reconhecimento?

IMPORTÂNCIA E COMPETÊNCIAS DO COORDENADOR DOS DT E DOS DT

6. Você considera o cargo de CDT importante para a comunidade escolar e para a comunidade educativa? Por que?
7. Dentre as várias atribuições do CDT, quais as três que considera mais importantes para a organização escolar? Por quê? No cotidiano, quais as atividades específicas do cargo de CDT?
8. De acordo com o estabelecido na alínea e), do artº 35º do RI deste Agrupamento, o CDT, no final do ano, deve apresentar ao diretor um relatório crítico do trabalho desenvolvido. Em que consiste esse Relatório? Que elementos deve incorporar? Acha útil a elaboração desse Relatório?

RELAÇÕES – COMUNIDADE ESCOLAR E COMUNIDADE EDUCATIVA

9. Como caracteriza a sua relação com os outros Diretores de Turma? Na sua opinião, o cargo de Coordenador dos Diretores de Turma é um cargo prestigiado neste Agrupamento? Habitualmente, quando um professor se depara com um problema na turma, a quem se dirige: ao Diretor de Turma, ao Coord dos Diretores de Turma, ou ao Diretor? Quando os pais/encarregados de educação se dirigem à escola é habitual pedirem para serem atendidos pelo Coordenador dos Diretores de Turma?
10. Considera o Conselho de Turma um órgão importante? Porquê? Uma das atividades fundamentais dos Conselhos de Turma, é proceder as avaliações dos alunos. Para além das atribuições das classificações, para que outras finalidades são relevantes as reuniões do Conselho de Turma? É importante a presença dos representantes dos pais/mães e ou encarregados de educação e dos alunos nessas reuniões?
11. O que você pode apontar como contribuições fortes e fracas da atuação do Diretor de Turma no contexto escolar, especificamente para a dinâmica cotidiana da escola? E para comunidade escolar na relação com as famílias?
12. Se não houvesse Diretores de Turma, o que de relevante mudaria neste grupamento?
13. Na sua opinião como os estudantes/alunos veem o papel do Diretor de Turma? E os pais/mães e ou encarregados de educação?

Há alguma coisa mais que considere importante sobre o Diretor de Turma e que queira acrescentar?

OBRIGADO POR TER PARTILHADO COMIGO AS SUAS OPINIÕES E PELO TEMPO QUE ME DISPENSOU!

PESQUISADORA:

Vagna Brito de Lima

APÊNDICE G – Roteiro(guião) de entrevistas semiestruturadas para diretores – Portugal

Participante:
Diretor

O presente roteiro (guião) se configura em instrumental de pesquisa como parte de um estudo sobre o Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT) realizado na pesquisa de doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação (PPGE) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB)/Brasil, com Estágio Científico Avançado no Instituto de Educação (IE) da Universidade do Minho (UMINHO)/Portugal. O objetivo do estudo é analisar a política educativa Projeto Professor Diretor de Turma e os sentidos das apropriações dos sujeitos da organização educativa (gestores, professores, alunos e pais), acerca das representações do cargo/função do diretor de turma no contexto da escola pública do estado do Ceará-Brasil no período de 2011 a 2014. Uma vez que a figura do Diretor de Turma, introduzida em alguns Estados do Brasil, se inspira na figura do Diretor de Turma existente nas escolas portuguesas, este estudo inclui dois estudos de caso: um a desenvolver no Brasil e outro em Portugal. Convido-o, por isso, a contribuir com a disponibilidade em dialogar com a pesquisadora sobre a referida temática educacional em investigação. Informa-se que não há necessidade de se identificar, pois sua identidade será preservada. Responda fidedignamente às questões para que sua participação possa revelar a realidade sobre o tema vivenciado pela escola e a comunidade escolar. Não será disponibilizado nenhum recurso financeiro para os participantes.

PREENCHA OS DADOS

Cidade: _____

Data da realização: ____/____/____

DESIGNAÇÃO DO DIRETOR DE TURMA E IMPORTÂNCIA DO CARGO

1. Conforme o art. 18º do DL nº 75 de 22 de abril de 2008, “O diretor é o órgão de administração e gestão do agrupamento de escolas ou escola não agrupada nas áreas pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial”, e, é eleito pelo Conselho Geral para um mandato de quatro anos, podendo ser reconduzido ao cargo (art. 25 DL 75/2008). No seu caso, há quanto tempo você está na direção deste agrupamento de escolas?

2. Segundo o Regulamento Interno deste agrupamento de escolas, o Coordenador do Conselho de Diretores de Turma (RI art. 34º) e os Diretores de Turma (RI art. 39º) são designados pelo Diretor. Qual o perfil ideal que um professor deve apresentar para ser designado Diretor de Turma? Há perfis específicos em função das características das turmas? Antes de designar um professor para o cargo de Diretor de Turma, costuma sondá-lo acerca do assunto? E costuma consultar o CDT? Os DT costumam fazer um relatório no final de cada ano, é a partir da análise desse relatório que se decide a continuidade do DT ou não?

3. Quanto ao Coordenador dos Diretores de Turma, também é da sua responsabilidade designá-lo, qual o perfil ideal para um professor assumir esse cargo?

4. Na sua opinião, qual a relevância do cargo de Diretor de Turma numa escola? Se tivesse que reduzir as várias atribuições do DT a apenas três, quais selecionaria? Quais as principais razões dessa seleção?

5. Em Portugal, o cargo de Diretor de Turma foi introduzido primeiro no 2º ciclo (década de 60 do sec XX) e só depois se generalizou ao 3º ciclo e ao ensino secundário. No Brasil, e mais especificamente no Estado que estou a estudar, a figura do Diretor de Turma só foi instituída

muito recentemente e começou por ser introduzida no ensino secundário. Acha que a figura do Diretor de Turma é mais indispensável no ensino básico ou no ensino secundário?

Como referi antes, o DT foi introduzido no sistema educativo português há cerca de 50 anos. Desde a instituição do cargo até ao presente houve mudanças significativas nas suas atribuições? Se sim, o que de mais relevante mudou?

6. Pela experiência que tem como Diretor, como reage a maioria dos professores quando são designados diretores de turma: i) ficam entusiasmados e sentem-se honrados com a escolha? ii) Aceitam com alguma resignação, pois reconhecem que alguém tem de ser? iii) Protestam porque acham que vão ter muito trabalho e pouco reconhecimento?

RELAÇÕES – COMUNIDADE ESCOLAR E COMUNIDADE EDUCATIVA

7. No que se refere às relações construídas no contexto da organização escolar, como você percebe a relação entre o Coordenador do Diretores de Turma e os Diretores de Turma?

8. Considera o Conselho de Turma um órgão importante? Porquê? Uma das atividades fundamentais dos Conselhos de Turma, é proceder as avaliações dos alunos. Para além das atribuições das classificações, para que outras finalidades são relevantes as reuniões do Conselho de Turma? É importante a presença dos representantes dos pais/mães e ou encarregados de educação e dos alunos nessas reuniões?

9. Supondo que estivesse dentro das suas possibilidades de decisão, o que mudaria no cargo do DT?

10. Se não houvesse Diretores de Turma, o que de relevante mudaria neste agrupamento? Se de um momento para o outro se eliminasse o cargo de DT, quem seriam os mais afetados: os professores, os alunos ou os pais/EE?

11. A legislação escolar portuguesa não exige nenhuma preparação específica para o exercício do cargo de Diretor de Turma. Considera que seria importante uma preparação especializada para o exercício deste cargo?

12. Na sua opinião como os estudantes/alunos veem o papel do Diretor de Turma? E os pais/mães e ou encarregados de educação?

Há alguma coisa mais que considere importante sobre o Diretor de Turma e que queira acrescentar?

OBRIGADO POR TER PARTILHADO COMIGO AS SUAS OPINIÕES E PELO TEMPO QUE ME DISPENSOU!

PESQUISADORA:

Vagna Brito de Lima

APÊNDICE H – Roteiro (guião) de entrevistas semiestruturadas para diretores de turma – Portugal

Participante:

Professor Diretor de Turma

O presente roteiro (guião) se configura em instrumental de pesquisa como parte de um estudo sobre o Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT) realizado na pesquisa de doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação (PPGE) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB)/Brasil, com Estágio Científico Avançado no Instituto de Educação (IE) da Universidade do Minho (UMINHO)/Portugal. O objetivo do estudo é analisar a política educativa Projeto Professor Diretor de Turma e os sentidos das apropriações dos sujeitos da organização educativa (gestores, professores, alunos e pais), acerca das representações do cargo/função do diretor de turma no contexto da escola pública do estado do Ceará-Brasil no período de 2011 a 2014. Uma vez que a figura do Diretor de Turma, introduzida em alguns Estados do Brasil, se inspira na figura do Diretor de Turma existente nas escolas portuguesas, este estudo inclui dois estudos de caso: um a desenvolver no Brasil e outro em Portugal. Convido-o, por isso, a contribuir com a disponibilidade em dialogar com a pesquisadora sobre a referida temática educacional em investigação. Informa-se que não há necessidade de se identificar, pois sua identidade será preservada. Responda fidedignamente às questões para que sua participação possa revelar a realidade sobre o tema vivenciado pela escola e a comunidade escolar. Não será disponibilizado nenhum recurso financeiro para os participantes.

PREENCHA OS DADOS

Cidade: _____

Data da realização: ____/____/____

DESIGNAÇÃO DO CARGO

1. Segundo o Regulamento Interno deste agrupamento de escolas, o Diretor de Turma é designado anualmente pelo Diretor. Desde quando é DT desta turma?
2. Ainda, conforme o Regulamento Interno deste agrupamento de escolas os requisitos para designação do Diretor de Turma incluem, entre outros, possuir um “perfil adequado para o desempenho da função”. Na sua opinião, quais devem ser os principais traços desse perfil? Se lhe solicitassem que, entre as várias atribuições do cargo que exerce, seleccionasse três, quais elegeria? Quais as razões dessa seleção?;
3. O exercício do cargo Diretor de Turma lhe dá o direito a uma redução na componente letiva. Para além desse benefício, você considera que há outras vantagens em exercer o cargo de Diretor de Turma? Quanto à redução da componente letiva para o exercício do cargo de Diretor de Turma, considera-a apropriada ou insuficiente? O facto de ter sido designado/a pelo Diretor para exercer o cargo de Diretor de Turma constituiu para si um motivo de orgulho?
4. Pela experiência que tem, como reage a maioria dos professores quando são designados diretores de turma: i) ficam entusiasmados e sentem-se honrados com a escolha? ii) Aceitam com alguma resignação, pois reconhecem que alguém tem de ser? iii) Protestam porque acham que vão ter muito trabalho e pouco reconhecimento?
5. Como aprendeu a ser Diretor de Turma? Frequentou alguma formação específica? Quem o orientou da 1ª vez que exerceu o cargo de DT? Acha que é importante uma formação especializada para Diretores de Turma?

IMPORTÂNCIA E ATRIBUIÇÕES DO COORDENADOR DOS DT

5. Você considera sua atuação do Diretor de Turma importante para a comunidade escolar e para a comunidade educativa? Por que? E você gosta de exercer o cargo de Diretor de Turma? Se lhe fosse permitido escolher, optaria por ser DT?

RELAÇÕES – COMUNIDADE ESCOLAR E COMUNIDADE EDUCATIVA

7. No que se refere as relações construídas no contexto da organização escolar, como você percebe a relação entre os Diretores de Turma e o Coordenador dos Diretores de Turma ? E dos Diretores de Turma e os demais professores da turma ? E dos Diretores de Turma com os alunos? E dos Diretores de Turma com os pais/mães e ou encarregados de Educação?

8. Considera o Conselho de Turma um órgão importante? Porquê? Quantas reuniões foram realizadas pelo Conselho de Turma desde o início do ano? Dessas reuniões, em quantas estiveram presentes os representantes dos pais/mães/ ou encarregados de educação e dos alunos?

9. Uma das atividades fundamentais dos Conselhos de Turma, é proceder as avaliações dos alunos. Para além das atribuições das classificações, para que outras finalidades são relevantes as reuniões do Conselho de Turma? É importante a presença dos representantes dos pais/mães ou encarregados de educação e dos alunos nessas reuniões?

10. O que você pode apontar como contribuições fortes e fracas da atuação do Diretor de Turma no contexto escolar, especificamente para a dinâmica cotidiana da escola? E para comunidade escolar na relação com as famílias?

11. Se não houvesse Diretores de Turma, o que de relevante mudaria neste agrupamento?

12. Na sua opinião como os estudantes/alunos veem o papel do Diretor de Turma? E os pais/mães e ou encarregados de educação?

Há alguma coisa mais que considere importante sobre o Diretor de Turma e que queira acrescentar?

OBRIGADO POR TER PARTILHADO COMIGO AS SUAS OPINIÕES E PELO TEMPO QUE ME DISPENSO!

PESQUISADORA:

Vagna Brito de Lima

APÊNDICE I – Roteiro (guião) de entrevistas semiestruturadas para responsáveis – Portugal

Participante:

Pai/Mãe e ou Encarregado de Educação

O presente roteiro (guião) se configura em instrumental de pesquisa como parte de um estudo sobre o Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT) realizado na pesquisa de doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação (PPGE) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB)/Brasil, com Estágio Científico Avançado no Instituto de Educação (IE) da Universidade do Minho (UMINHO)/Portugal. O objetivo do estudo é analisar a política educativa Projeto Professor Diretor de Turma e os sentidos das apropriações dos sujeitos da organização educativa (gestores, professores, alunos e pais), acerca das representações do cargo/função do diretor de turma no contexto da escola pública do estado do Ceará-Brasil no período de 2011 a 2014. Uma vez que a figura do Diretor de Turma, introduzida em alguns Estados do Brasil, se inspira na figura do Diretor de Turma existente nas escolas portuguesas, este estudo inclui dois estudos de caso: um a desenvolver no Brasil e outro em Portugal. Convido-o, por isso, a contribuir com a disponibilidade em dialogar com a pesquisadora sobre a referida temática educacional em investigação. Informa-se que não há necessidade de se identificar, pois sua identidade será preservada. Responda fidedignamente às questões para que sua participação possa revelar a realidade sobre o tema vivenciado pela escola e a comunidade escolar. Não será disponibilizado nenhum recurso financeiro para os participantes.

PREENCHA OS DADOS

Cidade: _____

Data da realização: ____/____/____

DESIGNAÇÃO DO CARGO

1. Na sua qualidade de Pai/Mãe e ou encarregado de educação, você conhece como é o procedimento de designação do Diretor de Turma da turma do seu filho dentre os demais professores? Na sua opinião, como você acha que deveria ser o procedimento de designação do Diretor de Turma? Considera que os pais/EE também deveria ser ouvidos neste processo?
2. Conforme o Regulamento Interno deste agrupamento de escolas, os Diretores de Turma devem ser designados de entre os professores que “apresentem perfil adequado para o desempenho da função” (RI art. 39, p. 33). Na sua opinião, qual é o “perfil ideal” que um professor deve ter para o desempenho da função de Diretor de Turma? Você considera que todos os professores têm o perfil adequado para exercer o cargo de Diretor de Turma?

IMPORTÂNCIA E ATRIBUIÇÕES DO COORDENADOR DOS DT

3. De acordo com seu acompanhamento do trabalho realizado pelo Diretor de Turma, você considera esse cargo importante para a educação do seu filho?
4. Quais os aspectos mais relevantes do trabalho do Diretor de Turma numa escola?

RELAÇÕES – COMUNIDADE ESCOLAR E COMUNIDADE EDUCATIVA

5. Como representante dos Pais/Mães ou EE, costuma ser convidado para participar das reuniões do Conselho de Turma? De quantas reuniões do Conselho de Turma participou desde o início deste ano? Quais os assuntos mais debatidos nessas reuniões? Você considera como um momento importante para a resolução dos problemas dos alunos, das famílias e da escola? Justifique sumariamente a sua resposta.

O DT dispõe de uma hora semanal para atender os pais/EE. Qual a relevância deste tempo semanal? Esse tempo de atendimento é regularmente aproveitado pelos pais/EE?

6. O que aponta como contribuições fortes e fracas da atuação do Diretor de Turma para a educação dos alunos no contexto escolar? E na relação com a família?

7. Se não houvesse Diretores de Turma, o que de relevante mudaria neste agrupamento?

8. Na sua opinião como os estudantes/alunos veem o papel do Diretor de Turma?

9. Habitualmente, quando se desloca à escola para se reunir com o Diretor de Turma, fá-lo por iniciativa própria ou porque foi convocado pelo DT? Quais costumam ser os assuntos tratados?

10. É habitual ouvir-se dizer: “os pais só são chamados à escola quando há ‘problemas’ (comportamento, aproveitamento, assiduidade)”. Isto também acontece neste Agrupamento? Os DT costumam chamar os pais à escola também para lhe dar “boas notícias”? Já aconteceu consigo?

Há alguma coisa mais que considere importante sobre o Diretor de Turma e que queira acrescentar?

OBRIGADO POR TER PARTILHADO COMIGO AS SUAS OPINIÕES E PELO TEMPO QUE ME DISPENSOU!

PESQUISADORA:

Vagna Brito de Lima

APÊNDICE J – Roteiro(guião) de entrevistas semiestruturadas para alunos – Portugal

Participante:

Aluno/Aluna

O presente roteiro (guião) se configura em instrumental de pesquisa como parte de um estudo sobre o Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT) realizado na pesquisa de doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação (PPGE) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB)/Brasil, com Estágio Científico Avançado no Instituto de Educação (IE) da Universidade do Minho (UMINHO)/Portugal. O objetivo do estudo é analisar a política educativa Projeto Professor Diretor de Turma e os sentidos das apropriações dos sujeitos da organização educativa (gestores, professores, alunos e pais), acerca das representações do cargo/função do diretor de turma no contexto da escola pública do estado do Ceará-Brasil no período de 2011 a 2014. Uma vez que a figura do Diretor de Turma, introduzida em alguns Estados do Brasil, se inspira na figura do Diretor de Turma existente nas escolas portuguesas, este estudo inclui dois estudos de caso: um a desenvolver no Brasil e outro em Portugal. Convido-o, por isso, a contribuir com a disponibilidade em dialogar com a pesquisadora sobre a referida temática educacional em investigação. Informa-se que não há necessidade de se identificar, pois sua identidade será preservada. Responda fidedignamente às questões para que sua participação possa revelar a realidade sobre o tema vivenciado pela escola e a comunidade escolar. Não será disponibilizado nenhum recurso financeiro para os participantes.

PREENCHA OS DADOS

Cidade: _____

Data da realização: ____/____/____

DESIGNAÇÃO DO CARGO

1. Na sua qualidade de Aluno/Aluna, você conhece como é o procedimento de designação do Diretor de Turma para a sua turma, dentre os demais professores que lecionam? Na sua opinião, como deveria ser o procedimento de designação do Diretor de Turma?
2. Qual o ano de escolaridade que frequenta? Há quantos anos tem o mesmo DT?
- 3.. Gostaria de escolher o seu Diretor de Turma? Justifique sumariamente a sua resposta.
4. Conforme o Regulamento Interno deste agrupamento de escolas, o professor a designar para o cargo de Diretor de Turma deve possuir um “perfil adequado para o desempenho da função”. (RI art. 39, p. 33) ”. Na sua opinião, qual o perfil adequado para o desempenho da função de Diretor de Turma? Você considera que todos os professores da turma têm o perfil adequado para exercer o cargo de Diretor de Turma?

IMPORTÂNCIA E ATRIBUIÇÕES DO DT

5. De acordo com seu entendimento sobre o trabalho realizado pelo Diretor de Turma, você considera esse cargo importante para a sua educação? Porquê?
6. Quais os aspectos mais relevantes do trabalho do Diretor de Turma?
14. Se não houvesse Diretores de Turma, o que de relevante mudaria neste agrupamento?
7. Quando o DT pretende enviar alguma mensagem para os vossos pais como é que procede?
8. Na sua opinião, a maioria dos alunos gosta que os seus pais venham à escola com regularidade para dialogar com o DT?

RELAÇÕES – COMUNIDADE ESCOLAR E COMUNIDADE EDUCATIVA

10. Em sua opinião, como se caracteriza a relação entre o Diretor de Turma e os demais professores da sua turma?

9. A vossa relação com o diretor de turma e com os outros professores da turma é igual ou há diferenças? Se sim, quais?

11. Quanto ao Conselho de Turma, você como aluno delegado da turma, costuma ser convidado para participar das reuniões? De quantas reuniões participou desde o início deste ano? Quais os assuntos mais debatidos nessas reuniões? Você considera como um momento importante para a resolução dos problemas dos alunos, das famílias e da escola? Justifique sumariamente a sua resposta.

12. O que você pode apontar como contribuições fortes e fracas da atuação do Diretor de Turma para a educação dos alunos no contexto escolar? E na relação com a família?

13. Se você fosse descrever o papel do Diretor de Turma em relação a vocês estudantes, como você descreveria?

14. Se não houvesse Diretores de Turma, o que de relevante mudaria neste agrupamento?

Imagina que durante um dia você tem o poder total na organização da escola, o que efetivamente mudaria no cargo do Diretor de Turma?

Há alguma coisa mais que considere importante sobre o Diretor de Turma e que queira acrescentar?

OBRIGADO POR TER PARTILHADO COMIGO AS SUAS OPINIÕES E PELO TEMPO QUE ME DISPENSOU!

PESQUISADORA:

Vagna Brito de Lima

ANEXO A – Agenda estratégica – SEDUC 2008-2010

AGENDA ESTRATÉGICA - SEDUC 2008 – 2010								
MISSÃO: Garantir educação básica com equidade e foco no sucesso do aluno.								
VISÃO: Ser uma organização eficaz com um ambiente de trabalho acolhedor e propício ao desenvolvimento de pessoas, assegurando, até 2010, a matrícula de todas as crianças e jovens de 4 a 18 anos, a melhoria dos resultados de aprendizagem em todos os níveis de ensino e a efetiva articulação do ensino médio à educação profissional.								
VALORES: Qualidade, Equidade, Ética, Eficiência, Transparência e Participação								
Nº	OBJETIVOS	INDICADORES	LINHA DE BASE e Evolução	META	PROGRAMA	AÇÕES PRIORITÁRIAS	GESTOR	
1	Fortalecer o regime de colaboração com foco na alfabetização das crianças na idade certa	TAXA DE ATENDIMENTO DAS CRIANÇAS DE 4, 5 E 6 ANOS	2007 73,0% 2008 72,00% 2009 73,1%	Matricular 100% das crianças de 4 e 5 anos da pré-escola e as de 6 anos no Ensino Fundamental, até 2010.	041- Padrões Básicos de Funcionamento 048- Qualidade na Educação Básica, 058- Cooperação entre Estado e Município	1. Apoiar os municípios para ampliar a oferta de matrículas para 4, 5 e 6 anos;	MÁRCIA	
		TAXA DE DISTORÇÃO IDADE/SÉRIE DOS ALUNOS DO EF (1ª Fase) DA REDE PÚBLICA ESTADUAL	2006 17,8% 2007 13,1 % 2008 10,5 % 2009 11,00%	Reduzir para 16% a taxa de distorção idade / série dos alunos do Ensino Fundamental (1ª Fase) da rede pública até 2010.		2. Oferecer alternativa Metodológica para correção de Fluxo	MÁRCIA	
		PERCENTUAL DE ALUNOS DO 2º ANO (7 anos) DO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE PÚBLICA NO SPAECE-ALFA COM NÍVEL DE PROFICIÊNCIA INFERIOR A 100 (alfabetização incompleta)	2007 47,5% 2008 36,2% 2009 28,4%	Alfabetizar 100% das crianças do 2º ano (7 anos) do Ensino Fundamental da rede pública até 2010.		3. Oferecer ações formativas para todos os professores e material estruturado para todos os alunos do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental a fim de promover a aprendizagem da leitura escrita na idade certa;	MÁRCIA	
		ÍNDICE DE DESEMPENHO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (IDEB) DA REDE PÚBLICA NA 1ª FASE DO ENSINO FUNDAMENTAL	IDEB 1ª Fase EF 2005 2,8 2006 3,2 2007 3,8	Elevar, até 2010, para 3,5 o IDEB na 1ª fase do Ensino Fundamental da rede pública.		4. Realizar avaliação censitária dos alunos do 2º ano do Ensino Fundamental (SPEACE-ALFA).	CRISTINA	

2	Melhorar a qualidade da Educação Básica em todos os níveis de ensino	ÍNDICE DE DESEMPENHO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (IDEB) DA REDE ESTADUAL NA 2ª FASE DO ENSINO FUNDAMENTAL E NO ENSINO MÉDIO	IDEB 2ª fase 2005 EF: 2,8 EM: 3,0 2006 EF:3,5 EM:3,1 2007 EF: 3,5	Elevar para 3,2 o IDEB na 2ª fase do Ensino Fundamental e no Ensino Médio da Rede Estadual até 2010.		1. Implementar o Programa Aprender pra Valor no Ensino Médio - Fortalecimento da aprendizagem dos alunos no 1º ano do Ensino Médio - Primeiro, Aprender!;	CONCEIÇÃO	
		MÉDIA DE DESEMPENHO DOS ALUNOS DO ENSINO MÉDIO DA REDE ESTADUAL NO SAEB (ANOS ÍMPARES) E SPAECE (ANOS PARES)	SAEB LÍNGUA PORTUGUESA 3ª SÉRIE Ensino Médio 2005= 248,3 2007= 249,8	Elevar em 20% a média do desempenho dos alunos do Ensino Médio da rede estadual no SAEB (anos ímpares) e SPAECE (anos pares) até 2010.	048- Qualidade da Educação Básica na Zona rural e Urbana; 050- Organização e Gestão Democrática da educação Básica; 777- Valorização do Servidor; 074- Atenção a Pessoas Idosa	2.Otimizar o uso de equipamentos e materiais didáticos nas escolas;	CONCEIÇÃO	
			SAEB MATEMÁTICA 3ª SÉRIE Ensino Médio 2005 = 253,8 2007= 257,1			3. Avaliação censitária dos alunos do 5º e 9º ano do Ensino Fundamental (SPAECE – Fundamental);	CRISTINA	
			SPAECE LÍNGUA PORTUGUESA 3ª SÉRIE Ensino Médio 2006 = 237,7 2008 = 235,4			4. Avaliação censitária dos alunos do Ensino Médio (SPAECE – Médio).	CRISTINA	
3	Ampliar o acesso e elevar os indicadores de permanência e fluxo no Ensino Médio	MATRÍCULA ENSINO MÉDIO REGULAR REDE ESTADUAL	2007: 356.557	Ampliar a matrícula do Ensino Médio em 10% até 2010.	041- Padrões Básicos de Funcionamento das Unidades do Ensino; 048- Qualidade da Educação Básica na Zona rural e Urbana; 050- Organização e Gestão Democrática da educação Básica;	1. Implementar Diretrizes da Superintendência Escolar nos estabelecimentos de ensino da rede estadual;	CONCEIÇÃO	
		TAXA DE ATENDIMENTO DOS JOVENS DE 15 A 18 ANOS	2006 : 73,2 2007: 74,5% 2008: 76,3 2009:73,3			2. Desenvolver ações de reordenamento da rede até junho de 2008;	NOHEMY	
		TAXA DE ESCOLARIZAÇÃO LÍQUIDA DO ENSINO MÉDIO	2006:37,4 % 2007: 57,3% 2008:50,4 % 2009: 51,8 %			3. Adequar as diretrizes de matrícula anualmente.	CONCEIÇÃO	
		TAXA DE ANALFABETISMO DE 15 ANOS OU MAIS	2007 : 9,12% 2008: 19,1 2009:19,1					
		TAXA DE APROVAÇÃO DO ENSINO MÉDIO	2006 69,8% 2007 74,8% 2008 76,59					

		<table><tr><td>TAXA DE REPROVAÇÃO DO ENSINO MÉDIO</td><td>2006: 10,4% 2007: 8,9% 2008: 7,76</td><td>2008</td></tr><tr><td>TAXA DE ABANDONO DO ENSINO MÉDIO</td><td>2006: 19,9% 2007: 16,3% 2008: 15,65</td><td></td></tr></table>	TAXA DE REPROVAÇÃO DO ENSINO MÉDIO	2006: 10,4% 2007: 8,9% 2008: 7,76	2008	TAXA DE ABANDONO DO ENSINO MÉDIO	2006: 19,9% 2007: 16,3% 2008: 15,65							
TAXA DE REPROVAÇÃO DO ENSINO MÉDIO	2006: 10,4% 2007: 8,9% 2008: 7,76	2008												
TAXA DE ABANDONO DO ENSINO MÉDIO	2006: 19,9% 2007: 16,3% 2008: 15,65													
4	Diversificar a oferta do Ensino Médio, visando sua articulação com a educação profissional e continuidade dos estudos.	MATRICULA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DA REDE ESTADUAL	2006: 8.501 2007: 4.956 2008: 8.946 2009: 15.748	Ampliar a matrícula do Ensino Médio Profissional para 20.000 até 2010. Ampliar a matrícula do Ensino Médio Profissional para 20.000 até 2010.	041-Padrões Básicos do Funcionamento das Unidades do Ensino; 048- Qualidade da Educação Básica na Zona rural e Urbana; 534- Desenvolvimento e Gestão de Políticas da Juventude	1. Implantar as escolas estaduais de educação profissional;	ANDREA							
						2. Ofertar ensino médio integrado a educação profissional;	ANDREA							
		VAGAS DO PRE-VEST	2007: 50.58 2008: 14.932 2009: 11.350			3. Otimizar a execução do Pré-Vest;	CONCEIÇÃO							
		VAGAS DO E-JOVEM				4. Implantar o programa de tecnologia da informação para o Ensino Médio (e-jovem), visando sua ampliação.	ANDREA							
5	Valorizar os profissionais da educação, assegurando seu desenvolvimento, direitos e deveres	SISTEMA DE AVALIAÇÃO DE PROFESSORES DE DESEMPENHO ELABORADO	Sistema de Avaliação manual baseado na Lei 13.092 de 2001	Reformular, até dezembro de 2009, o Sistema de Avaliação dos professores em Estágio Probatório.	048- Qualidade da Educação Básica na Zona rural e Urbana; 050- Organização e Gestão Democrática da educação Básica; 777-Valorização do Servidor;	1. Definir um Modelo de Avaliação de Desempenho para professores e servidores da SEDUC;	MARTA EMÍLIA							
			Decretos, 28.304/2006 e 29.125/2007 (progressão horizontal)	Elaborar, até dezembro de 2009, um Sistema de Avaliação de Desempenho para os professores efetivos das escolas estaduais.		2. Desenvolver mecanismos de premiação por produtividade para servidores da SEDUC;	MARTA EMÍLIA							
		SISTEMA DE PREMIAÇÃO PARA PROFESSORES E SERVIDORES DAS ESCOLAS INSTITUÍDO	Sistema de Premiação Escola Destaque	Instituir, até dezembro de 2009, um Sistema de Premiação para professores e servidores das escolas estaduais baseado nos resultados de aprendizagem.		3. Desenvolver uma proposta de benefícios e premiações para os professores baseada nos resultados de aprendizagem do aluno;	MARTA EMÍLIA							

6	Desenvolver modelos de gestão organizacional e escolar, focados na aprendizagem	PLANO DE CARGOS E CARREIRAS (PCC) PARA PROFESSORES E SERVIDORES DA SEDUC REVISADO	PCC atual	Revisar o PCC dos professores e servidores da SEDUC até dezembro de 2009.	50- Organização e Gestão Democrática da Educação; 400 – Coordenação e Manutenção Geral	4. Elaborar um novo Plano de Cargos e Carreiras para o grupo do MAG;	MARTA EMILIA	
		POLÍTICA DE FORMAÇÃO PARA OS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO DA REDE ESTADUAL INSTITUÍDA		Instituir, até dezembro de 2009, uma Política de Formação para os profissionais da educação da rede estadual.		5. Desenvolver Programa de Formação e Desenvolvimento para os profissionais da educação da rede estadual.	MARTA EMILIA	
		APERFEIÇOAMENTO DA SUPERINTENDÊNCIA ESCOLAR	Resultados obtidos no último censo	Monitorar a implantação da Superintendência Escolar em 100% das Escolas Estaduais até 2010.		1. Disponibilizar os resultados da execução das atividades da superintendência nas Regionais;	CONCEIÇÃO	
		NÚMERO DE PROCESSOS CRÍTICOS REDESENHADOS E NORMATIZADOS	Quantidade de Processos Críticos Redesenhados: 2007 – 1 2008 – 2 2009 – 1 2010 – 1	Redesenhar e implementar 100% dos processos críticos mapeados anualmente até 2010.		2. Redesenhar os processos críticos priorizados pelo Comitê Executivo;	JEANE	
		INDICADOR DE QUALIDADE DO SISTEMA DE GESTÃO (GESPÚBLICA)	2007 106,25	Ser avaliado pelo instrumental de 1000 pontos do GESPÚBLICA até dezembro de 2010.		3. Implementar o Plano de Melhoria da Gestão – PMG da auto-avaliação de 500 pontos como instrumento de planejamento;	JEANE	
		QUANTIDADE DE RECURSOS FINANCEIROS DISPONÍVEIS E APLICADOS POR ANO	Gastos 2007: R\$19.925.978,96 2008: R\$19.668.775,16 2009: R\$18.218.099,71	Reduzir em 10% os gastos com energia, água e telefone até 2010.		4. Implementar ações para otimização dos recursos disponíveis em gastos com energia, água e telefone;	LUIS ALBERTO	
		RELATÓRIOS GERENCIAIS	Tipos de relatórios e informações disponíveis no banco SIGE	Reescrever o Sistema SIGE na Plataforma Web até dezembro de 2010.		5. Desenvolver um novo sistema de informação visando a integração com o SIGE Corporativo;	GIOVANI	
				Instituir, até 2010, ferramenta gerencial para tomada de decisão.		6. Disponibilizar Banco de Dados Gerencial para tomada de decisão;	GIOVANI	
				Implementar, até dezembro de 2009, o Sistema de Acompanhamento Escolar "SIGE ESCOLA".		7. Desenvolver o Sistema SIGE ESCOLA;	GIOVANI	

		RESULTADOS DEFINIDOS DA GPR PARA SEDUC	GPR SEDUC 2008	Utilizar 100% dos resultados da GPR SEDUC de 2008 como instrumento norteador da Execução Orçamentária da SEDUC.		8. Disponibilizar sistematicamente resultado da Execução Orçamentária dos programas de governo da SEDUC;	NOHEMY	
--	--	---	----------------	---	--	--	--------	--

ANEXO B – Plano de ação setorial de SEDUC-CE 2008-2010



PLANO DE AÇÃO SETORIAL

COORDENADORIA RESPONSÁVEL: COOPERAÇÃO COM OS MUNICÍPIOS

OBJETIVO ESTRATÉGICO 1: Fortalecer o regime de colaboração com foco na alfabetização das crianças na idade certa

METAS GLOBAIS: 1. Matricular 100% das crianças de 4 e 5 anos da pré-escola e as de anos no Ensino Fundamental até 2010. 2. Reduzir para 12 % a taxa de distorção idade série dos alunos do Ensino Fundamental(1a, fase) da rede pública até 2010. 3. Alfabetizar 100% das crianças do 2º ano(7 anos) Ensino Fundamental da rede pública até 2010. 4. Elevar para 4.0 o IDEB na 1ª fase do Ensino Fundamental da rede pública até 2010.

PERÍODO : ANUAL

AÇÃO	META	INDICADOR	RESPONSÁVEL	PRAZO INÍCIO/FIM
1. Apoiar os municípios para ampliar a oferta de matrículas para 4,5 e 6 anos.	Ampliar em 80% a matrícula de 6 anos e em 50% a matrícula de 4 a 5 anos em 2008.	Nº de centros construídos/ total de centros previstos.	Lucidalva	fev a dez/2008
2. Oferecer ações formativas para todos professores e material estruturado para todos os alunos do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental a fim de promover a aprendizagem da leitura escrita na idade certa.	Reduzir em 40% o nº de crianças com proficiência abaixo de 100. - Reduzir em 5% a taxa de distorção da idade série.	Qtde de crianças que saíram da faixa de proficiência 100/Total de crianças que receberam material estruturado. Nº de municípios que reduziram a qtd de alunos da faixa de proficiência 100.	Márcia	mar a dez/2008
3. Oferecer alternativa metodológica para correção do fluxo.	Oferecer consultoria de estratégias para correção do fluxo a 100% dos municípios do Ceará até dez de 2008.	Nº de municípios que implementaram o programa de correção de fluxo/ Total de município que aderiram ao programa. Taxa de distorção de fluxo da idade série.	Lucidalva	jan a dez/2008



PLANO DE AÇÃO SETORIAL

COORDENADORIA: DESENVOLVIMENTO DA ESCOLA E AVALIAÇÃO E ACOMPANHAMENTO DA EDUCAÇÃO

OBJETIVO ESTRATÉGICO 2	Melhorar a qualidade da Educação Básica em todos os níveis de ensino			
METAS GLOBAIS	1. Elevar par 3.2 o IDEB na 2a. Fase do EF e no EM da Rede Estadual até 2010. 2. Elevar em 20% a média de desempenho dos alunos do ensino Médio da rede Estadual no SAEB(anos pares) SPAECE(anoos pares) até 2010.			
PERÍODO ANUAL				
AÇÃO	META	INDICADOR	RESPONSÁVEL	PRAZO INÍCIO/FIM
1. Implementar o Programa Aprender pra Valer no Ensino Médio: Primeiro, Aprender!	Melhorar em 6% a aprendizagem dos alunos do 1º ano do Ensino Médio em Português e Matemática até dez/2008.	Resultado do trabalho de acompanhamento, monitoramento e avaliação das superintendências da SEFOR e das CREDE.	Conceição	mai a out/2008
2. Otimizar o uso de equipamentos e materiais didáticos nas escolas.	Garantir o uso adequado dos centros de multimídias, laboratórios de ciências e de informática em 100% as escolas estaduais.	Qtde de escolas com uso de equipamentos / total de escolas com equipamentos.	Conceição	mai a junho/ 2008
3. Realizar avaliação censitária dos alunos do Ensino Médio (SPAEC-Médio).	Aplicar avaliação censitária do Ensino Médio da rede estadual de ensino do Ceará em dez/08.	- Qtde de escolas avaliadas/ escolas existentes do Ensino Médio da rede estadual de Ensino do Ceará. - Qtde de alunos avaliados/ alunos existentes do Ensino Médio da rede estadual de Ensino do Ceará.	Cristina	01 a 05 de dez de 2008
4. Realizar avaliação censitária dos alunos do 2o. Ano do Ensino Fundamental (SPAEC-ALFA).	Aplicar avaliação censitária em leitura dos alunos do 2º. Ano do Ensino Fundamental das redes Estadual e Municipal de Ensino do Ceará em nov/08	Qtde de escolas avaliadas/ escolas existentes com 2.º Ano do Ensino Fundamental das redes Estadual e Municipais de Ensino do Ceará. Qtde de alunos avaliados/ alunos existentes do 2o. Ano do Ensino Fundamental das redes Estadual e Municipais de Ensino do Ceará.	Cristina	17 a 21 de nov de 2008
5. Realizar avaliação externa dos alunos do 5o. e 9o. Ano do Ensino Fundamental (SPAEC-Fundamental).	Aplicar avaliação externa do 5o. e 9o. Ano do Ensino Fundamental das Redes Estadual e Municipal de Ensino do Ceará em nov/08.	Qtde de escolas avaliadas/escolas previstas com 5º e 9º ano do Ensino Fundamental das redes Estadual e Municipais de Ensino do Ceará. Qtde de alunos avaliados/ alunos previstos do 5º. e 9º. Ano do Ensino Fundamental das Redes Estadual e Municipais de Ensino do Ceará.	Cristina	24 a 28 de nov de 2008
6. Realizar censo Educacional.	Conduzir o censo educacional do Estado do Ceará até dez/08.	Total de escolas recenseadas	Cristina	Set a dez de 2008
7. Implementar Projeto Professor Aprendiz: Abrindo Trilhas do Saber.	Selecionar 40% dos trabalhos de dissertação e tese dos professores e servidores para publicação. A1	Total de trabalhos selecionados x Qtde de trabalhos publicados.	Kennedy	dez de 2008

PLANO DE AÇÃO SETORIAL

COORDENADORIA: DESENVOLVIMENTO DA ESCOLA E PLANOS E POLÍTICAS DA EDUCAÇÃO

OBJETIVO ESTRATÉGICO 3

Ampliar o acesso e elevar os indicadores de permanência e fluxo do Ensino Médio.

META GLOBAL

Ampliar a matrícula do Ensino Médio em 10% até 2010.

PERÍODO ANUAL

AÇÃO	META	INDICADOR	RESPONSÁVEL	PRAZO INÍCIO/FIM
1. Acompanhar e monitorar a gestão escolar.	Reduzir a taxa de abandono do Ensino Médio a no mínimo 15% e ampliar a taxa de aprovação do Ensino Médio para no mínimo 74% em 2008.	Índice de infrequência escolar feito pela superintendência	Raimunda Borralho	mai a dez/ 2008
2. Construir um plano de reordenamento e expansão da rede para 2008 e 2009.	Realizar estudo piloto nos municípios de Itapipoca e Canindé até out/2008.	Resultado do Plano	Nohemy	jul a out /2008
3. Elaborar as diretrizes de matrícula para 2009.	Publicar as diretrizes de matrícula até setembro de 2008.	Portaria publicada e divulgada	Ana Garcia	jun a set/ 2008



PLANO DE AÇÃO SETORIAL

COORDENADORIA: DESENVOLVIMENTO DA ESCOLA e E-JOVEM

OBJETIVO ESTRATÉGICO 4	Diversificar a oferta do Ensino Médio, visando sua articulação com a educação profissional e continuidade dos estudos.
META GLOBAL	Ampliar a matrícula do Ensino Médio Profissional para 20.000 até 2010.
PERÍODO ANUAL	

AÇÃO	META	INDICADOR	RESPONSÁVEL	PRAZO INÍCIO/FIM
1. Implantar as Escolas Estaduais de Educação Profissional.	Implantar 25 Escolas Estaduais de Educação Profissional em todo o Estado do Ceará até julho de 2008.	Qtde de Escolas em funcionamento.	Dária	abr a jul/ 2008
2. Ofertar ensino médio integrado a educação profissional	Matricular 4410 alunos em 2008	Qtde de alunos matriculados	Dária	abr a jul/2008
3. Executar do Pré-Vest	Atender 30.000 alunos.	Qtde de alunos atendidos	Denilson	jan a dez/2008
4. Implantar o Programa de Tecnologia da Informação para o Ensino Médio (e-jovem).	Capacitar 3000 jovens do 3º ano do Ensino Médio e egressos em TI até dez de 2008.	Qtde de alunos inscritos no e-jovem/ total de vagas ofertadas.	Andréa	mai a dez/2008



PLANO DE AÇÃO SETORIAL

COORDENADORIA: GESTÃO DE PESSOAS E TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO

OBJETIVO ESTRATÉGICO 5

Valorizar os profissionais da educação, assegurando seu desenvolvimento, direitos e deveres.

METAS GLOBAIS

1. Reformular, até 2008, o Sistema de Avaliação dos professores em estágio probatório. 2. Elaborar, até 2008, um Sistema de Avaliação de Desempenho para os professores efetivos das escolas estaduais. 3. Instituir, até junho de 2008, um Sistema de Premiação para professores e

PERÍODO ANUAL

AÇÃO	META	INDICADOR	RESPONSÁVEL	PRAZO INÍCIO/FIM
1. Atualizar Progressão Horizontal dos servidores da SEDUC.	Atualizar a ascensão funcional dos anos 2005/2006 até dez/2008.	Qtde de progressões atualizadas / Total de anos atrasados.	Verônica	jan a dez / 2008
2. Definir novo modelo de avaliação de desempenho para professores da SEDUC.	Aplicar avaliação de desempenho em 60% dos professores até dez de 2008.	Qtde de professores avaliados/ Total de professores da educação.	Marta Emília	abr a dez/ 2008
3. Desenvolver aplicativo para tabular dados da avaliação de desempenho (progressão horizontal).	Gerar resultado da progressão horizontal até setembro de 2008.	Nº de progressões efetuadas/ Total de pessoas incluídas na avaliação.	Giovani	jun a set/ 2008
4. Desenvolver o módulo de lotação SIGE Escola.	Implementar em todas as escolas o módulo de lotação do SIGE escola até outubro de 2008.	Escolas que operam o módulo de lotação	Giovani	jan a out/ 2008

ANEXO C – Matriz de GPR



GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ
SECRETARIA DE PLANEJAMENTO E GESTÃO

MATRIZ DE GPR
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Eixo	Resultados Estratégicos de Governo	Resultados Estratégicos Setoriais	Indicadores de Resultados	Linhas de Base 2006	Programas Prioritários	Produtos	Indicadores de Produtos	Metas	
								2008	2009/2011
Sociedade Justa e Solidária	Educação Básica Ampliada e com Qualidade	Fortalecimento do regime de Colaboração com foco na Alfabetização das Crianças na Idade Certa	Taxa de matrícula das crianças de 4, 5 e 6 anos	2006 48,47 2007 48,61	Cooperação Estado e Município (058)	Aluno beneficiado (0781)	Nº de alunos beneficiados	316.790	618.604
			Taxa de Distorção Idade/Série dos alunos do Ensino Fundamental (1ª fase) da rede pública	2006 17,8%		Material educacional produzido e impresso (9035)	Nº de material educacional produzido e impresso	1.465.725 (*)	12.336.000 (*)
			Média de proficiência de alfabetização das crianças do 2º ano (7 anos) da rede pública no SPAECE ALFA	2006 - 2007 118,9					
		Melhoria da Qualidade da Educação Básica em todos os Níveis de Ensino	Índice de Desempenho da Educação Básica (IDEB) da Rede Estadual na 2ª fase do Ensino Fundamental e no Ensino Médio	2005 IDEB 1ª fase EF 2,8	Qualidade da Educação Básica (048)	Projeto apoiado (0026)	Nº de projetos pedagógicos apoiados	1.449	1.449
				2005 IDEB 2ª fase EF 2,8 EM 3,0		Prêmio concedido (5595)	Nº de prêmios concedidos aos alunos do Ensino Médio	5.000	5.000
				2005 SAEB Língua Portuguesa EM 3ª Série 248,3					
				2005 SAEB Matemática EM 3ª Série 253,8	Gestão Democrática da Educação Básica (050)	Aluno avaliado (7882)	Nº de alunos avaliados	944.960	2.146.206
				2006 SPAECE Língua Portuguesa EM 3ª Série 256,7	Valorização do Servidor (777)	Professor Capacitado (2703)	Nº de professores capacitados	4.103	13.947
				2006 SPAECE Matemática EM 3ª Série 227,8					



GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ
SECRETARIA DE PLANEJAMENTO E GESTÃO

MATRIZ DE GPR
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Eixo	Resultados Estratégicos de Governo	Resultados Estratégicos Setoriais	Indicadores de Resultados	Linhas de Base 2006	Programas Prioritários	Produtos	Indicadores de Produtos	Metas	
								2008	2009/2011
Sociedade Justa e Solidária	Educação Básica Ampliada com Qualidade	Proporcionar a diversificação do Currículo do Ensino Médio e sua articulação com a educação profissional	Matrícula da Educação Profissional em nível médio da rede estadual	2006 456 2007 1.232	Desenvolvimento e Gestão de Políticas da Juventude (534)	Aluno matriculado (capacitado) (9321)	Nº de alunos matriculados (capacitados)	2.500	40.000 (**)
			Matrícula do Curso Normal em nível médio na rede estadual	2006 8.501 2007 4.756		Escola atendida (9042)	Nº de escolas atendidas com o curso normal	21	21
			Taxa de escolarização líquida do Ensino Médio	2006 37,4 2007 57,3	Padrões Básicos de Funcionamento das Unidades de Ensino (041)	Escola construída (0244)	Nº escola construídas	20	10
			Taxa de atendimento dos jovens de 15 a 18 anos	2006 73,1 2007 70,5		Escola reformada (9042)	Nº de escolas reformadas	347	180
			Matrícula do Ensino Médio regular na rede estadual	2007 358.557		Equipamento e mobiliário adquiridos (1722)	Nº de equipamentos e mobiliários adquiridos	14.262	10.000

(*) Metas previstas no Plano Operativo.

(**) Com base nos dados preliminares do Programa Brasil Profissionalizado, a meta 2009/2011 foi alterada.

ANEXO D – Folder do projeto diretor de turma em andamento no estado do Ceará (2007-2014)

Projeto Professor Diretor de Turma

O Projeto Professor Diretor de Turma visa a construção de uma escola que eduque a razão e a emoção. Uma escola que tem como premissa a desmassificação do ensino. Uma escola com plenos objetivos de acesso, permanência, sucesso e formação do cidadão.

O Projeto desenvolve-se numa atmosfera educativa favorável, tendo por princípios básicos os quatro pilares da educação de Jacques Delors: Aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser.

É um projeto de execução simples, em que um professor que ministre qualquer disciplina, assume o compromisso de responsabilizar-se pelos alunos de uma única turma. A exigência imprescindível é que tenha perfil adequado para assumir a função. Dentre outras qualidades, precisa ser: bom líder, incentivador, ativo, responsável, sensível, prudente e apaixonado pela educação. Esses professores são denominados Diretores de Turma.

A articulação que o Professor Diretor de Turma desenvolve permite-lhe chegar a um conhecimento pormenorizado de cada um dos alunos, fornecendo os elementos de que precisa para melhor orientá-lo em suas necessidades específicas. Possibilita-lhe, também, atuar como mediador entre os alunos, os demais professores da turma e todos os envolvidos no processo educativo, no intuito de minimizar conflitos e imprevistos comuns à dinâmica escolar.

Os efeitos positivos desse modelo de trabalho podem ser percebidos na postura e aprendizagem dos alunos onde o projeto vem sendo executado.



**GOVERNO DO
ESTADO DO CEARÁ**
Secretaria da Educação

Governador
Cid Ferreira Gomes

Vice Governador
Domingos Gomes de Aguiar Filho

Secretária da Educação
Maria Izolda Cela de Arruda Coelho

Secretário Adjunto
Maurício Holanda Maia

Secretário Executivo
Antônio Idilvan de Lima Alencar

Assessora Institucional do Gabinete da Seduc
Cristiane Carvalho Holanda

Coordenadora de Desenvolvimento da Escola
e da Aprendizagem - CODEA / Gestão Escolar
Maria da Conceição Ávila de Misquita Viñas



anpae

Presidente
Benno Sander

Seção do Ceará
Diretora

Maria Lúiza Barbosa Chaves

**Projeto Professor
Diretor de Turma**



www.seduc.ce.gov.br
85 3101.4425 / 3101.4396

 Associação Nacional de Política
e Administração da Educação

Gênese do Projeto

O Projeto Professor Diretor de Turma teve sua origem, aqui no Brasil, por ocasião do XVIII Encontro da ANPAE – Seção do Ceará, no ano de 2007, quando foi apresentada a experiência das escolas públicas portuguesas. Baseados nessa apresentação, gestores educacionais dos municípios de Eusébio, Madalena e Canindé iniciaram um projeto piloto em três escolas.

No início de 2008, através da ANPAE – Seção Ceará, o projeto foi apresentado à Secretaria da Educação do Estado. Convencida da importância deste, a SEDUC inicia sua implantação no 2º semestre de 2008, através de uma experiência piloto, nas 25 escolas estaduais de educação profissional que possuem uma jornada escolar de tempo integral. Em 2009, continua somente nas escolas profissionais que se ampliam neste ano para 51 unidades.

Considerando o acúmulo de conhecimento e a vivência oportunizada pela experiência piloto, em janeiro de 2010, a SEDUC promoveu a expansão do projeto. Nesta perspectiva, por processo de adesão, é garantida a oportunidade de implantação em todas as escolas de ensino regular da rede estadual, nas turmas de 1º ano do ensino médio e no 9º do ensino fundamental nas escolas que não ofertassem ensino médio, totalizando 444 escolas, 2.988 turmas e 2.118 professores diretores de turma.

Em 2011, a expansão acontece para as demais séries do ensino médio. Atualmente, temos o Projeto implantado em 530 escolas, com 4.821 turmas e 4.241 professores diretores de turma.

Ressalte-se que, para a implantação do projeto na rede estadual de ensino, tem sido de grande importância a colaboração da ANPAE – Seção Ceará e, através desta, da Profa. Haidé Eunice Gonçalves Ferreira Leite, uma portuguesa com larga experiência e conhecimento do projeto.

Objetivos do Projeto

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

“Os efeitos positivos desse modelo de trabalho podem ser percebidos na postura e aprendizagem dos alunos.”

Funções do Professor Diretor de Turmas

O Professor Diretor de Turma dedica ao Projeto quatro horas de sua carga horária semanal tendo como principais funções:

- Mediar o relacionamento entre os alunos de sua turma e os demais professores;
- Disponibilizar-se a atender aos alunos, pais ou responsáveis, professores e núcleo gestor da escola;
- Promover um ambiente facilitador do desenvolvimento pessoal, cognitivo e social dos alunos;
- Elaborar e organizar o Dossiê de sua turma;
- Lecionar a Formação Cidadã;
- Acompanhar o Estudo Orientado;
- Organizar e presidir as Reuniões do Conselho de Turma (intercalares e bimestrais) que fornecem aos educadores um diagnóstico pormenorizado da turma e tem um caráter avaliativo.

Dossiê de Turma (instrumentais)

- Relação de Alunos e Registro Fotográfico da Turma
- Ficha Biográfica
- Caracterização da Turma
- Informações para Acompanhamento da Turma
- Ata da Eleição de Líder e Vice-líder da Turma
- Ata da Eleição de Representante dos Pais ou Responsáveis
- Atas das Reuniões de Conselhos de Turma: Intercalares e Bimestrais
- Coleta de Dados dos Professores de cada disciplina
- Frequência Escolar
- Calendário Escolar
- Legislação Vigente



Fonte: SEDUC-CE (2014, 2016).

ANEXO E – Chamada pública para adesão ao projeto diretor de turma



CHAMADA PÚBLICA PARA ADEÇÃO AO PROJETO DIRETOR DE TURMA

A Secretária da Educação, no uso de suas atribuições resolve abrir chamada pública para adesão ao Projeto Diretor de Turma nas escolas públicas estaduais para o ano de 2010.

1. DO PROJETO DIRETOR DE TURMA

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

1.2. No Projeto, cada turma fica aos cuidados de um professor Diretor de Turma que passa a conhecer melhor cada aluno, a ter informações sobre seu histórico de vida, seus interesses, atitudes, valores e perspectivas de futuro.

1.3. O detalhamento da organização e funcionamento do Projeto, inclusive o perfil, atribuições e tarefas do professor Diretor de Turma são apresentados no Anexo I desta Chamada Pública.

2. DA ADEÇÃO

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.

3. DO PRAZO PARA ADEÇÃO

6.1. As escolas estaduais entregarão na CREDE/SEFOR a ata da reunião referida acima que confirma ou não a adesão da escola ao Projeto Diretor de Turma até o dia 22 de janeiro de 2010.

6.2. O repasse das confirmações de adesão ao Projeto Diretor de Turma, pelas escolas, será feito via CREDE/SEFOR à SEDUC, até o dia 26 de janeiro de 2010.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO, em Fortaleza, 12 de janeiro de 2010.

Maria Izolda Cella de Arruda Coelho
SECRETÁRIA DA EDUCAÇÃO

Fonte: SEDUC-CE (2014).



ANEXO I A QUE SE REFERE A CHAMADA PÚBLICA PARA ADEÇÃO AO PROJETO DIRETOR DE TURMA, COM DATA DE 12 DE JANEIRO DE 2010

PROJETO DIRETOR DE TURMA *Educar na perspectiva da desmassificação*

1. Apresentação

O Projeto Diretor de Turma visa 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.

Casassa, a partir de uma pesquisa que liderou na Unesco sobre os efeitos das principais variáveis presentes no rendimento escolar, chegou a informação surpreendente. Após análise minuciosa de diferentes variáveis entre elas o nível socioeconômico, infraestrutura física, material escolar, formação de professores, gestão da escola, constatou que um fator que permitia melhor aprendizagem das crianças se encontrava no plano emocional, isto é, no tipo de relações e interações entre as pessoas. Potencializar estas relações e interações é um dos principais objetivos do Projeto Diretor de Turma.

Reconhecendo a grande importância e não estando fora de questão o conhecimento cognitivo, Casassa afirma que as emoções vêm "antes" e "depois" do conhecimento cognitivo, pois no primeiro caso, podem facilitar ou dificultar a aprendizagem, e, no segundo, nos motivam para novas aprendizagens.

Assim, o afeto e o conhecimento sociobiográfico do aluno dá entrada na plenitude feliz do acesso à escola, concorrendo para uma Permanência nesta e revelando o caminho para o Sucesso em sala de aula com aprendizagens eficientes, significativas que redundam na eficácia do ensino.

Considerando esta referência, o Projeto Diretor de Turma potencializa uma escola que vê os alunos em constante transformação, valorizando suas especificidades. Uma escola que tem a perspectiva de formar cidadãos livres, críticos, responsáveis.

Ruben Alves afirma que *há escolas que são gaiolas, e há escolas que são asas*. Segundo o autor, a coragem para voar já nasce dentro do pássaro, não podendo este ser ensinado, mas encorajado. Aqui está patente o trabalho do Diretor de Turma. Para tal seu perfil deve ser de um professor incentivador, prudente e capaz de proporcionar este encorajamento, fazendo da sala de aula uma experiência gratificante. É preciso dar asas aos alunos para que sejam críticos, participativos, responsáveis, valorizando as suas potencialidades e vivências e assim, transformando-os em verdadeiros cidadãos protagonistas da sua própria viagem da vida.

Parafraseando Fernando Pessoa: *"A vida é uma viagem, quem a faz são os viajantes, e aquilo que vemos, não é o que vemos, mas o que somos"*.



**GOVERNO DO
ESTADO DO CEARÁ**
Secretaria da Educação

Partindo desse respeito pelo que “somos” traçamos um paralelo entre o professor da escola antiemocional, racional e tradicionalista, que trata o aluno batizado com um simples número da lista da turma, que entra em sala de aula, deposita seu conteúdo, muitas vezes limitado ao livro didático adotado pela escola, com o professor de uma escola emocional que se preocupa com o aluno/ser humano/cidadão. Respeitar o “SER” do ser humano. Diante deste cenário, poderíamos traçar um paralelo entre o “professor jogador de damas” e o “professor jogador de xadrez”.

O professor jogador de damas com regras simples e simplicistas, sem grande dificuldade de estratégia, reduzindo o processo educativo a uma concepção parcializante.

O jogador de xadrez, respeitando as regras específicas de cada peça do xadrez (cada aluno, e eles são únicos). Crianças, jovens e adultos são entidades humanas complexas, com aspirações e inquietações que requerem compreensão mais holística e de totalidade dialética. E ainda por cima, jogando com a maior perspicácia, eficiência, concentração e estratégia.

É neste contexto que o Projeto pretende fortalecer a construção de um ambiente escolar que valoriza as diferenças, de forma a proporcionar um nível elevado das relações entre professores, alunos, funcionários, pais ou responsáveis e comunidade.

O Projeto Diretor de Turma faz jus e tem como base algumas pistas da importância dos quatro pilares da educação do relatório de Delors:

Aprender a conhecer, combinando uma cultura geral, suficientemente vasta, com a possibilidade de trabalhar em profundidade um pequeno número de matérias. O que também significa: aprender a aprender, para beneficiar-se das oportunidades oferecidas pela educação ao longo de toda a vida.

Aprender a fazer, a fim de adquirir, não somente uma qualificação profissional mas, de uma maneira mais ampla, competências que tornem a pessoa apta a enfrentar numerosas situações e a trabalhar em equipe. Mas também aprender a fazer, no âmbito das diversas experiências sociais ou de trabalho que se oferecem aos jovens e adolescentes, quer espontaneamente, fruto do contexto local ou nacional, quer formalmente, graças ao desenvolvimento do ensino alternado com o trabalho.

Aprender a viver juntos desenvolvendo a compreensão do outro e a percepção das interdependências - realizar projetos comuns e preparar-se para gerir conflitos - no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz.

Aprender a ser, para melhor desenvolver a sua personalidade e estar à altura de agir com cada vez maior capacidade de autonomia, de discernimento e de responsabilidade pessoal. Para isso, não negligenciar na educação nenhuma das potencialidades de cada indivíduo: memória, raciocínio, sentido estético, capacidades físicas, aptidão para comunicar-se.

Finalmente, é importante ressaltar como o Projeto Diretor de Turma chegou à SEDUC. Chega, através da ANPAE, na pessoa da Professora Doutora Maria Luíza Barbosa Chaves que conheceu a experiência em Portugal. Esta então convidou a professora Haidé Eunice Gonçalves Ferreira Leite para apresentar o projeto à SEDUC.

Esta iniciativa toma corpo num projeto piloto, a partir do 2º semestre de 2008, nas escolas



estaduais de educação profissional. Agora, com a experiência do piloto, avançamos para uma importante etapa: implantação do projeto nas escolas de ensino regular.

2. Perfil e principais tarefas do Professor Diretor de Turma

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

3. Tempo e organização para o cumprimento das tarefas de diretor de turma

Destinação de 04 horas semanais para cumprimento das tarefas de diretor de turma que serão distribuídas da seguinte forma:

- i. 01 hora para organização do Dossiê da Turma (em que algumas tarefas são distribuídas por outros pares envolvidos na educação).

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.

- ii. 01 hora para atendimento aos pais ou responsáveis pela educação do aluno.

A hora e o dia deste atendimento devem ser negociados com os representantes em reunião de pais que será realizada logo no início do ano. Nesta reunião, é feita a eleição de 1 ou 2 pais, como Representantes da Turma e que terão como atribuição participar nas reuniões intercalares e bimestrais, fazendo o elo de informação com o restante dos pais da turma.

- iii. 01 hora para orientação de alunos monitores de Estudos Orientados.

O Estudo Orientado será implementado gradativamente como um apoio fundamental a determinados grupos de estudantes no contraturno de suas aulas. Este 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.

- iv. A 4ª hora 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



**GOVERNO DO
ESTADO DO CEARÁ**
Secretaria da Educação

dos professores Diretores de Turma. É uma área em que o Diretor de Turma terá uma primeira fase de conhecimento mais detalhado de cada aluno, através de instrumentais para este fim.

- v. É importante que seja reservado um espaço para os diretores de turma poderem realizar suas tarefas. A escola deve buscar essa possibilidade. Os professores Diretores de Turma têm que ter expostos os seus horários num painel de parede à vista de quem visita este espaço. Os instrumentais do dossiê devem estar registrados e digitados em computador com pastas nomeadas para cada turma, bem como em pasta AZ onde se arquivarão todos os instrumentais que se imprimem do computador. Estas pastas devem estar em armário e prontas a serem vistas quer pelo núcleo gestor, supervisor, Superintendente, no atendimento aos pais, ou a qualquer professor da turma.

4. Atribuições do Diretor de Turma

São atribuições do professor Diretor de Turma:

- i. Atividades que envolvem alunos, professores e pais ou responsáveis, Núcleo Gestor, possíveis parcerias com a comunidade educativa e elaboração do Dossiê de Turma.
- ii. A realização das Reuniões de Conselho de Turma serão da responsabilidade do Diretor de Turma.

A convocação destas reuniões é feita pelo Núcleo Gestor, em tempo devido. Também devem ser convocados os Representantes e Líderes de sala de aula com tempo necessário (geralmente 08 dias de antecedência) para que possam se reunir com seus pares e preparar os devidos pontos da pauta de trabalho. Da mesma forma, os professores agirão, com a finalidade da reunião ser incisiva, precisa e concisa e prática.

5. Tarefas organizativas e administrativas do Diretor de Turma

O Diretor de Turma tem ainda tarefas organizativas / administrativas, tais como:

- i. Analisar o registro de faltas;
- ii. Analisar as coletas de dados de informação por disciplina fornecidas por cada professor de cada disciplina;
- iii. Analisar Atas das reuniões dos Conselhos de Turma, junto com o Secretário que as digitou. As atas serão digitadas por um dos seus professores (pela ordem alfabética) do Conselho de Turma;
- iv. Organizar o Dossiê da Turma.

6. Aspectos a serem considerados pelo Diretor de Turma junto aos alunos

- i. Conhecimento do aluno em toda a sua dimensão;
- ii. Orientação personalizada aos alunos;
- iii. Adequação do plano de estudos;
- iv. Observação dos comportamentos em situações coletivas;
- v. Conhecimento dos interesses, atitudes, valores e hábitos de trabalho;
- vi. Promoção de uma correta integração do aluno na vida escolar;
- vii. Clima de liberdade que facilite a adaptação social, física e intelectual do aluno.



- viii. Alunos com dificuldade de acompanhamento especial;
- ix. Atividades extracurriculares;
- x. Ser o elo entre a escola e a família.

7. Aspectos a serem considerados junto aos professores

- i. Fornecer informação da Turma;
- ii. Discutir e definir com os professores estratégias de ensino-aprendizagem;
- iii. Promover o trabalho de equipe entre os professores;
- iv. Favorecer a coordenação interdisciplinar;
- v. Recolher/fornecer informações sobre assiduidade/comportamento/aproveitamento;
- vi. Analisar problemas dos alunos;
- vii. Coordenar relações interpessoais e intergrupais;
- viii. Coordenar a elaboração de propostas de apoio pedagógico, nas disciplinas de dificuldades;
- ix. Propor/debater formas de atuação entre escola/pais, durante as reuniões de Conselho de Turma.

8. Aspectos a serem considerados junto dos Pais ou Responsáveis

- 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.

9. Organização do Dossiê de Direção de Turma

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

Nomes dos separadores

I. ORGANIZAÇÃO DO DOSSIÊ____ TURMA____ ANO____ NOME DO DIRETOR DE TURMA____;



II. CALENDÁRIO

Calendário escolar com a previsão de todas as atividades a realizar no percurso do ano escolar.

III. REGISTRO FOTOGRÁFICO DOS ALUNOS

Fotografia atual do aluno, respectivo número e primeiro nome do aluno.

IV. MAPA DA TURMA

O mapeamento da turma deve ser feito em primeira instância com flexibilidade.

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

No espaldar da cadeira será colocado o nome do aluno, bem como o seu respectivo número. Sempre o aluno sentará nesse lugar. A chamada de frequência será feita pelo professor a partir da cadeira que está vazia. Tem este modelo o objetivo de rentabilizar o tempo de aula, levar os alunos a entrarem mais disciplinadamente na sala e melhor memorização dos nomes dos alunos pelos colegas e pelos professores. Sempre o aluno deve ser chamado pelo seu nome.

Nas atividades de equipe o professor pode mudar os alunos de acordo com a metodologia que quiser seguir.

V. CARACTERIZAÇÃO DA TURMA

A caracterização deve ser feita logo na primeira aula da Formação Cidadã. O Diretor de Turma deve ir já com os nomes digitados no instrumental. Enquanto o aluno preenche a ficha sociobiográfica, o diretor de turma vai de carteira em carteira e presencial e individualmente colhe as informações que constam na respectiva ficha.

Tem no máximo 2 aulas para este fim: preenchimento de ficha biográfica e preenchimento da caracterização.

Após o seu preenchimento, o Diretor de Turma vai tirar fotocópias para que a Turma faça um trabalho em grupo dividido por cinco alunos cada. Esse trabalho será orientado pelo professor de Matemática que na aula seguinte fará o gráfico estatístico da turma. Existe um instrumental preparado para esse fim, pelo que serão tiradas fotocópias para cada grupo de trabalho.

Este trabalho tem o objetivo do heteroconhecimento dos alunos da turma. É mais um elemento para o próprio professor e o conselho de turma conhecer a turma e diagnosticar seus problemas socioeconômicos e biográficos. Após a realização deste gráfico (numa aula), o professor de Matemática retira todo o material de trabalho dos alunos e entrega ao Diretor de Turma. Jamais os alunos ficam com cópia da caracterização ou do gráfico estatístico.

Dependendo do conteúdo curricular, o professor de Geografia também poderá fazer este trabalho considerado um trabalho transversal.



**GOVERNO DO
ESTADO DO CEARÁ**
Secretaria da Educação

VI. HORÁRIO E RELAÇÃO DA TURMA

Colocar a relação dos alunos da turma, o horário da turma e o horário de todos os professores, bem como o seu endereço, e-mail, ou telefone. Existe também um instrumental com esta finalidade.

VII. FICHA BIOGRÁFICA

A ficha biográfica é elaborada logo na primeira aula de Formação Cidadã. O professor deve tirar o número de fotocópias igual ao número de alunos da turma e cada aluno deve preencher a sua. Têm no máximo duas aulas para este fim. Portanto, torna-se necessário que os alunos venham munidos dos dados que são pedidos na ficha biográfica.

Essa ficha deve ser analisada *à posteriori* pelo Diretor de Turma fazendo as anotações na parte de trás do instrumental, como erros ortográficos, desconhecimento de dados sobre a família, sobre o próprio, etc.

Esta observação é analisada quando o Diretor de Turma está no seu horário de trabalho como Diretor de Turma.

Este setor será dividido por um separador com o número do aluno colocado na beirada e servirá de portfólio a cada aluno. Ai serão arquivados todos os dados individuais referentes aos alunos (faltas, participações disciplinares, auto-avaliação global, comprovação assinada pelos pais dos comunicados aos pais, etc).

VIII. REGISTRO DE FALTAS

O registro de faltas deve ser feito convencionalmente por quem já está habituado a fazê-lo, mas o Diretor de Turma tem que fazer a junção dessas faltas por aluno, por disciplina e por mês. Depois colocará o instrumental de faltas junto do portfólio de cada aluno. Na hora em que está em serviço de Direção de Turma, o Diretor de Turma deve analisar esses dados e verificar se há discrepância entre as faltas de umas ou outras disciplinas. Perante isso, deve imediatamente confrontar o aluno e o professor da disciplina em que está faltando para apurar as razões que o levaram a tal atitude.

Não deve ser esquecida a entrega aos pais da informação bimestral sobre a assiduidade de cada aluno.

IX. REGISTRO DE ATENDIMENTO (PAIS E ALUNOS)

Todas os atendimentos feitos aos pais devem ser registrados explicando a razão da visita e seu encaminhamento. O responsável pelo educando deve assinar no final a sua visita. Existe instrumental próprio para este fim.

No caso dos alunos, procede-se exatamente com o mesmo princípio.

X. REGISTRO DE OCORRÊNCIAS

O registro de ocorrência é feito pelas individualidades que estão em causa e depois entregue ao Diretor de Turma para que este tome conhecimento e tente solucionar a questão. Atendendo à gravidade do caso será comunicado de imediato ao Núcleo Gestor.

XI. CONVOCATÓRIAS

- i. Compete ao núcleo gestor da escola agendar a data e organizar a pauta das reuniões intercalares, em consonância com os diretores de turma. A recomendação é que as reuniões intercalares de todas as turmas aconteçam em datas próximas.



**GOVERNO DO
ESTADO DO CEARÁ**
Secretaria da Educação

- Todos os professores deverão ser informados (com antecedência aproximada de 8 dias) sobre a data, horário, local e pauta das reuniões intercalares, através de Convocatória, que deverá ser afixada em local visível e assinada por todos os professores da turma a ser avaliada.
- ii. A Reunião Intercalar (feita entre o começo das aulas e o primeiro bimestre, ou seja, é importante que vá até à quinta semana do começo das aulas. No caso das Escolas profissionais que já tem 1º, 2º e 3º ano, a reunião intercalar deve começar pelos anos que estão já em situação de melhor conhecimento, a título de exemplo: Em primeiro lugar as de 3º ano de ensino médio, 2º ano do ensino médio, 1º ano...etc) com a pauta explícita na mesma.
 - iii. Depois será feita a convocatória para a 2ª reunião que será uma reunião de Conselho de Turma Bimestral (onde todos os professores daquela turma estarão reunidos para avaliarem quantitativa e qualitativamente os alunos e a dinâmica da turma). É colocada na sala de professores para conhecimento de todos e por eles devidamente assinada. Assim, os professores, de acordo com a agenda de trabalhos, terão que preparar todos os pontos da pauta. Esta reunião deve ser preparada com os Diretores de Turma sob a incumbência da Coordenadora dos Diretores de Turma (Coordenador Escolar) que passará todas as informações ao Diretor de Turma.
 - iv. A Reunião de Pais por Direção de Turma, também é convocada pelo Núcleo Gestor e a agenda de trabalhos também é da sua incumbência. O procedimento é o mesmo que nas anteriores.
 - v. Todos os originais de convocatórias ficam na mão do Núcleo Gestor e são tiradas fotocópias para o Diretor de Turma guardar no respectivo Dossiê.
 - vi. Além dos pontos necessários que o Núcleo Gestor infere na pauta, em todas as convocatórias existem dois pontos obrigatórios: Ponto Um: Informações e o Último ponto: Outros Assuntos, onde os componentes da reunião poderão fazer as colocações importantes que não estejam previstas na Pauta da Agenda de Trabalhos.
 - vii. Posteriormente, as Convocatórias "originais" deverão ser arquivadas, em pasta específica para esse fim, na Direção da escola, e as cópias arquivadas nos dossiês dos diretores das respectivas turmas.

XI.1. CONVOCAÇÃO DO REPRESENTANTE DOS PAIS

Na primeira reunião de pais promovida pela escola, no momento preestabelecido, estes são conduzidos às salas de aula de seus filhos, para, dentre outros assuntos específicos, receber informações sobre o Projeto Diretor de Turma; sobre a função do Diretor de Turma (junto aos alunos, pais e demais profissionais da escola) e, também, são orientados sobre a necessidade de ser escolhido (entre os presentes) um representante de pais para cada turma. Todos são devidamente conscientizados quanto à importância da escolha, bem como, da responsabilidade e compromisso que cabem ao representante, uma vez que passará a falar em nome dos pais, lutará pelos seus interesses e deverá se disponibilizar a estar presente na escola, sempre que for convocado.

Representantes de pais são presenças indispensáveis nas reuniões intercalares. Para tanto, devem ser convocados com antecedência de 8 dias para conjuntamente prepararem a reunião de acordo com a pauta de trabalhos com os outros Pais da Turma.



É conveniente que sejam lembrados, na véspera da reunião.

XII. ATAS

Existe um modelo de ata nos instrumentais que será utilizada quando da sua elaboração.

- i. Os pontos da agenda serão respeitados de acordo com a sequência colocada na agenda de trabalhos.
- ii. Cada ponto deve ser criteriosamente tratado e digitado na ata.
- iii. A ata é secretariada por um dos professores componentes da Reunião do Conselho de Turma, por ordem alfabética.
- iv. A 1ª página da ata tem o nome de todos os presentes à reunião, que serão: todos os professores da turma, o Represente dos Pais e o Líder de sala de aula. Pode e é aconselhável que a Coordenadora dos Diretores de Turma esteja presente. Os professores que não estejam presentes até ao final da reunião, não podem assinar, sendo considerada a falta.
- v. O Diretor de Turma dirige a reunião de acordo com os pontos da agenda de trabalhos e, como é lógico, jamais digita a ata. No entanto, após elaborada e devidamente corrigida por quem a secretaria, deve o Diretor de Turma verificá-la, antes de a entregar no Núcleo Gestor.
- vi. É a partir desta ata que o Núcleo Gestor ficará informado de todas as situações diagnosticadas na turma. Este órgão, deve fazer uma leitura atenta para tomar as respectivas decisões em relação às problemáticas da turma.
- vii. Após esta tarefa, o Núcleo Gestor chama o Diretor de Turma dando-lhe as indicações a tomar em relação à turma.
- viii. A ata original fica com o Núcleo Gestor guardada num dossiê juntamente com a convocatória que lhe diz respeito. Dever ser feita uma fotocópia da mesma para o Diretor de Turma colocar no dossiê da Turma.
- ix. É através destas atas que o Superintendente, Supervisor ou outro Órgão de Educação estará a par do que se vai passando no interior de cada turma, já que aí serão expostas todas as questões levantadas por alunos, professores e pais, bem como as devidas sugestões apresentadas para se tentar sanar as lacunas processuais encontradas.

XIII. COLETA DE INFORMAÇÕES

- i. Este instrumental deve ser preenchido mensalmente por cada professor de cada disciplina e entregue até dia final de cada mês ao Diretor de Turma.
- ii. É de uma extrema responsabilidade o seu preenchimento, pois é partir dele que os Diretores de Turma vão informando os Pais da evolução de seus educandos. Por isso estas informações devem ser fidedignas.
- iii. Quando ainda não houver conhecimento de algum parâmetro pedido, deve o professor colocar uma alínea em que informe não ter o observado.

XIV. AVALIAÇÃO

- i. A avaliação deve ser formativa e continuada.
- ii. Os professores devem elaborar os seus critérios de avaliação com os alunos dando conhecimento dos mesmos aos pais. Os alunos devem ser possuidores desses critérios e guardá-los no caderno diário de cada disciplina.



- iii. Todos os indicadores de avaliação devem ser colocados nesta parte do dossiê.
- iv. As avaliações bimestrais também devem ser colocadas nesse setor.
- v. Se houver avaliações extraordinárias são também aí arquivadas.
- vi. A avaliação da Formação Cidadã é arquivada neste local também.

XV. PROJETOS DA TURMA

Todos os projetos em que a turma intervém devem ficar aqui arquivados.

XVI. LEGISLAÇÃO VIGENTE

Todas as normas referentes ao relacionamento ESCOLA/ CREDE/ SEDUC, bem como as atribuições e responsabilidades de cada um;

Os respectivos instrumentais encontram-se estruturados com as devidas instruções para serem trabalhados

10. Passo a passo da ata intercalar

PROVIDÊNCIAS QUE ANTECEDEM ÀS REUNIÕES INTERCALARES

- i. **Organização do dossiê das turmas.** O dossiê como já exposto acima 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.
- ii. Não basta, porém, recolher e arquivar tais informações. É necessária uma análise, minuciosa, de cada um dos dados obtidos, a fim de se alcançar uma maior aproximação da realidade dos alunos. É dever do diretor de turma socializar essas informações com os demais professores e com o núcleo gestor da escola. As histórias de vida dos alunos, invariavelmente, inspiram os educadores a abordá-los de forma mais acertada. É indiscutível que se ajuda, com muito mais propriedade, a quem se conhece. Os professores tornam-se propensos a ser mais tolerantes, disponíveis e interessados pelo sucesso dos alunos.
- iii. **A caracterização da turma,** uma das pautas obrigatórias da reunião intercalar, é feita a partir de informações obtidas através dos mencionados instrumentais.
- iv. **Fotocópia de documentos.** O Carômetro (fotografia dos alunos), a ficha de Caracterização da Turma e os Horários (da turma e do diretor de turma) devem ser xerocados em número igual ao dos professores, que deverão estar presentes em todas as reuniões intercalares das turmas que ensinarem. O Carômetro deve ser distribuído a todos os participantes da reunião, portanto, o número de cópias deverá ser acrescido, conforme o número de presentes. O núcleo gestor deve providenciar uma pasta para que todos os professores guardem os documentos com informações dos alunos, separando-os por turma.



**GOVERNO DO
ESTADO DO CEARÁ**

Secretaria da Educação

- v. **Avaliação dos professores, do núcleo gestor e da própria turma, pelos alunos.** Na aula de Formação Cidadã anterior à data marcada para a realização da Reunião Intercalar, após serem criteriosamente orientados pelo diretor de turma, os líderes e vice-líderes das turmas, são incumbidos de reunir os demais alunos, de suas respectivas salas, a fim de avaliarem:
- Os professores, de todas as disciplinas, destacando os pontos positivos e pontos a melhorar nas suas práticas pedagógicas. Para cada ponto a melhorar identificado, entretanto, devem ser sugeridas ações que, segundo o ponto de vista dos alunos, tornem as aulas mais produtivas, instigantes, inspiradoras. 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.
 - O núcleo gestor da escola, os funcionários e a participação da família são também avaliadas seguindo o critério supracitado.
 - Quanto à análise e reflexão acerca dos alunos sobre a turma, os líderes devem propor uma auto-avaliação a cada discente. Os próprios alunos devem reconhecer o seu comportamento; as suas dificuldades ou capacidades de aprendizagem nas diversas disciplinas. Depois, devem eles mesmos, proporem sugestões de melhoramento para solucionarem as lacunas apontadas.
 - 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.
- vi. **Coleta de informações.** O diretor de turma, encarregado de presidir a Reunião Intercalar, deverá buscar, junto ao núcleo gestor, informações gerais da escola que mereçam ser divulgadas junto aos professores, representantes dos pais e alunos, para socializá-las, no início da reunião.
- vii. **Digitador para a ata da reunião.**
- Jamais o Diretor de Turma secretariará a ata, uma vez que o mesmo tem que presidir a reunião.
 - O digitador da ata é sempre um professor do Conselho de Turma, designado por ordem alfabética.
 - Os depoimentos dos participantes da Reunião Intercalar, têm que ficar pormenorizadamente registrados de forma a garantir a essência e a veracidade de quanto se passou nesse espaço.
 - No final, o Secretário da ata e Diretor de Turma fazem uma revisão da ata de forma a garantir que a mesma correspondeu à veracidade dos fatos.
 - Após a revisão, a ata é entregue à Coordenadora dos Diretores de Turma que juntamente com a Direção vai tomar as devidas decisões no sentido de resolver e preencher as lacunas apresentadas.
- viii. **A abertura da Ata, a relação dos presentes e as informações do núcleo gestor (ponto 01 da pauta de trabalho) devem ser previamente digitadas.** Essa providência evitará atrasos na reunião (esperar enquanto o digitador registra informações que já poderiam ter sido agilizadas).
- ix. **Registro de presença.** É obrigatória a presença de todos os professores nestas



reuniões, desde o seu início até ao final das mesmas. No final, todos assinam o rosto da Ata, que contém todos os nomes dos presentes.

11. Simulação de uma reunião intercalar de conselho de turma

I. Pauta da Reunião

PONTO 01: Informações do núcleo gestor

PONTO 02: Entrega de instrumentais aos professores da turma

PONTO 03: Análise e reflexão com os representantes dos pais e dos alunos sobre a dinâmica da turma

PONTO 04: Caracterização da turma

PONTO 05: Avaliação intercalar da turma

PONTO 06: Outros assuntos

PONTO 01: Informações do Núcleo Gestor

Na data, local e horário previamente combinados, contando com a presença de todos os convocados e de posse da documentação necessária, o diretor da turma a ser avaliada passa a presidir a reunião. Após cumprimentar os presentes, inicia os trabalhos, socializando as informações previamente colhidas do núcleo gestor da escola. Terminadas as informações, dá sequência à pauta.

PONTO 02: Entrega de instrumentais aos professores da turma

Nesse momento, todos os presentes recebem o Carômetro (fotografia dos alunos) e, somente aos professores, são distribuídos os demais documentos: caracterização da turma e os horários, da turma e do diretor de turma (dentro de uma pasta, para posterior utilização) e explicada significação e a importância desses instrumentais para cada professor.

PONTO 03: Análise e reflexão com os representantes dos pais e dos alunos sobre a dinâmica da turma

O presidente da reunião agradece a presença do representante dos pais, em seguida, convida-o a dar um depoimento (em seu nome e em nome da comunidade que representa) sobre o desempenho geral da escola, sobre a atuação do diretor de turma e sobre as mudanças que o Projeto Diretor de Turma e a disciplina Formação Cidadã possam ter causado no comportamento de seu filho, em particular, e nos demais alunos da escola.

É orientado a divulgar, na comunidade, o trabalho realizado pela escola e, principalmente, a propagar a importância da participação dos pais na educação dos filhos, uma vez que a presença da família na escola proporciona enormes benefícios à formação e desempenho cognitivo dos alunos.

Imaginando-se que os representantes de pais não tenham disponibilidade de tempo nem acesso a toda comunidade, seria conveniente que a própria escola proporcionasse essa aproximação. O ideal seria que, por ocasião das reuniões de pais, fossem disponibilizados tempo e espaço (salas de aula) onde pudessem ficar



a sós, com o representante de pais de cada turma, a fim de discutirem sobre o desempenho da escola, de seus profissionais e, também, apontassem sugestões para aprimorar a qualidade do atendimento aos alunos. Como mediador entre a comunidade e a escola, o representante se encarregaria de repassar a avaliação e as sugestões do grupo, em momento oportuno (Reunião Intercalar, Reunião Bimestral etc.).

Acatar sugestões factíveis e bem argumentadas denota bom senso por parte do gestor. É muito importante que, na medida do possível, as sugestões dos pais e dos alunos sejam ouvidas e atendidas. Caso contrário, o diretor da escola assume o compromisso de justificar os motivos da impossibilidade, através de argumentos bem fundamentados, a fim de evitar insatisfações. As duas medidas revertem-se em oportunidade de fortalecimento e estreitamento da relação entre a família dos alunos e a comunidade escolar.

Deve ser lembrado aos alunos que, tanto sua condução na avaliação realizada pela turma, quanto sua participação na Reunião Intercalar, para expressar a opinião do grupo, constituem exercícios de liderança. O presidente da reunião solicita que, olhando para o carômetro (fotografias da turma), relacionem um conjunto de informações sobre os alunos, obedecendo à sequência em que aparecem nas fotos.

De posse das informações colhidas, na reunião prévia, com a turma, os alunos começam a expor informações relativas a atitudes de seus colegas. Todos os presentes acompanham, anotando nas fotos através de legendas (a serem definidas), com caneta de tinta vermelha, à medida que os nomes e números dos alunos forem sendo mencionados.

Após as informações expostas sobre os alunos, é oportuno que o diretor de turma ressalte a importância do "mapeamento" da turma, recurso utilizado para controlar a distribuição dos alunos na sala de aula.

No espaldar de cada carteira deve constar o nome de um aluno (com revestimento plástico). O diretor de turma encarrega-se de escolher a posição das carteiras, tendo o cuidado de manter afastados os "grupinhos inseparáveis" dos alunos, entre outros aspectos. A princípio, os alunos reclamam, mas, com o passar do tempo, reconhecem os benefícios.

Além de disciplinar o aluno a respeitar sua posição na sala de aula, outra grande vantagem do mapeamento é evitar a perda do precioso tempo das aulas, com as chamadas, bastando que os professores registrem as faltas que correspondam às carteiras vazias.

O mapeamento, feito pelo diretor de turma, deve ser respeitado por todos os demais professores. Durante a realização de trabalhos em



grupos, as carteiras podem ser retradas dos locais, porém, terminados os trabalhos, devem retornar aos seus lugares de origem. É fundamental que os alunos percebam, sempre, a mesma postura em todos os profissionais da escola, tanto nas atitudes simples quanto nas mais significativas. Toma-se mais fácil a aceitação e internalização das posturas.

O Presidente da reunião pede aos alunos que, considerando as características da turma, sugiram temas a serem trabalhados nas aulas de Formação Cidadã.

Prosseguindo com a avaliação da turma, o líder e vice-líder passam a relacionar os alunos que apresentam maiores dificuldades de aprendizagem, apontando possíveis intervenções para sanar as dificuldades. (A indicação de fazer as anotações nas fotos, com caneta de tinta vermelha, continua).

É comum os alunos sugerirem que os professores procurem motivar mais suas aulas, pois, quando estas são estimulantes, os alunos costumam superar as expectativas. Também sugerem que os melhores alunos ensinem aos que têm dificuldades.

Os melhores alunos da turma, possíveis monitores, são citados. Em seguida, líder e vice-líder, são convidados a dar início à avaliação dos professores.

"Avaliação dos professores": O diretor de turma pede aos alunos que passem a apontar os pontos positivos e os pontos negativos de cada professor, seguidos das respectivas sugestões para melhorar a qualidade das aulas. (Nesse momento, é fundamental que o condutor da reunião aja com bastante diplomacia, para evitar clima de constrangimento e hostilidade entre professores e alunos. Para que o momento seja, verdadeiramente, ocasião de crescimento profissional e conscientização de mudança de postura, por parte dos alunos, cada ponto negativo mencionado deve ser esmiuçado. É fundamental que fique bem claro, para os alunos e para os professores, o que cabe a cada um deles para que as aulas atinjam sua finalidade.

É evidente que os professores não deixam de experimentar constrangimento, diante de uma avaliação (exposição) pública. Entretanto, da forma como os trabalhos são conduzidos, os professores escutam o recado dos alunos (já começando a imaginar formas de conduzir suas aulas), e estes levam para os companheiros de turma a missão de conscientizá-los sobre sua responsabilidade no "estresse" dos professores, que se obrigam a gastar o tempo das aulas com "semões", por conta do mau comportamento e desatenção dos alunos. Devem informá-los que os professores mostraram-se abertos a atender suas reivindicações, mas que será necessário que cada um faça sua parte. Ao "direito" conquistado de fazer reivindicações e dar sugestões para que os professores melhorem seus métodos pedagógicos, corresponde o "dever" de permitir que as aulas sejam bem ministradas e que os alunos, também, se responsabilizem pela própria aprendizagem.



Os alunos prosseguem avaliando o desempenho do diretor de turma, do núcleo gestor e da escola, como um todo, sempre repassando as indispensáveis sugestões, quando o atendimento não for satisfatório. Também, transmitem informações sobre as aulas de Formação Cidadã, relatando se estão contribuindo, de fato, para a formação integral dos alunos.

Finalmente, o presidente da reunião solicita ao representante dos pais e aos alunos que avaliem a importância de sua participação na reunião. Apesar do constrangimento provocado pela avaliação dos professores, na presença dos mesmos, normalmente, os alunos sentem-se bastante satisfeitos, pela oportunidade de expressar sua opinião a respeito da dinâmica das aulas e da conduta dos alunos, assim como pela oportunidade de espaço para que façam suas reivindicações. Quanto aos representantes de pais, alegam-se por saber que a escola está dando vez e voz aos alunos e aos pais, na busca de realizar um trabalho mais eficiente.

Os alunos são orientados a manter discrição sobre tudo que foi tratado, ao longo de sua permanência na reunião, devendo repassar à turma somente o que for adequado.

O diretor de turma enfatiza a importância da participação do representante dos pais e dos alunos para o enriquecimento da reunião, agradece suas presenças e os dispensa, dando sequência à reunião com os profissionais da escola e da CREDE, se for o caso.

12- FORMAÇÃO CIDADÃ: Área Curricular Não Disciplinar

A área curricular não disciplinar de "Formação Cidadã" é proposta para os Diretores de Turmas (DT) lecionarem na quarta hora e tem que constar devidamente em seu horário e simultaneamente no horário dos alunos.

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

Esta área curricular tem por objetivos e orientações o desenvolvimento humano, a participação democrática, a coesão social. À luz dos princípios e valores orientadores, a Formação Cidadã, afeta transversalmente todo o processo educativo. As suas competências refletem necessidades sentidas por todos os atores envolvidos na formação do aluno.

A sua operacionalidade ocorrerá de forma diversificada, atendendo às idades, níveis de desenvolvimento, solicitações, interesses e preocupações dos alunos ou turmas. Esta disciplina não tem um programa definido. Ele se define pela ajuda aos alunos e resolução de problemas após o diagnóstico ou a caracterização feita à turma.

O Conselho de Turma, por seu lado, poderá privilegiar aspectos que considere prioritários para o grupo de alunos em questão e propor o seu aprofundamento nesta disciplina.



**GOVERNO DO
ESTADO DO CEARÁ**
Secretaria da Educação

Desta feita, abaixo se encontram várias sugestões de como processar essas aulas. Embora seja um contributo despretensioso, elas têm como principal intenção um ponto de partida para um trabalho de reflexão, enriquecimento e adequação à realidade dos alunos que os DT têm em sala de aula. Os problemas surgidos no cotidiano da turma, da escola, ou até da comunidade, podem ser um bom ponto de partida. Podem trabalhar-se textos e excertos de revistas ou livros, notícias, filmes adequados, bem como jogos expressivos para explorar competências onde se integram as atitudes e os valores, e dada um conjunto de temas que poderiam servir de base a essas questões. Há vários livros que contêm estas problemáticas. Recomendamos um livro interessante, com temas diversificados e respectiva concretização através de várias atividades propostas: "Aprender a ser e a conviver" da fundação OBEDRECHT e da Editora FTD.

DEFINIÇÃO DE FORMAÇÃO CIDADÃ

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"

Segundo o Relatório Delors, "as componentes de uma educação para a cidadania estão abrangidas no emblemático conjunto de aprendizagens fundamentais, referidas em quatro pilares da Educação:

1. Aprender a conhecer;
2. Aprender a fazer;
3. Aprender a ser;
4. Aprender a viver juntos

Estes pilares serão trabalhados a partir da aula de Formação Cidadã:

- i. Pelo Diretor de Turma em colaboração com todo o coletivo de professores da turma (Conselho de Turma) e Núcleo Gestor;
- ii. Com os alunos em dinâmica de grupo, Assembleia de turma, debate, trabalho individual.

FINALIDADES

- i. Desenvolver competências necessárias ao exercício da cidadania;
- ii. Promover o desenvolvimento da auto-estima, de regras de convivência e do respeito mútuo que contribuam para a formação de cidadãos autônomos, participativos, tolerantes e civicamente responsáveis;



**GOVERNO DO
ESTADO DO CEARÁ**
Secretaria da Educação

- 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.

PLANEJAMENTO

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.

Far-se-á de forma diversificada atendendo:

- i. À idade;
- ii. Níveis de desenvolvimento;
- iii. Solicitações;
- iv. Interesses e preocupações dos alunos ou turmas;
- v. Os conteúdos programáticos são flexíveis e planejados em Conselho de Turma, de acordo com a prioridade do grupo de alunos em questão.

DINÂMICAS E APRENDIZAGEM

Potencializar situações de:

- i. Reflexão;
- ii. Cooperação;
- iii. Expressão de opiniões;
- iv. Expressão de sentimentos;
- v. Partilha de preocupações;
- vi. Confrontação de idéias;
- vii. Discussão;
- viii. Negociação;
- ix. Decisão;
- x. Identificação e resolução de problemas;
- xi. Aprofundar assuntos específicos nas respectivas disciplinas;



GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ

Secretaria da Educação

- xii. Fomentar participação ativa na vida da escola;
- xiii. Proporcionar sessões de esclarecimento/debate em grupos e/ou Assembleia de Turma;
- xiv. Implementar a auto-avaliação;
- xv. Avaliar de forma contínua as competências adquiridas / desenvolvidas / demonstradas.

TEMAS A TRATAR (SUGESTÕES)

- i. Dimensão Escolar
- ii. Dimensão Humana;
- iii. Dimensão Cultural;
- iv. Dimensão Social;
- v. Dimensão Ambiental;
- vi. Dimensão Política.

TEMAS A TRATAR EM DIMENSÃO ESCOLAR (SUGESTÕES)

- i. Funcionamento da Assembleia de Turma;
- ii. Eleição de líder e vice-líder;
- iii. Direitos e deveres dos alunos;
- iv. Composição e Competências dos Órgãos da Escola;
- v. Participação do aluno na vida da escola;
- vi. Higiene e Segurança na Escola;
- vii. Preservação do Patrimônio Escolar;
- viii. Orientação Vocacional/Profissional;

TEMAS A TRATAR EM DIMENSÃO HUMANA (SUGESTÕES)

- i. Direitos Humanos;
- ii. Trabalho Infantil;
- iii. Escravidão;
- iv. Violência;
- v. Racismo;
- vi. Xenofobia;
- vii. Discriminação;
- viii. Paz;
- ix. Tolerância;
- x. Amizade;
- xi. Solidariedade;



**GOVERNO DO
ESTADO DO CEARÁ**
Secretaria da Educação

- xii. Apoio aos portadores de necessidades especiais, idosos...;
- xiii. Prostituição infanto-juvenil;
- xiv. Tráfico de mulheres;
- xv. Drogas;
- xvi. Alcoolismo juvenil.

TEMAS A TRATAR EM DIMENSÃO CULTURAL (SUGESTÕES)

- i. Hino Nacional e do Ceará;
- ii. Bandeira Nacional, do Ceará e do município;
- iii. Valorização da Cultura do País e da Cultura Imigrante;
- iv. Preservação do Patrimônio;
- v. Fundamentalismo Religioso;
- vi. Tolerância Religiosa.

TEMAS A TRATAR EM DIMENSÃO SOCIAL (SUGESTÕES)

- i. Família;
- ii. Educação Sexual;
- iii. Educação para a Saúde;
- iv. Educação do Consumidor;
- v. Associativismo;
- vi. Preenchimento de Formulários/Documentos
- vii. Prevenção de Comportamentos de Riscos (álcool, droga, tabaco, aids);
- viii. Prevenção Rodoviária;
- ix. Emigração/Imigração;
- x. Voluntariado;
- xi. Papel dos Meios de Comunicação Social;
- xii. Trabalhar as várias etnias, gênero, classes sociais.

TEMAS A TRATAR EM DIMENSÃO AMBIENTAL (SUGESTÕES)

- i. Poluição;
- ii. Defesa de Zonas Protegidas;
- iii. Proteção dos Seres Vivos;
- iv. Seres Vivos em Vias de Extinção;
- v. Energias Renováveis e não Renováveis;
- vi. Energias Poluentes e não Poluentes;



- vii. Agricultura Biológica;
- viii. Desmatamento.

TEMAS A TRATAR EM DIMENSÃO POLÍTICA (SUGESTÕES)

- i. Governo Federal;
- ii. Governo Estadual;
- iii. Câmara municipal;
- iv. Congresso Nacional (Câmara dos Deputados e Senado Federal);
- v. Eleição e Partidos Políticos;
- vi. Constituição da República;
- vii. Organizações estudantis.

NÍVEL DE ADEQUAÇÃO DAS ATIVIDADES

- i. Estar de acordo com os interesses / necessidades dos alunos;
- ii. Estar de acordo com o nível etário / cognitivo dos alunos;
- iii. Ter caráter transdisciplinar;
- iv. Abranger as competências transversais prioritárias do Projeto Curricular de Turma;
- v. Favorecer a aquisição de competências sociais;
- vi. Permitir um trabalho cada vez mais autônomo;
- vii. Proporcionar a auto – avaliação.

AValiação

- i. Expressa-se de forma descritiva e é da responsabilidade do Conselho de Turma;
- ii. É realizada bimestralmente.

13. Atribuições e Competências do Coordenador do Diretor de Turma (Coordenador Escolar)

- i. Representa Diretores de Turma no Conselho do Núcleo Gestor;
- ii. Divulga informação legislativa necessária (pareceres, leis, diretrizes)
- iii. Realiza os Conselhos de Diretores de Turma;
- iv. Faz reuniões intercalares e de avaliação dos diferentes períodos bimestrais;
- v. Leva as propostas dos Conselhos de Turma a submeter ao Conselho de Núcleo Gestor;
- vi. Propõe as atividades a desenvolver anualmente e sua avaliação;
- vii. Entrega os documentos de apoio utilizados pelos Diretores de Turma;
- viii. Faz relatórios semestrais para o Conselho de Núcleo Gestor.



14. Planejamento da Reunião com os Representes dos Pais

- i. Explicar aos Pais / Responsáveis a finalidade da reunião;
- ii. Rever registro escolar dos alunos;
- iii. Informações específicas da situação atual dos alunos;
- iv. Apresentar de forma sistematizada a informação;
- v. Lista de perguntas para fazer aos pais;
- vi. Proporcionar um ambiente confortável, informal livre de interrupções;
- vii. Atmosfera amigável e informal;
- viii. Atitude positiva, sincera e de disponibilidade;
- ix. Linguagem clara, simples e acessível;
- x. Não denunciar confidências;
- xi. Troca de impressões com os pais.

TROCA DE INFORMAÇÕES NO DECURSO DA REUNIÃO

- i. Aspectos positivos dos alunos;
- ii. Aspectos e as áreas a melhorar;
- iii. Participação ativa dos pais na reunião;
- iv. Prudência;
- v. Participação no planejamento das formas de atuação com alunos;
- vi. Rever assuntos tratados na reunião;
- vii. Conclusões positivas da reunião;
- viii. Reunião individual com os pais dos alunos problemáticos.

ATITUDES NEGATIVAS (A EVITAR)

- i. Falar sobre outros alunos;
- ii. Estabelecer comparações;
- iii. Falar de outros professores;
- iv. Fazer comentários depreciativos;
- v. Privar os pais do uso da palavra ou interromper.

Créditos

Elaboração: Haidé Eunice Gonçalves Ferreira Leite (Consultora para implantação do projeto)

Revisão: Conceição Ávila

Fonte: SEDUC-CE (2014).

ANEXO F – Quadro demonstrativo do PPDT na SEDUC/CE/BR 2008 a 2014

QUADROS DO PROJETO PROFESSOR DIRETOR DE TURMA (DADOS DO 1º SEMESTRE 2014)									
1 – SÉRIE HISTÓRICA DO PROJETO PROFESSOR DIRETOR DE TURMA – 2008 A 2014									
Ano	Nº de Escolas do Estado do Ceará	Escolas Profissionais com PPDT	Escolas regulares com PPDT	Nº de Escolas com PPDT	Porcentagem Aproximada Escolas com PPDT	Nº de Professores Diretores de Turma	Número de Turmas		
2008	626	25	-	25	4%	93	93		
2009	639	51	-	51	8%	264	264		
2010	642	59	444	503	77%	2818	3040		
2011	672	67	463	530	78%	4661	4918		
2012	690	92	451	543	80%	4885	5637		
2013	687	97	470	567	83%	5574	6204		
2014	691	102	494	596	85%	6470	7178		
2 - QUADRO ESTATÍSTICO DO PROJETO PROFESSOR DIRETOR DE TURMA – 2014 (DADOS DO 1º SEMESTRE 2014)									
CREDE SEFOR	Nº DE ESCOLAS		Nº TOTAL DE ESCOLAS COM O PPDT (TOTAL DE ESCOLAS)	Nº DE TURMAS COM O PPDT	Nº DE DIRETORES DE TURMA	MÉDIA DO Nº DE ALUNOS ATENDIDOS PELO PPDT	Nº de Escolas Regulares que NÃO possuem o PPDT	Total de Coordenadores Regionais do PPDT	
	PROFISSIONAIS PPDT	REGULARES PPDT							
1º CREDE Maracanaú	10	44	54 (74)	584	532	23360	5	3	
2º CREDE Itapipoca	8	31	39 (42)	450	404	18000	3	2	
3º CREDE Acaraú	2	15	17 (27)	208	194	7164	0	1	
4º CREDE Camocim	2	10	12 (14)	145	145	5800	0	1	
5º CREDE Tianguá	6	24	30 (33)	384	343	15360	0	2	
6º CREDE Sobral	8	39	47 (48)	602	533	24000	0	3	
7º CREDE Canindé	2	10	12 (14)	212	196	8480	0	1	
8º CREDE Baturité	1	16	17 (21)	234	204	9320	3	1	
9º CREDE Horizonte	4	9	13 (15)	254	220	10160	0	1	
10º CREDE Russas	5	20	25 (26)	204	175	8160	0	2	
11º CREDE Jaguaribe	2	11	13 (14)	137	122	5480	0	1	
12º CREDE Quixadá	3	16	19 (20)	324	297	12960	0	2	
13º CREDE Crateús	4	23	27 (36)	337	297	13480	0	2	
14º CREDE Senador P	3	10	13 (14)	143	140	5720	0	1	
15º CREDE Tauá	2	8	10 (12)	132	129	5160	0	1	
16º CREDE Iguatu	4	12	16 (17)	199	166	7960	1	1	
17º CREDE Icó	4	11	15 (26)	158	141	6320	0	1	
18º CREDE Crato	5	22	27 (28)	316	284	12840	0	2	
19º CREDE Juazeiro	5	20	25 (27)	357	320	14280	0	2	
20º CREDE Brejo Santo	4	18	22 (24)	206	186	8240	0	2	
SEFOR I	6	38	44 (52)	460	419	15790	2	3	
SEFOR II	6	42	48 (55)	531	471	21240	5	3	
SEFOR III	6	45	51 (64)	601	552	24040	10	3	
TOTAL GERAL	102	494	596 (691)	7178	6470	283314	29	41	
3 SEFOR	18	125	143 (171)	1592	1442	61070	17	9	

Fonte: SEDUC-CE (2015).

**ANEXO G – Calendário norteador de atividades do PPDT na
CREDE06/SEDUC/CE/BR**

CALENDÁRIO NORTEADOR DE ATIVIDADES 2017		
AÇÃO	QUEM FAZ	PERÍODO
Desenvolvimento das Competências	Professor Diretor de Turma	Semanal
Atendimento de pais e alunos com registro nos instrumentais	Professor Diretor de Turma	Semanal (Convidar pais e alunos para conversar sobre rendimentos, frequência, comportamento, compromisso, etc)
Preenchimento da ficha biográfica	Alunos orientados pelo DT	1ª aula de Formação para a Cidadania
Definir mapeamento da turma	Professor Diretor de Turma e alunos	4ª semana de aula
Horário do Dt	Professor Diretor de Turma	1ª semana de aula
Caracterização da turma e dados	Professor Diretor de Turma	1º mês de aula
Organização do registro fotográfico	Professor Diretor de Turma	1º mês de aula
Comunicado sobre o horário de atendimento.	Professor Diretor de turma	3ª semana de aula (enviar o instrumental aos pais)
Eleição líderes e vice líderes da turma	Professor Diretor de Turma	3ª semana de aula
Reunião de pais (Eleição de representante dos pais)	Professor Diretor de Turma	3ª semana de aula (apresentar o PPDT, a sala de atendimento ao projeto e os diretores de turma)
Reunião diagnóstica	DT, NG, Professores da Turma, líderes e vice líderes e representante de pais.	5ª semana de aula
1ª Reunião Bimestral	DT, NG, Professores da Turma, líderes e vice-líderes e representante de pais.	Antes de concluir o 1º Período
2ª Reunião Bimestral	DT, NG, Professores da Turma, líderes e vice-líderes e representante de pais.	Antes de concluir o 2º Período
3ª Reunião Bimestral	DT, NG, Professores da Turma, líderes e vice-líderes e representante de pais.	Antes de concluir o 3º Período
4ª Reunião Bimestral	DT, NG, Professores da Turma, líderes e vice-líderes e representante de pais.	Antes de concluir o 4º Período
Coletas de Informações	Coordenador recolhe e entrega para os DTs	Receber dos professores preenchidos no encontro de área (realizado por bimestre)
Auto avaliação dos alunos	Os alunos orientados pelo DT	Na 2ª semana de cada bimestre
Diário para Formação para a cidadania	Professor Diretor de Turma	Semanal
Acompanhamento de infrequência	Diretor de Turma e Coordenador	Realizada diariamente pelos diretores de turma
Acompanhamento de rendimentos	Diretor de Turma e Coordenador	Bimestral

Fonte: CREDE 06 (2017).

ANEXO H – Quadro demonstrativo do PPDT na SEDUC/CE/BR relativo a 2017

CREDE	Nº de Escolas com o PPDT	Nº de Turmas com DT	Nº de Professores DT
1	57	487	481
2	41	467	472
3	20	160	161
4	15	163	155
5	31	232	231
6	47	456	458
7	16	231	214
8	21	212	212
9	16	239	243
10	24	231	235
11	13	126	124
12	18	253	253
13	28	315	317
14	13	133	134
15	11	106	108
16	17	177	178
17	15	136	138
18	26	263	268
19	27	339	343
20	21	179	184
SEFOR 1	43	429	419
SEFOR 2	50	532	487
SEFOR 3	55	583	562
TOTAL	625	6449	6377

Fonte: SEDUC-CE (2017).