

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE
DO NORTE

BRENA KESIA COSTA PEREIRA

**PROJETO PROFESSOR DIRETOR DE TURMA: RECONTEXTUALIZAÇÕES DE
POLÍTICAS NA ESCOLA**

MOSSORÓ/RN
2019

BRENA KESIA COSTA PEREIRA

**PROJETO PROFESSOR DIRETOR DE TURMA: RECONTEXTUALIZAÇÕES DE
POLÍTICAS NA ESCOLA**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de mestra, ao Programa de Pós-Graduação em Ensino, associação entre as Instituições de Ensino Superior: Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Universidade Federal Rural do Semiárido (UFERSA) e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN).

Linha de Pesquisa: Ensino de Ciências Humanas e Sociais.

Orientador: Dr. Jean Mac Cole Tavares Santos

MOSSORÓ/RN
2019

FICHA CATALOGRÁFICA
Biblioteca IFRN – Campus Mossoró

- P436 Pereira, Brena Kesia Costa.
 Projeto professor diretor de turma : recontextualizações de
 políticas na escola / Brena Kesia Costa Pereira – Mossoró, RN,
 2019.
 137 f.
- Dissertação (Mestrado em Ensino) – Instituto Federal de
 Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte,
 Universidade Estadual do Rio Grande do Norte, Universidade
 Federal Rural do Semi-Árido, 2019.
 Orientador: Dr. Jean Mac Cole Tavares Santos.
1. Projeto Professor Diretor de Turma. 2. Políticas
 educacionais - Recontextualização. 3. Contexto Escolar. I. Título.
- CDU: 37.014.5

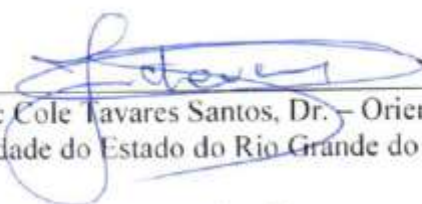
BRENA KESIA COSTA PEREIRA

**PROJETO PROFESSOR DIRETOR DE TURMA: RECONTEXTUALIZAÇÕES DE
POLÍTICAS NA ESCOLA**

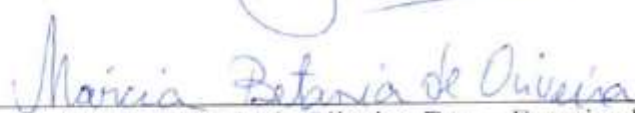
Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de mestra, ao Programa de Pós-Graduação em Ensino, associação entre as Instituições de Ensino Superior: Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Universidade Federal Rural do Semiárido (UFERSA) e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN).

Dissertação apresentada e aprovada em 13/03/2019, pela seguinte banca examinadora:

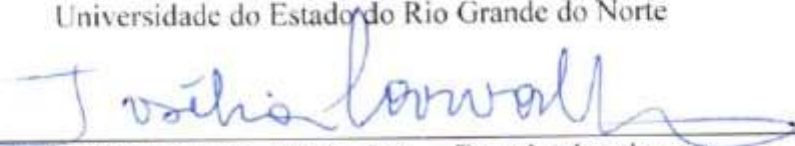
BANCA EXAMINADORA



Jean Mac Cole Tavares Santos, Dr. – Orientador
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte



Marcia Betania de Oliveira, Dra. – Examinadora externa
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte



Josélia Carvalho de Araújo, Dra. – Examinadora interna
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

À minha mainha Lourdes. A ela o mérito de
todas as minhas conquistas.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, ao meu Pai, pois me ama e me aceita do jeito que sou. Não consigo contar as vezes que senti Sua presença nas pequenas e grandes coisas que aconteceram e acontecem na minha vida. Acredito que Deus faz o universo conspirar a nosso favor, e mesmo assim me encontro surpreendida em como tudo se encaixa para que o melhor aconteça. Agradeço a Ele por ter me ensinado pelo amor, foi assim que aprendi que erros ou derrotas também nos ensinam e não precisam doer mais do que deveriam. Meus agradecimentos escritos ao Pai que mais me amou.

À minha mainha, Maria de Lourdes Costa da Silva, mulher para a qual dedico e dou todo o mérito não só deste trabalho, mas de tudo que faço e sou. A senhora é o meu anjo aqui na terra desde que nasci. Sou sua filha de coração e de alma. Sem o seu apoio, eu jamais teria sequer estudado. Foi a senhora que fez uma menina do interior do Ceará, criada por um casal de pescadores artesanais chegar onde eu estou. Mesmo com todas as dificuldades que tive de enfrentar, não teria ultrapassado nem o primeiro obstáculo sem seu amparo.

Estendo meus agradecimentos ao meu painho, José Rodrigues da Silva. Analfabeto, infelizmente, nunca teve a oportunidade de entrar em uma sala de aula para estudar, mas fez o impossível junto a minha mainha para que eu pudesse. Mesmo não tendo estudado, vocês souberam me mostrar o valor do conhecimento. Sei que aguentaram críticas por me apoiarem, críticas vindas de pessoas que não ajudam seus filhos a seguirem seus sonhos. Esforço-me diariamente para corresponder à altura de tanta generosidade. Meu muito obrigada, mainha e painho.

Agradeço à CAPES, ao POSENSINO e à UERN pela bolsa de estudos concedida no segundo ano de mestrado.

Sou extremamente grata ao meu querido orientador, Jean Mac Cole Tavares Santos, por tantos ensinamentos nesses dois anos. Obrigada por acreditar em mim, por me impulsionar a crescer e amadurecer. Obrigada pela paciência e dedicação. Você é o melhor orientador que eu poderia ter.

À minha banca de defesa e qualificação, composta por três mulheres incríveis e inspiradoras. Obrigada, professoras Josélia Carvalho de Araújo, Marcia Betania de Oliveira e Simone Maria da Rocha.

Minha gratidão aos professores entrevistados e às escolas participantes das entrevistas. Graças à disponibilidade de vocês, pude efetivar minha pesquisa.

Gratidão a todos os amigos que fiz durante este mestrado, desde os colegas de turma aos integrantes do Grupo de Estudos Contexto e Educação. A caminhada foi mais leve com vocês. Em especial, a Keyvilane Fernandes, Maria Valnice, Francisco Balduino, Lavínia Queiroz, Maria Kélia e Ruãnn Cézar.

À minha família, que me apoia e não duvida do meu potencial. Em especial, à minha sobrinha Lia que, mesmo sem entender, ensinou-me ainda mais sobre o amor fraterno.

Aos meus amigos: Cidok Ferreira, Eula Paula, Samille Pereira, Anna Cristina, Anderson Sousa e Wagner Lima. Muito obrigada por entenderem minha ausência, pelo apoio e pelo carinho, vocês foram essenciais neste percurso.

Agradeço ao meu psicólogo e também amigo Emídio Campelo. Você confia mais em mim do que eu mesma. Sou muitíssimo grata por toda a sua ajuda. Obrigada, obrigada e obrigada!

Agradeço aqui também às minhas amigas e colegas de quarto: Denyara Rocha, Dienia Rocha e Juliana Ribeiro. Fui agraciada em compartilhar tantos bons momentos com vocês. É lindo ver como nos apoiamos e torcemos pelo sucesso uma das outras.

Agradeço a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para este sonho se tornar realidade. Não cabe em mim tanta gratidão. E que venham os próximos desafios!

Não há regras prévias estáveis que definam a política correta, racionalmente definida. A política é o exercício da decisão que nos constitui como sujeitos, e essa decisão é sempre contingente, exige o risco da indeterminação: toda opção política é sempre uma opção em um conjunto imprevisto de possibilidades. Cada decisão é um ato de poder, e quem detém a hegemonia em dado contexto é quem detém o poder de decisão (LOPES, 2013, p. 20).

RESUMO

Neste trabalho, discutimos o processo de recontextualização da política Projeto Professor Diretor de Turma no contexto escolar, desde a fase de construção da política até o contexto da prática. Nossa premissa é de que políticas estão sujeitas a processos de recontextualização por meio de demandas e processos de articulações e resistências, ocorridos em meio a lutas de poder; sendo assim, nenhuma política seria simplesmente implementada. No caso dos professores pesquisados, acreditamos que esses recontextualizam as políticas visando a um currículo que facilite o ensino-aprendizagem. Para a análise desse trajeto, utilizamos como política base o Projeto Professor Diretor de Turma, que está sendo executado em escolas públicas de ensino médio regular no estado do Ceará, desde 2008. Consideramos, aqui, a ideia de política como possibilidade de recontextualização por parte dos atores que a executam, vislumbrando o descentramento de poder e deixando de lado qualquer possibilidade de implementação de política no espaço escolar. Para fundamentar nosso estudo, utilizamos como aporte teórico os estudos de Ball (1993), Bowe; Ball (1992), Ball; Maguire; Braun (2016) e Mainardes (2006) para embasar nossos escritos sobre a abordagem do Ciclo Contínuo de Políticas. Fazemos nossas considerações sobre Política descentrada com Ball (2016) e Lopes; Macedo (2011). Tratamos as discussões sobre os estudos de currículo sob a perspectiva de Lopes (2011), Lopes; Macedo (2006) e Silva (2017). E, para concluir, ainda que provisoriamente, nosso capítulo teórico, lançamos mão de reflexões acerca da performatividade no contexto escolar com as discussões propostas por Ball (2005; 2010) e Silva (2017). Fazemos uso de metodologia qualitativa, cujos principais instrumentos aplicados foram entrevistas a partir de um questionário semiestruturado, realizadas com professores que estão executando o Projeto Professor Diretor de Turma na escola no cargo de Professor Diretor de Turma. Analisamos neste trabalho os documentos oficiais do Projeto Professor Diretor de Turma. As recontextualizações do Projeto Professor Diretor de Turma desde suas primeiras versões são influenciadas pelo modo do governo cearense em avaliar as políticas. No contexto escolar, a gestão desempenha tentativas de implementação da política, e o Professor Diretor de Turma, sendo responsabilizado e cobrado, recontextualiza a política quando executa suas tarefas em meio às dimensões do contexto da escola e aos contextos em que os alunos estão inseridos. As recontextualizações são executadas a partir do que os Professores Diretores de Turma defendem como melhor, de acordo com seus interesses, pois, de acordo com os entrevistados, eles não acreditam possuir carga horária adequada para executar suas funções. Algumas recontextualizações beiram perspectivas de envolvimento

pessoal, que dão à política uma tradução que é centrada na resolução de problemas particulares do aluno. As recontextualizações de envolvimento pessoal são percebidas quando o Professor Diretor de Turma assume a política para si próprio. Vestindo a roupagem de responsável por dar resultados efetivos, ele se sente na obrigação de fazer algo pelo aluno a partir do desenvolvimento de elementos afetivos. Esses esforços são justificados sempre pela tentativa de motivar os alunos e ajudá-los a ter progressos na trajetória de vida.

Palavras-chave: Projeto Professor Diretor de Turma. Recontextualização. Contexto Escolar.

ABSTRACT

This study is a discussion of the recontextualization process of the policy known as “*Projeto Professor Diretor de Turma*” (Teachers as Class-Directors Project - TCDP) in the educational context, from its inception through its actualization in practice. Our premise theorizes that policies of the sort are subject to recontextualization processes that arise from particular demands and processes of articulation and resistance, which in turn take place amidst power struggles; policy enactment is therefore understood as no menial task. It is our guiding assumption that the teachers participating in this research often recontextualize the above policies with a view to enabling a curriculum which facilitates teaching and learning. In order to examine this trajectory, we have elected the policy known as the “Teachers as Class-Directors Project”, currently undergoing implementation in secondary-education classrooms at public schools in the State of Ceará, having begun in 2008. We hypothesize that policies may be *recontextualized* by those actively responsible for their execution in order to decenter instruments of power, thus renouncing notions of policy *implementation* in educational contexts. Theoretical footing on the theory of the Continuous Policy Cycle was procured in the works of Ball (1993), Bowe; Ball (1992), Ball; Maguire and Mainardes (2006). Curriculum studies were discussed from the perspectives of Lopes (2011), Lopes; Macedo (2006), Ball (2016) and Silva (2017). Finally, in order to bring our theoretical chapter to closure, though tentatively, we cast reflections on the notion of performativity in educational contexts according to the discussions put forward by Ball (2005; 2010) and Silva (2017). This was a qualitative study whose principal collection instruments were interviews comprising a semi-structured questionnaire answered by teachers involved in TCDP’s as Class-Directors. Official project documentation was analyzed herein as well. From their very first versions, the recontextualizations put forth by the Project have been affected by the state government’s policy assessment practices. In the educational context itself, the school managers make attempts at policy implementation while the Class-Director Teachers, who are placed in actual charge of the Project and invariably come under pressure from management, try and recontextualize said policy when fulfilling their duties within the confines of the school context but also considering the contexts from which their students stem. These recontextualizations are made at each Class-Director Teacher’s discretion, in line with what they deem to be adequate and according to their interests, seeing as they do not believe to have a sufficient class load at their disposal to perform their duties. . Some of the perceived recontextualizations near perspectives of personal relationships, thus translating the policy

into a medium for the resolution of students' personal problems. These are verifiable from the moment the Class-Director Teachers tackle the execution of the policy. They feel compelled to help their students owing to the emergence of affective elements in their relationship. Such efforts are invariably justified by attempts to motivate students and help them succeed in life.

Keywords: Teachers as Class-Directors Project. Recontextualization. School Context.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP/UERN	Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
CREDE	Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação
CF	Constituição Federal
CONAE	Conferência Nacional de Educação
COPEM	Cooperação com os Municípios
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNE	Fórum Nacional de Educação
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
NSE	Nova Sociologia da Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDT	Professor Diretor de Turma
PNE	Plano Nacional de Educação
POSENSINO	Programa de Pós-graduação em Ensino
PPDT	Projeto Professor Diretor de Turma
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROUNI	Programa Universidade para Todos
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
SEDUC-CE	Secretaria de Educação do Estado do Ceará
SIGE-ESCOLA	Sistema Integrado de Gestão Escolar

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
1.1	SOBRE A MOTIVAÇÃO DA PESQUISA	20
1.2	SOBRE A JUSTIFICATIVA	21
1.3	SOBRE O ESTADO DO CONHECIMENTO	23
1.4	SOBRE AS METODOLOGIAS	26
1.5	SOBRE AS ESCOLAS PARTICIPANTES E OS SUJEITOS PESQUISADOS	29
1.6	SOBRE AS SUBDIVISÕES DO TEXTO	29
2	RECONTEXTUALIZAÇÃO DE UMA POLÍTICA	31
2.1	POLÍTICAS NO CENÁRIO EDUCACIONAL POLÍTICO BRASILEIRO	31
2.2	O CICLO CONTÍNUO DE POLÍTICAS	37
2.3	A POLÍTICA DESCENTRADA	48
2.4	CURRÍCULO	52
2.5	PERFORMATIVIDADE (ACCOUNTABILITY)	60
3	O PROJETO PROFESSOR DIRETOR DE TURMA – CONSIDERAÇÕES	66
3.1	DE PORTUGAL AO CEARÁ: O PROCESSO DE TRADUÇÃO DE POLÍTICA	66
3.2	O PROFESSOR DIRETOR DE TURMA	69
3.3	INSTRUMENTOS DE ANÁLISE DA POLÍTICA: UMA QUESTÃO DE ACCOUNTABILITY	76
4	ANÁLISE DOS DADOS: O PROFESSOR DIRETOR DE TURMA NO CONTEXTO ESCOLAR	82
4.1	INSTRUMENTOS DE COLETA E PROCESSOS DE ANÁLISE DE DADOS	82

4.2	OS CONTEXTOS E OS PARTICIPANTES DA PESQUISA	85
4.3	PERCEPÇÕES DOCENTES	88
4.3.1	Definições contextuais	89
4.3.2	Tradução de política	92
4.3.3	A execução no contexto escolar	95
4.3.4	Atores da política	98
4.3.5	Os prazos para a execução das tarefas	100
4.3.6	Recontextualizações dos Professores Diretores de Turmas	105
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	115
	REFERÊNCIAS	124
	APÊNDICE A – Roteiro para entrevista	128
	APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	130
	APÊNDICE C – Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética e Pesquisa	133

1 INTRODUÇÃO

Atualmente, a estrutura da educação básica está dividida de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394 de 1996 em níveis e modalidades. Os níveis são: Educação Infantil, que vai de 0 a 5 anos, sendo na creche de 0 a 3 e na pré-escola dos 3 aos 4 anos; Ensino Fundamental, até o 9º ano; e o Ensino Médio, que deve compreender, no mínimo, 3 anos de curso.

Quanto às modalidades, a educação básica é dividida em Educação Profissional, Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos. A Educação Profissional aprofunda conhecimentos em determinadas áreas e prepara o estudante com um curso de nível técnico, formando-o para o mercado de trabalho. A Educação Especial deve ser trabalhada preferencialmente na rede regular de ensino, a fim de proporcionar a socialização. A Educação de Jovens e Adultos visa ao acesso ou à continuidade dos estudos para alunos que, por algum motivo, não conseguiram completar o Ensino Fundamental e/ou Médio na idade prevista.

O Ensino Médio, que é o nível foco desta pesquisa e do qual o grupo pesquisado faz parte, é ofertado para alunos que possuem a faixa etária, normalmente, entre 15 e 17 anos. E sua estruturação tem uma base nacional curricular comum entre todas as escolas e uma parte que pode ser diversificada com escolha de currículos optativos e com o ensino profissionalizante, por exemplo, que pode ser integrado de acordo com o Projeto Político Pedagógico de cada escola. Segundo a Resolução CNE/CEB nº 2 de 2012, a base comum obrigatória é dividida em 4 eixos:

Art. 4º. [...] I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática (BRASIL, 2012, p. 20).

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394 de 1996, todas essas áreas devem se associar interdisciplinar e contextualmente com as realidades dos alunos. De acordo com a citada Lei, a educação básica é financiada por todos os brasileiros, sendo a União responsável por investir, no mínimo, 18% do seu arrecadamento, e os estados, municípios e o Distrito Federal investir, no mínimo 25%. A junção desses e de outros recursos é dividida e

administrada pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394 de 1996 indica caminhos para que novas questões educacionais emergentes possam ser discutidas em todas as esferas do sistema. A decisão de descentralização da administração trouxe abertura para que houvesse a gestão democrática na escola por meio da participação da comunidade escolar. Assim, as instituições de ensino gozam de autonomia para decidir e adaptar as ações que devem ser postas em prática, deixando de caber apenas à União esse poder decisório. Deste modo, com maior adequação à realidade das diferentes localidades, os objetivos do currículo de cada escola são pensados e propostos para seus contextos, sendo atingidos mais facilmente.

No período de 1995 a 2002, a política educacional adotada pelo governo presidencial de Fernando Henrique Cardoso (FHC) repassava recursos financeiros diretamente para as escolas, arrecadados do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Nessa época, também foram pensados projetos tidos por Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 161) como centralizadores “[...] na alma do processo educativo [...]”, a exemplo desses cita-se o programa ‘Acorda, Brasil: Está na Hora da Escola’ que promovia a abertura da TV Escola e a distribuição do livro didático sem a colaboração de professores ou pesquisadores da área educacional. Porém, esse centralismo se apresentou mais fortemente quando da formação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) que, em alguns processos, deu abertura para a participação da sociedade civil, mas não consideraram desde o início o debate com a sociedade educacional (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012).

Ainda foram criados projetos que, ao mesmo tempo, centralizavam o poder decisório/regulatório ao Governo Federal e delegavam a responsabilidade da execução e de resultados à sociedade civil, tais como o Projeto Amigos da Escola:

Lançado em agosto de 1999 pela Rede Globo, o Projeto Amigos da Escola foi desenvolvido em parceria com o programa governamental Comunidade Solidária e destina-se a incentivar a participação da comunidade nas escolas da rede pública de ensino fundamental por meio do trabalho voluntário e de parcerias entre a escola e grupos organizados da sociedade (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 162).

O Projeto Família na Escola e o Projeto Amigos da Escola são tidos como exemplos do processo de responsabilização do ensino e da qualidade da educação aos cidadãos e a garantia das vantagens de um possível sucesso ao governo e aos idealizadores dessas políticas. Assim, os projetos que auxiliam na melhoria da qualidade no ensino estariam

ligados “à otimização do desempenho do sistema às parcerias com o setor privado no que tange às estratégias da política educacional” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 165), tornando-se questões puramente técnicas ao invés de considerar os condicionamentos políticos. Preocupavam-se, assim, com questões financeiras e que trouxessem resultados de excelência em comparação custo-benefício.

Segundo Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 187-188), a ampla divulgação das ações de reformas do governo FHC gerou a sensação de que, naquele período, uma educação considerada de qualidade estava se gerando. No entanto, quando ocorreu o processo de avaliação nacional do Ensino Fundamental, viram-se os resultados negativos daquela política pública educacional. Essa vigorou até 2012, quando foi eleito presidente Luiz Inácio Lula da Silva.

Lula ascendeu ao poder em 2003, apresentando a educação como prioridade em seu mandato. Com a proposta intitulada Uma Escola do Tamanho do Brasil, buscava ações educacionais relevantes para a transformação econômica e social da população (CAMPOS; MARTINO, 2014, p. 7-9). Neste primeiro período de governo Lula (2003-2006), para que se garantisse a universalização da educação e o direito a ela, foram adotadas três diretrizes gerais: “a) democratização do acesso e garantia da permanência; b) qualidade social da educação; c) instauração do regime de colaboração e da democratização da gestão” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 188-189). A adoção desses elementos tinha consequências como inclusão social no processo de tomada de decisões e resolução de problemas individuais e coletivos, tanto na esfera da União como na comunidade em que viviam.

Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 191) defendem que, após o encerramento do primeiro mandato de Lula, algumas metas tinham sido atingidas durante a execução do programa. Os autores citam como exemplos de sucesso dessas metas a instituição do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) e a definição do custo-qualidade por aluno. Sobre essas novas políticas educacionais, Campos e Martino (2014, p. 9) dizem que “por mais que se façam críticas específicas a cada um dos programas criados, neste contexto, nota-se a constituição de um ‘Estado forte’ que gerencia políticas públicas em educação, de forte apelo social e de inclusão das classes mais pobres” (CAMPOS; MARTINO, 2014, p. 9). Nesta época, apesar de ainda não terem sido efetivadas, outras metas já estavam em processo de realização, como a criação do Fórum Nacional de Educação (FNE) que, mais tarde, ia propor, avaliar e acompanhar um novo Plano Nacional de Educação (PNE) e outras políticas públicas similares a esse.

No segundo governo de Lula, que se inicia em 2007 e finda em 2010, o principal programa na área educacional foi nomeado de Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), visava envolver comunidade, alunos, família, professores e gestores na busca pela permanência e sucesso do aluno em sala de aula. Nos seus quatro eixos de ação, o PDE contou com políticas públicas de ampla abrangência no país como o Programa Brasil Alfabetizado e o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) e o Programa Universidade para Todos (PROUNI); e, para avaliar questões qualitativas do ensino na educação básica, o PDE traz algumas políticas educacionais como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e o Piso do Magistério, por exemplo (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 192-195).

De 2011 a 2014, e de 2015 a 2016, transcorreu a gestão de Dilma, a primeira mulher eleita presidente do Brasil. Segundo Daniel Cara, em artigo publicado em 2014 no site do UOL, as políticas de educação do governo Lula ajudaram a eleger Dilma, pois, embora precisasse de mais “aperfeiçoamento e revisão, os programas de democratização das oportunidades educacionais [...] souberam atender as expectativas da maior parte do eleitorado, especialmente a classe média, fiel da balança desse pleito” (CARA, 2014). Nesses anos, foi dada continuidade aos programas educacionais já vigentes como o PDE e o Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização do Magistério (FUNDEB). Além disso, procurou-se “efetivar algumas ações mais pontuais como a criação de cursos universitários no interior, a ampliação da oferta de creches e pré-escolas, a elevação dos recursos para a educação, o aumento da oferta de cursos técnicos e a valorização dos professores” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 204), por meio da utilização dos recursos obtidos com a exploração do Pré-sal.

Antes disso, o PNE, criado inicialmente em 2001, na sua primeira versão que durou até 2010, propôs que os estados, o Distrito Federal e os municípios elaborassem planos decenais que corresponderem aos desafios a serem enfrentados nas suas respectivas especificidades locais. O PNE, que já era previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394 de 1996 diz que: “a União incumbir-se-á de elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios” (BRASIL, 1996, não paginado).

No entanto, essa primeira versão (2001-2010) resultou apenas da discussão de algumas parcelas privilegiadas, contando com a participação da sociedade civil apenas em algumas partes e negligenciando os resultados das pesquisas de universidades (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 181-185).

Em 2009, iniciou a discussão do novo PNE por meio de conferências estaduais e regionais para, posteriormente, em 2010, iniciar a discussão em nível nacional por meio da Conferência Nacional de Educação (CONAE). Dessa conferência resultou o projeto de lei de uma primeira versão do PNE para os anos 2011 a 2020 que vinha a ser uma diretriz para todas as políticas educacionais brasileiras (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 207-213).

No entanto, algumas dessas ações discutidas do novo PNE (2011-2020) foram revogadas ou limitadas. O *impeachment* de Dilma, ocorrido em agosto de 2016 é “um processo de gravíssima ruptura democrática no país” (O CONTEXTO..., 2016, p. 329). Assim, o vice-presidente Michel Temer assume a presidência e inicia seu mandato “tomando medidas que comprometem as conquistas civilizatórias presentes na Constituição de 1988” (O CONTEXTO..., 2016, p. 329). Com o argumento de equilibrar as contas do país, ministérios foram acoplados e extinguidos. Também foram anunciadas reduções de recursos destinados à Educação, com a aprovação da chamada ‘PEC do teto dos gastos’, como explicado no editorial da revista Educação e Sociedade:

Mais graves são as medidas contidas na Proposta de Emenda à Constituição (PEC) apresentada por Temer com o propósito de reduzir os gastos sociais durante os próximos 20 anos. A limitação de gastos impedirá o cumprimento das metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação (PNE), entre elas e, sobretudo, a efetivação da educação obrigatória para todos os jovens entre 4 e 17 anos, o estabelecimento do CAQ/CAQI (Custo aluno qualidade/Custo aluno qualidade inicial) e a valorização do magistério da educação básica como política obrigatória em todo o território nacional. Caso aprovada e implementada essa PEC, veremos retroceder o acesso às escolas e universidades públicas, como correspondente incrementando de sua privatização. (O CONTEXTO..., 2016, p. 330).

Com o *slogan* de ‘o Brasil está mudando agora’, a gestão de Temer priorizou, nos seus primeiros anos, mudanças estruturais no que se refere à educação. Segundo o portal do Governo do Brasil, essas medidas foram tomadas na tentativa de “ampliar a qualidade e o acesso à educação básica e superior em todo o País”. Dessas políticas públicas adotadas e incutidas pelo governo por meio de Medida Provisória estão a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Reforma do Ensino Médio, que não envolveram no processo

[...] importantes entidades de Educação, [...] historicamente representativas e articuladoras das discussões e dos posicionamentos dos educadores da educação básica. [...] A proposta de BNCC, tal como está construída, propõe definir principalmente como o professor deve ensinar, reduzindo seu protagonismo e autonomia em sala de aula, favorecendo, assim, a utilização de sistemas de ensino pré-fabricados (O CONTEXTO..., 2016, p. 331).

Desta forma, a BNCC assume um caráter de simplificação e flexibilização do currículo do Ensino Médio, havendo a diversificação por parte do aluno, que escolherá quais disciplinas mais se aproximam do que ele espera para o seu futuro profissional. Esse novo currículo vai de encontro a documentos que orientam o investimento no acesso ao ensino igualitário e isonômico a todos os brasileiros, o que reforça a reprodução de uma escola dualista que não ampara e que não constrói conhecimentos básicos para a convivência em sociedade.

Além disso, políticas que estavam em vigor há alguns anos entraram em descontinuidade sem tempo hábil para avaliações ou sugestões mais profundas de diálogo com a sociedade civil. Em 2016, as inscrições no programa Mais Educação foram canceladas para que, posteriormente, fosse posto em prática o programa Novo Mais Educação; da mesma forma aconteceu com o programa Ciência sem Fronteiras (O CONTEXTO..., 2016).

Assim, pode-se perceber que, a cada mandato presidencial, políticas são renomeadas ou canceladas com o pretexto que, de alguma forma, não surtiram o efeito desejado. Dessa forma, tem-se uma quebra na continuidade dos resultados, pois ou não há novas sugestões de políticas ou são feitas pequenas mudanças na proposta antiga para que nenhum louro reste ao governo criador da proposta. Essas estratégias são efetivadas para que todo o mérito dos novos resultados seja direcionado apenas para o partido que estiver no poder, nada pode ser atribuído aos mandatos anteriores da oposição, o que gera governos que apenas revogam e não que propõem.

Entende-se que, apesar dos avanços e mudanças em torno do ensino e do direito à educação de todo cidadão, no Brasil, ainda persistem práticas de diferenciação e obstrução do ensino, principalmente porque o Estado não investe o bastante na continuação e aprimoramento das políticas públicas educacionais, na valorização dos professores e nas adequações necessárias quando se trata das diferenças socioeconômicas dos alunos.

A partir de tais considerações acima, neste trabalho, apresentamos os movimentos contextuais da política pública intitulada o Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT). Interessa entender como os professores recontextualizam a política a partir da execução no contexto da prática. Assim, entendemos que, segundo Ball e Bowe (1992), diferentes atores e fatores influenciam na construção das políticas, acarretando um processo de ajustamento dessas às demandas contextuais.

1.1 SOBRE A MOTIVAÇÃO DA PESQUISA

A escolha do tema se deu pela nossa identificação, que construí, até o momento, toda minha vida escolar em instituições de ensino públicas. Portanto, a partir de minhas experiências, acredito na necessidade de pesquisar sobre políticas que visam garantir sempre melhores condições de aprendizagem a alunos que estão inseridos na rede de escolas públicas brasileiras.

Do mesmo modo, por ser graduada em um curso de licenciatura¹, senti a necessidade, também, de ouvir professores que estão inseridos nessa jornada de lecionar na rede pública de ensino e participar de políticas que atuem como processos facilitadores do ensino-aprendizagem, reverberando na aproximação do vínculo entre professor e aluno.

Na minha trajetória acadêmica na pós-graduação, anteriormente ao mestrado, conclui uma especialização *lato sensu* em Educação, Pobreza e Desigualdade Social, na qual debruicei sobre assuntos do universo dos atores da escola pública que estão envolvidos diretamente com falta de recursos financeiros por parte dos estudantes de camada popular e da teoria da escola como reprodutora de desigualdades sociais e incentivadora do capital cultural da parte privilegiada da sociedade. Assim, abordamos temáticas relacionadas à exclusão e inclusão de indivíduos de baixa renda na sociedade e os problemas encontrados na luta por igualdade social.

Percebemos que a ideia, por mais interessante que fosse, não dava conta de outras variáveis. A forma como entendíamos esse processo poderia apontar para a dualidade do certo e errado. Foi a partir das reuniões ocorridas no grupo de estudos Contexto e Educação, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, atentamos para a possibilidade de ver as teorias de forma descentrada, para além de conceitos fixos do que seria, por exemplo, determinada política e da sua forma correta de implementação. Acreditamos que o currículo escolar é construído e reconstruído pelas demandas e embates de poder envolvidos no contexto escolar, inclusive no contexto da prática.

Consideramos que, como agentes facilitadores na caminhada dos discentes de camada popular, o professor tem a oportunidade de reconhecer as dificuldades mais comuns enfrentadas na escola pública e pelos alunos provenientes de famílias de camada popular, desde questões financeiras à falta de espaço físico com condições adequadas para estudos individuais.

¹ Letras, licenciatura em Língua Inglesa.

1.2 SOBRE A JUSTIFICATIVA

O processo de escolha da política em pauta foi iniciado por meio das discussões entre os colegas nas aulas do mestrado sobre políticas educacionais na rede estadual do Ceará. Como alguns mestrandos eram professores cearenses, o PPDT sempre era assunto recorrente de debates e usado como exemplo de política que visava conhecer melhor os alunos da escola individualmente, mas que, em contrapartida, envolvia um esforço do Professor Diretor de Turma (PDT) desproporcional ao tempo disponibilizado para executar as tarefas de competência deste professor. A partir dessas discussões, despertamos o interesse em conhecer mais a fundo o PPDT e desenvolver nossa pesquisa tendo esse projeto como base.

O PPDT é uma política do governo do estado do Ceará, inspirada na forma de educação portuguesa. Voltada para a desmassificação do ensino, visa melhorias no comportamento discente, nas notas e nas relações dentro da escola. Todas as ações que esta política propõe são intermediadas e tem o PDT como principal executor. O PPDT é desenvolvido por turmas, e cada PDT fica responsável por uma delas. Dessa forma, o núcleo gestor da escola que adere a política é quem decide quais professores serão os PDT e quais turmas serão alcançadas pela política. A partir dessas escolhas iniciais, o PDT começa o processo de conhecer cada aluno da sua turma, individualmente, na tentativa de ajudar a sanar problemas que possam estar interferindo no que é considerado um comportamento discente adequado e desejável dentro da escola.

E, assim, para orientar o PDT neste processo que dura por todo o ano letivo, o governo dispõe de cursos de formação, planos de aula e instrumentais pré-determinados, passados aos PDT por etapas. Entendemos por instrumentais a “compilação de registros, dados sociobiográficos e rendimento acadêmico dos alunos, perfazendo a trajetória pessoal e escolar dos mesmos” (CEARÁ, 2014, p. 25).

Escolhida a política, começamos nossas pesquisas para que pudéssemos ver até que ponto estavam os estudos que tinham o PPDT como pauta. Assim, baseado em pesquisas realizadas por nós em bancos de dados virtuais, esta dissertação se justifica pelo fato de trabalhos anteriores ao nosso não terem abordado os processos de recontextualização do PPDT desde o processo de construção até o contexto da prática, tornando-o inédito.

Apesar de adotado apenas no Ceará, consideramos o PPDT abrangente no que tange às suas várias etapas e por tentar envolver de forma ativa e participativa os principais atores do contexto escolar: gestão, pais/responsáveis, PDT, demais professores, e alunos. Devido a esses fatores, optamos pela escolha do PPDT como política base da nossa pesquisa. Nossa

análise foi feita por meio das falas dos professores, tentando compreender como políticas podem ser recontextualizadas dentro das escolas. Assim, nossa pesquisa foi considerada pelo Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (CEP/UERN) como de viável execução. A aprovação pelo CEP/UERN ratifica que o PPDT é considerado uma política pertinente para a realização da metodologia proposta, nosso objetivo principal de analisar a recontextualização do PPDT no contexto escolar e atender aos nossos objetivos específicos, que foram: historicizar a trajetória de recontextualização do PPDT, analisar como o PDT atua na recontextualização da política em pauta e compreender como o contexto escolar favorece a recontextualização do PPDT na escola.

Por nossa graduação ser em uma licenciatura (Letras, habilitação em Língua Inglesa), resolvemos delimitar nossos estudos aos docentes que lecionam em alguma das disciplinas da grade curricular em uma das escolas participantes do nosso estudo e que, concomitantemente, sejam também participantes do PPDT no cargo de PDT. Assim, utilizaremos as falas desses professores, recolhidas por meio de entrevistas semiestruturadas, como alvo para avaliar os resultados do PPDT em sala de aula nas perspectivas dos PDT. Salientamos aqui que não analisaremos apenas uma disciplina ou área disciplinar especificamente, mas as demandas de sala de aula/contexto escolar que podem ser recontextualizadas com o advento da política em questão.

É preciso pontuar que esta dissertação foi desenvolvida no curso de Mestrado do Programa de Pós-graduação em Ensino (POSENSINO) em ampla associação entre os docentes da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) e da Universidade Federal Rural do Semiárido (UFERSA), três instituições públicas de ensino superior sediadas no estado do Rio Grande do Norte. O POSENSINO é organizado em três linhas de pesquisa: Linha 1 – Ensino de Ciências Humanas e Sociais; Linha 2 – Ensino de Línguas e Artes; e Linha 3 – Ensino de Ciências Naturais e Tecnologias. O programa tem como área de concentração o Ensino na Escola Pública.

Nosso trabalho dissertativo faz parte das pesquisas que integram a linha de Ensino de Ciências Humanas e Sociais. Esta linha objetiva “desenvolver investigações a respeito do processo ensino-aprendizagem nas disciplinas de ciências humanas e sociais em uma perspectiva interdisciplinar” (UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE, 2016, p. 2). Desta forma, aprofunda-se “a reflexão acerca do ensino dos processos históricos, da formação da sociedade brasileira e do pensamento filosófico”, tendo como foco, também, “a utilização do livro didático e a análise dos seus conteúdos, além do uso das

tecnologias para a docência nas Humanidades no espaço da escola pública” (UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE, 2016, p. 2).

A partir das particularidades do Programa, consideramos necessário apresentarmos os argumentos que ligam nossa dissertação e o ensino, bem como a filiação à área de concentração do programa e à nossa linha de pesquisa: Ensino na Escola Pública e Ensino de Ciências Humanas e Sociais, respectivamente. Desta forma, defendemos que todas as etapas do ensino são regidas por políticas educacionais, portanto, não há como fazer ensino sem políticas. As políticas educacionais focam o ensino, o processo de ensino e a docência. Assim, pensando o ensino, estamos também pensando nas políticas que o influenciam.

Esta dissertação, então, tem relação direta com o ensino, pois o PPDT interfere diretamente no currículo escolar, ampliando os aspectos com o que a escola deve se preocupar e alterando o papel do professor no contexto escolar. As interferências podem ser percebidas em alguns momentos como: alteração na carga horária e nas disciplinas dos alunos e PDT, tentativas de mudança de comportamento dos alunos, o professor assumindo postura mais próxima com o aluno, os profissionais da escola se preocupando com aspectos que vão além da transmissão de conteúdos da grade curricular, dentre outros.

Nossa pesquisa converge para a área de concentração do Programa, pois nossos estudos aqui são voltados para o PPDT, política executada apenas no ensino médio das escolas públicas cearenses. Do mesmo modo, a aproximação desta dissertação com a linha de pesquisa é evidenciada quando refletimos acerca dos processos de ensino na formação da sociedade e o papel da política no nosso lócus de pesquisa, a escola pública. Portanto, consideramos que nossa pesquisa está de acordo com os requisitos acadêmicos elencados do Programa.

Esta dissertação, portanto, encontra-se justificado por envolver os aspectos pessoais, teóricos e aplicados mencionados acima. Partimos do pressuposto de que esta pesquisa, em nível de mestrado, pode contribuir para ampliação dos conhecimentos envolvendo políticas educacionais como o PPDT e ressignificações resultantes destes projetos no contexto escolar nas perspectivas dos PDT.

1.3 SOBRE O ESTADO DO CONHECIMENTO

Com o propósito de examinar as pesquisas que se referem ao PPDT nas perspectivas de trabalhos brasileiros, iniciamos nossos estudos elaborando o estado do conhecimento de

cunho exploratório. Assim, foram definidos alguns critérios para que chegássemos a uma abrangência adequada de trabalhos que pudessem ser analisados adequadamente neste estudo.

Para iniciar a pesquisa, o primeiro passo foi definir de onde poderiam ser coletados os trabalhos que, posteriormente, seriam analisados. Inicialmente, pensamos na plataforma de pesquisa de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Na plataforma da CAPES não foi utilizado somente o conteúdo gratuito, mas, também, o conteúdo assinado, em que o acesso é disponibilizado mediante identificação do Internet Protocol das instituições participantes. Com o acesso devido, e utilizando a palavra-chave Projeto Professor Diretor de Turma, conseguimos obter, como resultado da pesquisa, 343 trabalhos. Desses, apenas quatro tratavam sobre o PPDT no Brasil: três dissertações de mestrado e um artigo científico, e o Portal de Periódicos da CAPES dispunha do texto completo apenas do artigo.

Diante desta condição, foi descartada a possibilidade de utilizar neste trabalho o Portal de Periódicos da CAPES para a busca de trabalhos brasileiros e iniciou-se uma nova pesquisa com as mesmas palavras-chave, Projeto Professor Diretor de Turma, na plataforma de pesquisa do Google Acadêmico. Como resultado, foram obtidos aproximadamente, segundo a plataforma, 44.500 (quarenta e quatro mil e quinhentos) *links*.

Após a constatação dos trabalhos sobre o PPDT no Brasil e da escolha de dissertações de mestrado como um dos eixos limitadores para nossa pesquisa, uma nova busca foi feita utilizando a plataforma de pesquisa do Google Acadêmico para selecionar dissertações de mestrado sobre o projeto *Director de Turma* (DT) em Portugal. Escolhemos esse marcador tendo em vista que o *Director de Turma* serviu de base para a formulação do PPDT, em uma das várias formas de tradução de políticas. As análises dessas dissertações, escritas em Portugal, serviram para dar uma pequena visão de como esse projeto está sendo estudado no seu país de origem, podendo, assim, nortear sobre as formas que essa política pública vem sendo estudada. A palavra-chave utilizada foi *Director de Turma*, já que esse é o nome do projeto português inspirador do PPDT. Dessa pesquisa, obteve-se aproximadamente 12.000 (doze mil) resultados, segundo foi informado na plataforma.

Com as delimitações e as bases dos dados definidas, partimos para a escolha dos trabalhos de dissertações que tratavam sobre a nossa temática do PPDT. Para isso, estabelecemos o critério de leitura dos resumos, visto que, “[...] um conjunto de resumos organizados em torno de uma determinada área do conhecimento pode nos contar uma história de sua produção acadêmica” (FERREIRA, 2002, p. 268). Mas, como Ferreira (2002) também afirma, é preciso ter cautela com a lida dos resumos, pois, algumas vezes, esses não

contemplam claramente sobre o que o trabalho é tratado. Devido a esse fato, decidiu-se que seria lida também a introdução dos trabalhos para uma escolha mais pertinente das dissertações que seriam analisadas.

Houve dificuldades em relação às escolhas de dissertações que se encaixassem no corpus definido, principalmente, aos trabalhos do descritor Director de Turma. Pois, esse projeto, em Portugal, assume um caráter para além de uma política, sendo também uma disciplina da grade curricular nas escolas. Dessa forma, alguns trabalhos apesar de conter o descritor pesquisado, tinham outro enfoque que não era interessante para esta análise.

Com relação ao PPDT, a limitação de trabalhos sobre esse projeto foi o principal apontamento visto no desenvolvimento da pesquisa. Pois, por se tratar de uma política de, relativamente, pouco tempo de execução, apenas algumas vertentes foram estudadas.

Contudo, após a leitura de resumos e introduções desses artigos, foram selecionadas sete dissertações de mestrado sobre o Director de Turma em Portugal e cinco dissertações sobre o PPDT no Brasil. No total, foram analisadas 12 (doze) dissertações de mestrado, tanto acadêmico, quanto profissional. Essas produções tratam o PPDT como uma pesquisa a ser melhorada, mas dando ênfase ao papel do PDT como líder e mediador, levando em conta também sua formação continuada. Algumas delas, por serem advindas de um mestrado profissional, têm um projeto de intervenção, nas quais são propostas pequenas modificações no projeto para melhorar a forma como as atividades propostas são executadas.

Com relação às abordagens mais específicas dessas pesquisas, já foram trabalhadas, dentro do contexto do PPDT a formação contínua dos professores diretores de turma: a forma de gestão curricular do projeto; a importância dessa política pública como ferramenta de mediação entre gestão escolar, alunos e família; e comparações entre os documentos orientadores do PPDT e o que está sendo contextualizado em sala de aula.

Predominantemente, as dissertações são de cunho quali-quantitativo ou qualitativo. As ferramentas metodológicas mais utilizadas nesses trabalhos foram, respectivamente, entrevista – aberta ou semiestruturada –, seguidas de pesquisa documental, questionário e observação não-participante. Muitas vezes, os pesquisadores aliavam mais de um tipo de metodologias para a coleta de dados.

Para Lopes (2004, p. 114), “os sistemas de avaliação centralizada nos resultados articulam-se ao currículo por competências e configuram uma cultura de julgamento e de constantes comparações dos desempenhos, visando controlar uma suposta qualidade”. O que, de certa forma, sobrecarrega de expectativas e de atribuições, neste caso especificamente, o PDT.

Resultados positivos são sempre aceitos com entusiasmo; mas quando esses resultados são alcançados ou não, vários fatores e pessoas atuam para que isso ocorra. Mais do que considerar que neste projeto só atua o PDT, outros contextos devem ser trazidos à tona e se tornarem objetos de pesquisa nos trabalhos.

Com a análise dos trabalhos, foi possível perceber a preocupação desses pesquisadores em demonstrar as dificuldades enfrentadas pelos PDT para a execução das funções que lhe são atribuídas sem nenhum suporte maior e sem planejamentos curriculares que os orientem, sobrecarregando-os. Também foram apontadas a necessidade do desenvolvimento de materiais que auxiliem nas tarefas desses professores ou a redução dos documentos que devem ser preenchidos pelos PDT, isso tornaria o processo menos burocrático, mais eficaz e menos cansativo para o PDT.

1.4 SOBRE AS METODOLOGIAS

Na tentativa de responder a nossa questão problema sobre como o PPDT é recontextualizado no contexto escolar, buscamos aqui, então, perceber de que formas executam o PPDT a partir de possíveis impactos e reações dentro do contexto de sala de aula e nas suas reconstruções como política. Para isso, analisamos a receptividade de professores em relação à adesão do PPDT, se essa política influencia no cotidiano de sala de aula, a concordância ou não de sua execução com os objetivos da escola e outros emergentes elementos que perpassaram a escola e que tiveram implicações com o PPDT.

Em relação à abrangência deste trabalho, ressaltamos que não pretendemos atender a toda a demanda das escolas do estado do Ceará, tendo em vista que não há como esta pesquisa ser o espelho para todas as escolas cearenses nem para todos os atores escolares envolvidos com a política em questão. Levando em consideração nossa base teórica voltada para as discussões da teoria pós-estruturalista, defendemos que os resultados obtidos com esta pesquisa só cabem aos limites contextuais analisados, pois

[...] a recontextualização se desenvolve em decorrência da circulação de discursos e textos de um contexto a outro, nessa tensão entre novas possibilidades de leitura e manutenção de limites discursivos [...]. Toda e qualquer representação provisória da sociedade ou de qualquer outro fenômeno social é sempre apenas uma parte limitada da possibilidade de significação (LOPES; MACEDO, 2011, p. 248-253).

Deste modo, para que pudéssemos delimitar não apenas a abrangência da pesquisa, mas também os principais interesses em pesquisar sobre este tema, tivemos como objetivo

principal analisar a recontextualização do PPDT no contexto escolar. Entendemos aqui por recontextualização o que acontece quando, “ao circularem no corpo social da educação, os textos, oficiais e não oficiais são fragmentados, alguns fragmentos são mais valorizados em detrimento de outros e são associados a outros fragmentos de textos capazes de ressignificá-los e refocalizá-los” (LOPES, 2004, p. 113). O processo de recontextualização pode se desenvolver “tanto na transferência de políticas entre os diferentes países, [...] quanto na transferência de políticas do poder central de um país para os governos estaduais e municipais, e destes para as escolas e para os múltiplos textos de apoio ao trabalho de ensino” (LOPES, 2004, p. 113). A partir dessas fragmentações que os textos sofrem e que se unem a outros textos e contextos por meio de hibridização, formam uma espécie de bricolagem.

Além do objetivo principal, buscamos atender a alguns objetivos específicos. Nosso primeiro objetivo específico pretendeu historicizar a trajetória de recontextualização do PPDT. Com este objetivo, buscamos compreender como uma política pensada em outro país toma forma no estado do Ceará sob um processo de tradução de políticas, adequação de contextos, processos de resistência e embates de poder.

Nosso segundo objetivo buscou analisar como o PDT atua na recontextualização da política em pauta. Por meio das falas dos professores e da análise dos documentos oficiais do PPDT, pretendíamos depreender algumas formas em que os contextos estão influenciando e fazendo com que a política pública em questão se reinventou, num processo de recontextualização. A partir das quatro dimensões de contexto definidas por Ball; Bowe (1992), pretendíamos refletir como o PPDT se transforma perante as demandas de flexibilidade de suas normas pelo ambiente em que está situado. Cremos que a política, quando em execução, sofre reações em meio às solicitações dos sujeitos centrais desse processo, gerando, assim, um complexo movimento na construção e reconstrução das várias versões que uma política educacional, por exemplo, pode vir a ter.

O objetivo específico de número três consistiu em compreender como o contexto escolar favorece a recontextualização do PPDT na escola. Dessa forma, objetivamos perceber de cada escola pesquisada como as limitações, liberdades, diferenças e excessos podem levar os pesquisados a recontextualizar a política na sua sala do PPDT, na tentativa de obter melhorias na política de acordo com os interesses defendidos.

Assim, entendendo que as políticas são constituídas em diferentes contextos, buscamos conhecer como o PPDT foi apresentado às escolas; a maneira como a comunidade escolar, principalmente os professores, contextualiza essa política pública frente à realidade

da escola; e quais são as ações e reações que os PDT estão tendo quanto à execução do projeto, além das motivações, das perspectivas e dos incômodos.

Esta dissertação apresenta uma proposta de pesquisa de natureza descritiva. Nesse tipo de pesquisa, segundo Gil (2002), busca-se descrever as características de um determinado grupo por meio de técnicas padronizadas de coleta de dados. Gil ainda inclui neste tipo de pesquisa aquelas “[...] que têm por objetivo levantar as opiniões, atitudes e crenças de uma população. Também são descritivas aquelas que visam descobrir a existência de associações entre variáveis” (GIL, 2002, p. 42)

No que diz respeito ao delineamento, este trabalho consiste numa uma pesquisa de campo. Assim, nas pesquisas de campo, adota-se a utilização de variados instrumentos de pesquisa como o questionário e a observação, entrevistas em grupo também são realizadas. Desse modo,

Tipicamente, o estudo de campo focaliza uma comunidade, que não é necessariamente geográfica, já que pode ser uma comunidade de trabalho, de estudo, de lazer ou voltada para qualquer outra atividade humana. Basicamente, a pesquisa é desenvolvida por meio da observação direta das atividades do grupo estudado e de entrevistas com informantes para captar suas explicações e interpretações do que ocorre no grupo. Esses procedimentos são geralmente conjugados com muitos outros, tais como a análise de documentos, filmagem e fotografias (GIL, 2002, p. 53).

Por ser observado um grupo social, é indispensável a presença do pesquisador nos encontros com o grupo que se deseja pesquisar. Gil (2002, p. 53) salienta que, “[...] é enfatizada importância de o pesquisador ter tido ele mesmo uma experiência direta com a situação de estudo”; e Minayo (2012, p. 626) complementa “toda a reflexão supõe a presença e o acompanhamento do pesquisador em cada passo do trabalho, num movimento ao mesmo tempo somativo e de superação da fase anterior”. Assim, a interação direta do pesquisador é essencial para compreender e interpretar o que ocorre no grupo pesquisado.

Esta pesquisa é classificada de cunho qualitativo, pois objetivamos um estudo mais aprofundado dentro de um grupo, podendo ser analisada de maneira menos informal, com a entrevista, que deu maior flexibilidade para respostas e indagações que não foram previstas. Nesses processos estarão inclusos “a redução, a categorização e a interpretação dos dados” (GIL, 2002, p. 133) para a estruturação da pesquisa.

Assim, neste trabalho, lançamos mão de entrevistas com questionário semiestruturado composto por perguntas abertas, que foram gravadas e transcritas, a fim de analisar com mais detalhes as falas dos entrevistados. Os participantes dessa pesquisa foram 9 (nove) professores que lecionam disciplinas da grade curricular da escola e que, concomitantemente, participam

do PPDT no cargo de PDT; esses professores participantes estão distribuídos entre 3 (três) escolas de ensino regular no estado do Ceará.

1.5 SOBRE AS ESCOLAS PARTICIPANTES E OS SUJEITOS PESQUISADOS

Para a escolha das escolas participantes, utilizamos um critério adotado pela Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC-CE), em que limita o porte das escolas pela quantidade de alunos matriculados; portanto, escolhemos para participação na pesquisa uma escola considerada de pequeno porte, uma de médio porte e a terceira de grande porte; pois acreditamos que, no caso de execução de políticas, a quantidade de alunos por escola e dentro de sala de aula influencia na prática do professor e no currículo escolar, levando a recontextualizações no contexto da prática.

As escolas escolhidas estão localizadas em cidades diferentes, pois pensamos que o local onde a política está sendo executada, que chamamos aqui de dimensões de contextos situados e externos, refletem no cotidiano da vida e no ensino dos professores locais e, principalmente, dos alunos que moram nas proximidades da escola.

Em cada escola foram entrevistados 3 (três) professores, totalizando 9 (nove). Nossa premissa é de que dividindo uma quantidade igual de PDT entrevistados a todas as escolas, conseguiríamos obter uma certa paridade nas informações adquiridas, já que queremos manter relações entre essas informações nas análises. Como há poucos PDT em cada escola, pois algumas delas assumem a execução dessa política em apenas algumas séries, consideramos 3 (três) professores um número razoável para atender aos objetivos pesquisados.

1.6 SOBRE AS SUBDIVISÕES DO TEXTO

Esta dissertação organiza-se em mais três seções, além desta introdução e das considerações finais. Na seção 2, trazemos nossa base teórica para dialogar com o PPDT e direcionar nossas análises por meio do viés teórico escolhido aqui. Deste modo, nas subseções que se inserem à seção 2, trazemos a abordagem do Ciclo Contínuo de Políticas por acreditarmos que os contextos influenciam nos rumos das políticas. Também é discutido aqui o processo de política descentrada, Na qual os sujeitos que têm mais poder são adiados dentro do contexto da prática, no qual a política é reconstruída a partir das demandas contextuais. Nossas considerações sobre o currículo se fizeram necessárias, pois acreditamos que todas as ações ocorridas intencionalmente ou não dentro da escola fazem parte do que chamamos de

currículo. Encaminhamos para o fim da seção com uma subseção sobre performatividade, a fim de atentar para os efeitos da atuação a partir da performance dos professores por visibilidade e reconhecimento.

Nossa terceira seção é voltada para as considerações sobre o PPDT, política discutida nesta dissertação. Dialogamos com aspectos que partem desde a sua versão inspiradora vinda de Portugal – o Director de Turma –, passando pela caracterização da política a partir dos documentos oficiais, os atores envolvidos e indo até os instrumentos de avaliação. Nossa proposta é apresentar considerações mais amplas de como a política é trazida nos documentos para ser executada.

A quarta seção envolve nossa pesquisa de campo. Trazemos ao debate as considerações dos PDT entrevistados, como forma de mais um elemento na busca de por atender aos nossos objetivos. Assim, esta seção envolve considerações sobre os entrevistados e as escolas participantes da pesquisa, nossa metodologia e finalizado com a análise das falas dos entrevistados.

2 RECONTEXUALIZAÇÃO DE UMA POLÍTICA

Trazemos, neste capítulo, nossa abordagem acerca do que se questiona sobre políticas e sua produção. Para entendermos como as políticas se desenvolveram ao longo dos anos no sistema educacional brasileiro, consideramos importante compreender o caminho que a adoção de políticas de cunho educacional percorreu até chegar onde hoje estamos. Nossa abordagem teórica de viés pós-estrutural também perpassa a rediscussão de centralidade do Estado enquanto criador de políticas. Assim, as abordagens teóricas trazidas aqui defendem que as políticas são construídas por meio de demanda socialmente articuladas que são ressignificadas pelos contextos (LOPES, 2005).

2.1 POLÍTICAS NO CENÁRIO EDUCACIONAL POLÍTICO BRASILEIRO

Segundo Burns (1968, p. 96), foi no Egito que as primeiras concepções sobre o pensar foram registradas “da terra dos faraós vieram o germe e o estímulo de numerosas conquistas intelectuais dos tempos posteriores. A filosofia, a aritmética, a geometria, a astronomia, a escrita e a literatura tiveram seu marco inicial nessa época”.

Nesse processo, a educação passou também pelo ensino da Grécia Antiga, com a forma dialética, na qual o aluno e o professor conversam e produzem conhecimento, para a Idade Média com o Ensino Romano por meio da escolástica, filosofia do pensamento baseado nos ensinamentos da igreja católica, na qual o professor fala e os alunos ouvem. Do método escolástico foram formados os jesuítas, que não eram apenas padres, mas soldados, comerciantes e políticos, além de professores, catequizadores e propagadores da fé cristã católica.

A trajetória das políticas de ensino no Brasil reflete o panorama político marcado por períodos considerados históricos (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012). O método escolástico se concretizou logo com a chegada dos portugueses em 1500. Os jesuítas foram responsáveis por produzir o ensino formal, no Brasil colônia. Como afirma Gondim,

[...] a política educacional no Brasil era feita quase que exclusivamente pela igreja católica que até então era poderosa e dominava a sociedade civil, com isso conseguia penetrar na sociedade política. [...] A escola, nesse período tinha duas funções: a de reprodução das relações de dominação e a de reprodução da ideologia dominante. (GONDIM, 2010, p. 24).

Neste início, a principal motivação para a vinda desses educadores era, segundo Ribeiro (1998, p. 15), a “conversão dos indígenas à fé católica pela catequese e pela

instrução”, pois o foco apresentado pela história era a disseminação e a aderência a essa religião, até então desconhecida no território primitivo brasileiro, feitas pelos portugueses por meio de uma política colonizadora.

Na tentativa de construir uma sociedade aceita para os padrões mundiais da época, os jesuítas impuseram suas metodologias de ensino aos índios que priorizavam o entendimento de como se comportar adequadamente dentro dos padrões da religião católica à época. E, como tinha muito trabalho a ser feito, em decorrência do estágio primitivo social em que os índios se encontravam e também tendo em vista que, de forma geral, o processo de conversão a novas teorias é resistente, priorizamos a seleção de conteúdos básicos e indispensáveis para que se pudesse entender a religião, mesmo que superficialmente.

Assim, o acesso ao ensino no Brasil já começou de forma mal distribuída entre os povos, além de não conseguir chegar a todas as províncias. De acordo com Ribeiro (1998), o ensino de conteúdos tidos como mais aprimorados, principalmente o ensino superior, foi destinado aos nobres filhos de senhores donos de terras. Esses tinham como arcar com os investimentos que seriam feitos para que seus herdeiros complementassem seus estudos na Universidade de Coimbra. Ribeiro afirma que

A educação superior na colônia era exclusivamente para os filhos dos aristocratas que quisessem ingressar na classe sacerdotal; os demais estudariam na Europa, na Universidade de Coimbra. Estes seriam os futuros letrados, os que voltariam ao Brasil para administrá-lo (RIBEIRO, 1993, p. 15).

Nesse percurso, o método de ensino da companhia de Jesus tornava o índio dócil com o passar do tempo e o afastava do que os padres consideravam más influências, como, por exemplo, de professores modernos ou de espírito considerado livre para a época. Isso porque o contato com novas teorias e/ou com estudiosos os aproximava de outras orientações religiosas e da pesquisa científica, o que acarretaria o descobrimento de possíveis lacunas no método adotado pelos jesuítas.

Esse plano de estudo perdurou até o início do século XVIII, foi quando, segundo Ribeiro (1993, p. 2), o ministro de Estado Marquês de Pombal adotou uma série de reformas educacionais que repercutiram no Brasil. Algumas dessas medidas foram: a instauração do ensino público oficial; a nomeação de professores pelo rei, pois os jesuítas não eram mais os responsáveis pela transmissão de conteúdo; e o subsídio literário, que era a remuneração dos professores.

Ribeiro (1998, p. 41) afirma que a presença de Dom João VI no Brasil trouxe mudanças no quadro das instituições educacionais, tidas como uma época de férteis realizações. Foram construídas e abertas academias militares, escolas de Direito e Medicina, e a Biblioteca Real. Esses cursos “representam a inauguração do nível superior de ensino no Brasil”. Entretanto, essa fase também foi marcada por um ensino elitista, pelo qual ainda apenas os filhos dos nobres tinham acesso, restrita quase que totalmente à Corte.

Segundo Ribeiro (1993, p. 3), em 1834, se “[...] descentralizou a responsabilidade educacional. Às províncias, caberia o direito de legislar e controlar o ensino primário e médio, e ao poder central se reservou a exclusividade de promover e regulamentar o ensino superior [...]”, com isso, a educação, de uma forma geral, era de responsabilidade do império; essas atribuições foram divididas e o ensino superior ficou a cargo do império, enquanto o ensino secundário e o de formação de professores passaram a ser de responsabilidade das províncias. Ocorreu que, como as províncias não poderiam arcar com as despesas dessas mudanças, a qualidade do ensino nessa época foi comprometida e o índice de analfabetismo não diminuiu, sendo mais da metade da população brasileira, na época, analfabeta. Assim,

O conteúdo do ensino médio era humanístico, reflexo da aversão da sociedade ao ensino profissionalizante. Numa ordem social escravocrata, isto se justifica, baseando-se no fato de a mão de obra ser muito rudimentar. A falta de recursos e o falho sistema de arrecadação tributária com fins educacionais, impossibilitaram as províncias de cumprirem o papel que lhes fora dado: o de regular e promover o ensino primário e médio. O total abandono destes níveis educacionais abriu caminho para que particulares assumissem o nível médio, o que contribuiu ainda mais para a alta seletividade e o elitismo educacional. (RIBEIRO, 1993, p. 17).

Apesar da Constituição de 1824 e de, complementarmente a ela, a Lei de instrução pública nacional do Império do Brasil garantirem o ensino elementar gratuito a toda população, a falta de infraestrutura para o ensino causou barreiras e comprometeu o aprendizado. Ribeiro (1998, p. 48) ressalta que, também nesta época, os recursos exigidos para a organização escolar pretendida não estariam disponíveis.

Como as províncias eram responsáveis pelo ensino elementar e secundário, não havia, na prática, uma distinção entre esses. Com a criação do Colégio Padrão D. Pedro II pelo reino português, no Rio de Janeiro, as províncias teriam que se adequar ao modelo do colégio padrão, tanto no ensino quanto nos materiais e estruturação. Esse fato gerou grande dificuldade por parte dos estados, - não mais províncias -, pois não tinham verbas e estrutura para manter tamanha despesa.

Com a promulgação da Constituição de 1891, houve modificações no ensino, que foi descentralizado e cada estado passou a configurá-lo de acordo com a realidade de cada localidade. Assim, a União ficou responsável pela educação superior e pelo ensino secundário, enquanto que os estados (não mais províncias) ficaram responsáveis pelo ensino fundamental e pelo profissional.

Daí o surgimento do sistema dualista, pelo qual quem tinha mais tempo e dinheiro para investir em uma carreira em longo prazo, escolhia um curso superior; e quem precisasse se preparar em curto prazo para entrar no mercado de trabalho, procurava um curso profissionalizante ou apenas cursava o ensino fundamental. Desta forma,

O mau preparo dos alunos remete às deficiências dos níveis anteriores, o que demonstra que a medida referente ao controle do governo central sobre o ensino superior, apenas como forma de garantir uma conveniente formação da elite dominante e participante do poder, não foi uma medida das mais eficazes. Faltou uma política educacional integrada entre centro e províncias (RIBEIRO, 1998, p. 56).

Essa realidade dualista formava ricos em profissionais graduados com cargos elevados e pobres com cargos e remuneração menores. Todavia, por volta de 1920 e 1930, depois da passagem de uma sociedade rural-agrícola para urbano-comercial, surgiu o Escolanovismo, que entrou em debate com os conservadores religiosos. Os escolanovistas lutam por uma escola não dualista, almejando a democratização do ensino e tentando combater a desigualdade. Segundo Xavier,

De um lado está a escola tradicional, aquela que dirige que modela, que é ‘comprometida’; de outro está a escola nova, a verdadeira escola, a que não dirige, mas abre ao humano todas as suas possibilidades de ser. É, portanto, ‘descompromissada’. É o produzir contra o deixar ser; é a escola escravizadora contra a escola libertadora; é o compromisso dos tradicionais que deve ceder lugar à neutralidade dos jovens educadores esclarecidos (XAVIER, 1992, p. 13).

Com o manifesto da educação nova, que ganhou força no escolanovismo, apesar de não ter sido agregado posteriormente às bases da educação na Constituição de 1891, estes documentos defendiam alguns ideais como a eliminação do dualismo escolar e a educação como dever do Estado, sendo ela gratuita, pública, leiga e obrigatória. Uma das vitórias deste grupo foi a introdução da racionalidade científica no currículo escolar (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012).

Em 1946, há a obrigatoriedade do ensino primário e a garantia da educação como direito de todos com uma constituição mais democrática e liberal. Todavia, será que essa educação, mesmo gratuita, favorecia ou ainda favorece o ensino da classe socialmente e economicamente vulnerável? Acreditamos que houve avanços, mas não o suficiente para garantir uma educação de qualidade a todos, independente de classe ou condição social.

Assim, começam as primeiras discussões e os projetos para a LDB. Um dos principais pontos a se destacar na LDB de 1961 foram as críticas sofridas por parte dos escolanovistas, pois havia uma atenção por parte do poder público às redes privadas de ensino, inclusive com recursos financeiros. O que levou a um desfavorecimento da educação pública que dividiu os recursos.

Mais tarde, inspirados pelo movimento iniciado, em Pernambuco, pelo estudioso Paulo Freire, foram criados o Plano Nacional de Educação e o Programa Nacional de Alfabetização. Todavia, da maneira que existiu avanços, houve também retrocessos. Com o golpe militar, essa redemocratização do ensino foi anulada. Também foi proibida qualquer manifestação política e os poderes legislativo e executivo foram concentrados ao Presidente.

Também no período da ditadura militar houve as reformas tecnicistas que iniciaram um modelo empresarial nas escolas para atender às indústrias. A reforma tecnicista trouxe o acordo entre o Ministério da Educação e a *United States Agency for International Development*, conhecido como MEC/USAID, para apoio. Esse foi um acordo entre o Brasil e os Estados Unidos, que viam no povo brasileiro um potencial para capacitação de mão de obra radical e hierarquizada. E que eram, segundo Ribeiro (1993, p. 13), “[...] baseadas em uma educação americanizada que, na época, não atendia às reais necessidades da educação nem se adaptava à sociedade brasileira, sem contar que acentuava a dependência política e econômica já existente [...]”. Outro ponto a mencionar foi a reforma do 1º e 2º graus, na qual houve a aglutinação entre o ensino primário com o ginásio e do ensino secundário com o técnico, além da reforma universitária com o relatório Meira Matos, também para, segundo Saviani (2008, p. 298) “atender à formação de mão de obra qualificada para o mercado de trabalho”.

Depois de todas essas transformações, a ditadura militar se esgotou no fim dos anos de 1980, iniciando um processo de retomada da democracia para a reorganização e o fortalecimento da sociedade, aliadas a políticas educacionais sistematizadas (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012). Com a Constituição de 1988, veio a tentativa de estabelecer, legalmente, um Estado Democrático de Direito, como o texto já deixa explícito no seu primeiro artigo que diz:

A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos a soberania, a cidadania, a dignidade da pessoa humana, os valores sociais e da livre iniciativa” (BRASIL, 1988).

A partir daí, reiniciou o processo de democratização do ensino com base na lei maior deste país.

Numa sociedade democrática de direito, “[...] o indivíduo cidadão tem a liberdade de escolha dos representantes do poder político, especialmente face ao Estado, podendo apresentar sua opinião, expressando sua vontade política por meio do voto” (SILVA, 2018, p. 15), elegendo um candidato que o represente no poder legislativo; ou, ainda, exercer seu direito de forma direta, participando ativamente da construção e da desconstrução de movimentos do seu interesse.

Na chamada Constituição Cidadã, Constituição de 1988, avanços foram atribuídos na área de ensino. Dentre esses avanços, podemos destacar a gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais do Ensino Fundamental ao Médio; sendo direito subjetivo, prevendo recursos financeiros e infraestrutura adequada, autonomia universitária e um Plano Nacional de Educação que corrigisse problemas estruturais como a qualidade de ensino e a evasão (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012).

Frente a este novo cenário político, fez-se necessário uma nova proposta de documento para reordenamento jurídico-educacional que se adequasse ao ensino democrático brasileiro. Iniciou-se um processo de universalização do ensino, quando a preocupação quantitativa foi substituída pela busca de qualidade na educação (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012). Surge, assim, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei de Diretrizes e Bases nº 9394 de 1996, que definiu o conceito de educação básica como um direito de acesso livre e gratuito a todos os cidadãos. Com o intuito de promover um ensino igualitário a todos, foi proposta a reorganização de normas, leis e estruturas do sistema educacional brasileiro. Também foi negociada a expansão do sistema educacional público brasileiro, dando maior atenção à regulamentação da educação infantil e ao currículo do ensino médio.

Tais elementos abrem espaço para a necessidade de pensar como as políticas são encenadas na educação básica. Pensar políticas do ponto de vista histórico possibilita entender que vários elementos contribuem para a concepção de determinadas realidades educacionais.

Neste sentido, podemos avançar com algumas obras de Ball para pensar como as políticas são construídas.

2.2 O CICLO CONTÍNUO DE POLÍTICAS

Policy Cycle Approach ou, na sua tradução para o português, “Abordagem do Ciclo de Políticas” é uma abordagem pensada pelos pesquisadores Stephen Ball e Richard Bowe em parceria com alguns outros estudiosos. Criada para analisar as políticas públicas educacionais, esta abordagem vem sendo utilizada como uma opção para a reflexão sobre o debate em torno de programas e políticas públicas e sociais, perpassando desde sua ideia inicial até os seus efeitos após serem postos em prática. Com a abordagem do ciclo de política, tentaremos entender as manifestações ocorridas no PPDT desde seu processo de criação de política e suas pretensões de alcance nessas escolas cearenses.

Com um referencial teórico-analítico flexível e dinâmico, o ciclo de políticas aborda como as políticas educacionais são complexas, destacando “[...] 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” (MAINARDES, 2006, p. 49). Assim, por perceberem que existem várias intenções e disputas, os autores optaram por não aderir a uma linguagem que transmitisse rigidez ou um conceito restrito para esses processos que a política percorre. Eles também não separam a parte teórica da parte prática da execução de políticas educacionais por entenderem que fazer isso é ignorar essas disputas e os embates que existem durante e entre a trajetória da política em questão.

Logo, nenhuma política seguiria etapas lineares e determinadas para existir, a ordem das etapas do ciclo de políticas pode mudar a todo instante e/ou podem estar acontecendo ao mesmo tempo. Assim, tomando no caso o PPDT, diferentemente do que diz o documento da Cooperação com os Municípios (COPEM), quando afirma que o projeto tem “um modelo” (CEARÁ, 2014, p. 7) que deve ser seguido em meio a uma estrutura organizacional, não acreditamos que os ciclos podem ser todos seguidos da mesma forma, com linearidade.

Há definido também no documento a ideia de prescrição, que contém explicações sobre “o Professor Diretor de Turma, as etapas de sua implantação e implementação e os resultados possíveis de serem atingidos no âmbito educacional” (CEARÁ, 2014, p. 7), condicionando a política a etapas definidas para o processo de implementação. Nesta perspectiva, mesmo que se ressalte que adequações podem ser feitas de acordo com as “[...] finalidades dos sistemas municipais de educação frente aos desafios particulares de cada

município” (CEARÁ, 2014, p. 7), submetem o professor e a escola a um patamar de executores de políticas, colocando a política no centro. No entanto, Ball acredita que os sujeitos formam a política, reformulando-as e contextualizando.

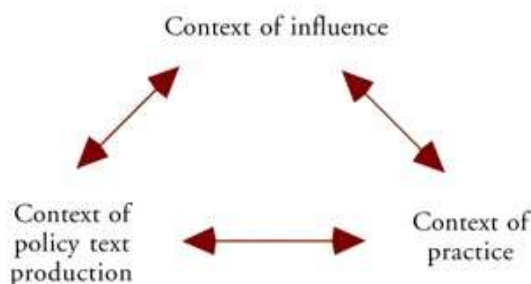
Com essas primeiras percepções, os autores do ciclo de políticas aderem como pontos nodais para analisar políticas: a formação do discurso da política e a interpretação ativa que os envolvidos diretamente com a execução da política fazem para pô-la em prática, como uma espécie de tradução. Entendemos por tradução como “uma espécie de terceiro espaço entre política e prática. É um processo interativo de fazer textos institucionais e colocar esses textos em ação [...], bem como a produção de artefatos e empréstimos de ideias e práticas de outras escolas” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 69-70).

A partir desses dois pontos, quem analisa determinada política consegue perceber questões que a envolvem, como os pares dialéticos entre os embates/conformismos, as resistências/acomodações, o curso da política tomando forma e os conflitos entre opiniões extremas. O delineamento da política vai sendo definido por meio dessas lutas que se iniciam com as disparidades de discursos numa mesma arena.

Do processo de tradução de políticas e de interpretação, temos o *Projeto Director de Turma*, que foi a política inspiração em que se originou o PPDT a partir de processos de adequações e reformulações na sua vinda para o Brasil a partir de apresentações de “[...] experiência das escolas públicas portuguesas” (CEARÁ, 2011, p. 2). Desse modo, as discussões em torno da reformulação da política foram agregando opiniões e se formulando, para o que os pesquisadores nomearam de “moldes cearenses”, que resultou uma versão brasileira do projeto chamada PPDT. Acreditamos que além dessas versões documentadas oficialmente, dentro deste ciclo, ocorre ainda na referida política inúmeros processos de tradução e interpretações por cada um dos indivíduos ou grupos envolvidos no processo.

Conforme podemos perceber na construção teórica exposta por Ball e Bowe (1992), a política, processo ou atuação de políticas, é essencialmente intrincado, labiríntico e comporta interferências múltiplas tanto em níveis micro quanto macro. Dessa reflexão sobre o que uma política pública pode abarcar e atingir, os autores idealizaram o modelo de um ciclo que é contínuo. Este modelo é constituído por três etapas principais, que são chamadas de contextos. Esses três contextos são chamados de: contexto de influência, contexto da produção de texto e contexto da prática. Como mostra a figura 01 abaixo:

Figura 01 – Contextos do processo de formulação de uma política
(Contexts of policy making)



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

O contexto de influência é o primeiro a ser apresentado nesta teoria, mas, como já foi ressaltado, o ciclo de políticas não segue uma linearidade e esses movimentos não acontecem isolados. Desta forma, o contexto de influência, por exemplo, pode interferir em todos os processos e ao longo de toda a trajetória da política, assim como os outros dois contextos do ciclo.

O contexto de influência envolve a parte inicial da construção tanto da política quanto dos discursos para definição do que se entende como importante para ser levado em consideração sobre a educação. Dessa forma, “o contexto de influência envolve a análise de influências globais/internacionais, nacionais e locais e a articulação entre elas” (MAINARDES, 2006, p. 60). É neste contexto que, normalmente, se iniciam as discussões sobre a criação de uma política pública, no qual redes sociais de interesse se formam, começam a disputar e expor suas opiniões em busca da hegemonia ou de uma maior influência do que eles acreditam ser o melhor para aqueles que se pretende alcançar.

Mainardes (2006, p. 51) afirma que os grupos atuantes do contexto de influência têm relação direta e indireta com os partidos políticos, com o governo e com os processos legislativos. Alguns deles se unem ou se separaram a partir de seus objetivos em meio aos discursos de formação. Alguns grupos se identificam em determinada demanda e se juntam e busca de hegemonizá-la ou a derrubá-la, depois que esse objetivo é atingindo de alguma forma, esses grupos podem voltar a se separar e se juntar a outros em detrimento de outras demandas.

Além desses primeiros grupos destacados como maiores influenciadores da criação de políticas, também podem ser mencionados aqui os meios de comunicação social em geral. A televisão e a internet, acompanhada de suas redes sociais, são os exemplos mais utilizados atualmente para compartilhar informação, o que Mainardes (2006, p. 51) acredita estar

influenciando diretamente no processo de expor demandas que poderiam ser resolvidos a partir de uma política pública. Além desses, também entram no debate para a articulação de políticas no contexto de influência alguns conjuntos de arenas mais formais de entidades públicas como comissões, associações e outros grupos que representam determinadas classes tanto nacionais como internacionais, como é o caso do PPDT.

As primeiras discussões sobre o PPDT ocorreram em um congresso científico promovido pela Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE) em 2006, na cidade de Fortaleza, no qual, a partir das discussões advindas dessa primeira apresentação neste congresso, a referida associação desenvolveu um projeto e o apresentou à Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC/CE) para aprovação, que “[...] convencida da importância deste, [...] 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” (CEARÁ, 2011). Assim, o contexto de influência ganha força com embasamento dos grupos das áreas acadêmico-científicas nesses primeiros passos para a execução do PPDT nas escolas.

Dando um enfoque maior às influências internacionais, quando o objetivo é a criação de políticas públicas educacionais, Ball já desenvolveu alguns estudos sobre este ponto e classificou que redes de influências internacionais podem ocorrer de duas formas. A primeira delas exerce sua influência diretamente por um fluxo de ideias a partir de redes políticas e sociais em três eixos: o da grande circulação de ideias consideradas transformadoras de realidade; o chamado “empréstimo de políticas” ou a tradução delas; e “grupos e indivíduos que ‘vendem’ suas soluções no mercado político e acadêmico por meio de periódicos, livros, conferências e ‘performances’ de acadêmicos que viajam para vários lugares para expor suas idéias etc.” (MAINARDES, 2006, p. 51-52).

O PPDT foi formado por meio de um exemplo claro de poder de influências internacionais. Como já mencionamos aqui, ele é uma tradução de um projeto, originalmente, europeu. E, para ganhar mais credibilidade e convencer as escolas a adotarem e executarem essa política, o discurso de que, em Portugal, o Director de Turma obteve índices altos de aprovação e de que é uma política que tem dado certo, seria promissora sua vinda para o território cearense, melhorando a qualidade da educação e da aprendizagem nas escolas.

Essas pretensões de interferências são sempre feitas por meio de recontextualização e de reinterpretação para os vários contextos de outros países ou regiões, globais e locais, em um processo intencional ou não. Mainardes (2006) afirma que o processo de globalização pode promover a adoção de políticas por mais países que não sejam o seu de origem, como

numa espécie de exportação; no entanto, esse movimento não ocorre de maneira pura como sugere a expressão ‘implementação’, essas políticas migram de maneira recontextualizadas e atuam dentro de contextos específicos do país para o qual ela foi transferida. Assim, pode-se destacar que, apesar da globalização facilitar o processo de influência internacional na construção das políticas, ela está sempre à margem de uma incessante reinterpretação.

A segunda forma que Ball encontrou de como os organismos internacionais exercem no contexto de influência se refere ao patrocínio e/ou, dependendo do caso, à imposição “de algumas ‘soluções’ oferecidas e recomendadas por agências multilaterais” (MAINARDES, 2006, p. 52). Exemplos dessas agências internacionais que podem atuar diretamente no processo de criação das políticas são a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e o Fundo Monetário Internacional (FMI).

O PPDT, até o ano de 2017, não contava com nenhuma influência que fosse considerada como uma espécie de patrocínio para subsidiá-lo. No entanto, a partir da primeira metade do ano de 2018, entra em discussão e começa a ficar presente nas reuniões de formação dos PDT referências à parceria que está sendo estabelecida com o Instituto Ayrton Senna. Esse instituto, que já está à frente de outras políticas no estado do Ceará, a exemplo do Programa Jovem de Futuro, assume uma posição de cobrança de resultados a partir da proposição de modelos para solucionar problemas encontrados. Essas soluções, frequentemente, giram em torno de formar o aluno com um segundo perfil técnico, para atender às demandas do mercado de trabalho.

A partir dos debates iniciais produzidos no contexto de influências, compuseram o texto escrito a partir das opiniões e questões mais articuladas com o público em geral por meio da tentativa de adotarem a linguagem mais clara e acessível possível. A partir da hegemonização de alguns ideais, os documentos da política são produzidos para nortear de alguma forma a política pública em questão, representando-a. Assim, “essas representações podem tomar várias formas: textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos etc.” (MAINARDES, 2006, p. 52).

Entretanto, não é a simples construção de um documento que finaliza a política. A cada leitura do texto, a política se reconstrói e se recontextualiza ao local de sua produção. Desta forma, o contexto de produção de texto se liga ao contexto de influência, pois, em cada esfera que a política é produzida, há diferentes grupos que atuam competindo para controlar os sentidos e hegemonizar suas interpretações. Assim, apesar dos documentos serem textos, eles interferem diretamente dentro do contexto escolar, trazendo consequências de fato na

realidade. Acreditamos que é possível afirmar também que o contrário acontece, a escola pode ressignificar esses documentos a partir da sua realidade contextual, assim, buscaremos descobrir, com esta pesquisa, como isso vem ocorrendo com o PPDT.

Desse modo, defendemos que os documentos orientadores do PPDT sofrem processos de interpretações por parte dos profissionais que o executam nas escolas; e, se hibridizando a este processo, entram em cena as demandas que os vários e variados atores das políticas trazem para as escolas. A partir dessas demandas, a ideia inicial de execução da política é transformada, criando-se assim um processo que não pode ser tido de cima para baixo, mas sim contextual.

Das consequências reais que o contexto da produção de texto traz para o chão da escola, essas são sentidas no último contexto do ciclo de política, o contexto da prática. Numa tentativa de fechamento desse conceito, Mainardes traz que “o contexto da prática é onde a política está sujeita à interpretação e recriação e onde a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original” (MAINARDES, 2006, p. 53).

Daí vem a discordância do conceito de “implementação” (BALL; BOWE, 1992), no qual os autores trazem que a política é posta de cima para baixo – fazendo alusão às ordens que vêm do governo para a escola –, numa tentativa de se executar a proposta tal qual está posta nos documentos oficiais. No entanto, para esses autores, as políticas não são implementadas dentro do contexto da prática, mas reinterpretadas a partir da sua recontextualização, sendo elas recriadas toda vez que são utilizadas na escola.

Políticas serão interpretadas diferentemente uma vez que histórias, experiências, valores, propósitos e interesses são diversos. A questão é que os autores dos textos políticos não podem controlar os significados de seus textos. Partes podem ser rejeitadas, selecionadas, ignoradas, deliberadamente mal entendidas, réplicas podem ser superficiais etc. Além disso, interpretação é uma questão de disputa (BALL; BOWE, 1992, p. 22).

Defendendo que os personagens que atuam no contexto escolar não assumem um caráter ingênuo, Ball e Bowe (1992) trazem o processo de interpretação dos documentos das políticas como algo que parte das histórias de vida dos indivíduos envolvidos na arena, neste caso, as escolas. Essa interpretação é feita a partir das experiências vividas por cada leitor, por seus valores, suas trajetória etc. Neste processo, as disputas tomam forma e se concretizam porque os interesses de quem estão envolvidos com a política na prática são diversos. Ball e Bowe (1992) salientam que, a depender das interpretações feitas pelo professor, por exemplo,

algumas partes do texto são esquecidas, outras partes são dadas mais ênfase, algumas partes não são entendidas pelo leitor ou não são possíveis de serem executadas por falta de condições de um ambiente propício.

A partir das considerações de Ball e Bowe (1992), é possível perceber que as políticas são interpretadas de formas diferentes a partir do universo em que o leitor está inserido, essas interpretações podem vir a ser contestadas por outros leitores ou não, o fato é que os autores do texto da política não conseguem fugir das ressignificações que os seus leitores produzem. Assim, no caso das escolas, o professor e os demais componentes da escola assumem dentro da política um papel ativo, tendo em vista que suas ações refletem diretamente no curso da pretensão de implementação da política, modificando os modelos descritos nos documentos oficiais, recontextualizando os sentidos.

Desses dualismos entre as disputas dos textos e do que acontece na prática, Ball (1993) estabelece a distinção do que ele chama de “política como texto” e “política como discurso”. Ele entende que as políticas são representações codificadas a partir de teorias literárias, assim esses textos são formados e reformados baseados na pluralidade de leituras e nas diversas interpretações, resultando em múltiplos sentidos trazidos pelas negociações que envolvem o processo de criação da política. A política como discurso traz um viés de incorporação de diversos significados construídos a partir da consolidação de pensamentos, tendo em vista que nem todas as vozes serão ouvidas e valorizadas, dominando o discurso político. Assim, Mainardes (2006) afirma que esses dualismos se complementam, pois o texto tenta limitar o que é permitido ou não pensar e a política como discurso assume que o texto é resultado dessas falas que trazem consigo interesses e histórias.

Mainardes (2006) ainda traz em seu texto duas novas etapas do processo do ciclo de políticas, elaboradas por Ball e mostradas no livro *Education reform: a critical and post-structural approach*, de 1994. São elas: o contexto dos resultados/efeitos e o contexto da estratégia política. No primeiro, Ball dialoga com a ideia de que política traz efeitos e não puramente resultados, assim, as políticas seriam analisadas a partir do impacto causado e do poder de interação delas, mesmo diante dos diferentes contextos. De acordo com Ball, esses efeitos são vistos de forma geral, quando as respostas da política são agrupadas e analisadas, podem ser vistos também de forma específica, no que concerne aos efeitos que são analisados de formas isoladas.

Portanto, a partir dos novos contextos do ciclo de política trazidos por Ball, uma política deve ser analisada a partir de múltiplas dimensões, considerando as variadas facetas e considerando, também, que “políticas locais ou as amostras de pesquisas sejam tomadas

apenas como ponto de partida para a análise de questões mais amplas da política” (MAINARDES, 2006, p. 55), tendo em vista que os contextos mudam e que as políticas estão sempre em processo de ressignificação.

No quinto e último conceito do ciclo de políticas, o contexto de estratégia política traz a conceituação das ferramentas que são utilizadas dentro das políticas para lidar com imprevistos ou casos de desigualdades existentes, sendo essas criadas ou reforçadas pela política em pauta. Faz-se necessário, portanto, que o pesquisador assuma uma postura ética para com os efeitos gerados pela política e apresente essas estratégias que podem avançar para conter, contornar ou ainda lidar com as desigualdades produzidas neste processo. Essas estratégias, então, servem para contribuições mais críticas, fomentando um debate eficaz.

Esse último conceito do ciclo de políticas, por ser mais recente, ainda é pouco estudado e disseminado pelos pesquisadores da área. Para embasar sua teoria, Ball, Maguire e Braun (2016) partem do princípio de que a execução de políticas na escola desencadeiam processos de exclusão, o que beneficia alguns atores e outros não. Assim, a criação de mecanismos para que essas desigualdades sejam amenizadas se faz necessário.

O PPDT foca seus trabalhos na tentativa de abarcar “[...] um modelo de gestão de sala de aula baseado na desmassificação dos alunos” (CEARÁ, 2014, p. 9), promovendo “[...] soluções, estratégias e ações para dirimir ou minimizar conflitos a fim de que se sintam seguros para atingirem o objetivo inicial: obter sucesso e aprendizagem em diferentes competências” (CEARÁ, 2014, p. 10). A atenção a essa prática pelos PDT produz o efeito de identificação de barreiras de aprendizagem que cada um dos alunos possui e que, possivelmente, os impedem ter um rendimento acadêmico melhor, na qual o PDT tenta solucionar “problemas gerais que possam interferir no processo de ensino-aprendizagem” (CEARÁ, 2014, p. 18).

Recapitulando, a política proposta chamada por Bowe; Ball (1992) de contexto de influência corresponderia à fase inicial, momento de negociações, em que governos e sociedade lutam pela emergência de tal ou qual política. A política de fato, que denominada de contexto da escrita de textos, é caracterizada pela elaboração e promulgação de documentos legais, textos que dariam forma a política e indicaria os passos para sua execução. A política em uso, contexto da prática, seria o momento a partir do qual a política é recebida e posta em prática nas instituições escolares. Portanto,

O contexto da prática pode ser considerado um microprocesso político. Neste contexto, pode-se identificar a existência de um contexto de

influência, de um contexto de produção de texto (escrito ou não) e de um contexto da prática (MAINARDES, 2006, p. 59).

Essa formulação em ciclo, entretanto, não parte da premissa de que essas etapas seriam fixas, esses momentos no tempo e espaço são perpassados por possibilidades de intervenção dos profissionais que atuam a política pública tanto no momento de ‘implementação’ como também no de elaboração da proposta política, ou seja, os contextos se mesclam e se interpenetram, com os diferentes centramentos/atores influenciando, pressionando, divergindo e/ou concordando em todo o processo de atuação da política pública educacional.

Apesar de defender que a abordagem do ciclo de políticas pode reintroduzir uma centralidade nos significados do que são políticas, Oliveira e Lopes (2011, p. 21) afirmam que os elementos deste ciclo abrem margem que não fazem desse processo cíclico uma hierarquia. Para isso, segundo Oliveira e Lopes (2011), os estudos dos autores Ball e Bowe aprimoram as discussões da teoria, alertando para o processo da relação que os contextos mantêm entre si. Os autores também passam a definir esses contextos como arenas ou grupos de interesse que trazem as disputas e os embates em torno da política.

Outra mudança ao modelo inicial do ciclo argumenta que “os contextos não têm uma dimensão temporal ou sequencial e não têm etapas lineares” (OLIVEIRA; LOPES, 2011, p. 21), pois mesmo que se tente voltar etapas do processo de execução, quando se retorna, aquele não estará mais igual. Oliveira e Lopes (2011) afirmam que isso ocorre porque os contextos nunca são os mesmos, sempre estão acontecendo recontextualizações causadas pelos hibridismos criados no ciclo de políticas.

Segundo Oliveira e Lopes (2011), foi a partir dessas conexões percebidas entre os contextos que os criadores desta teoria resolveram ampliar as tentativas de fechamentos conceituais do ciclo de política inserindo as duas últimas etapas – o contexto dos resultados/efeitos e o contexto da estratégia política – por dois motivos: primeiro, para minimizar na proposta da política essa fixação de estrutura que a palavra ‘implementação’ traz; segundo, tentando criticizar mais o processo, tendo em vista a preocupação com os efeitos causados pelas políticas nos locais de atuação e na geração de desigualdades, buscando a promoção da justiça social.

Para compreender em que medida essas atuações dos profissionais são possíveis, os autores recorrem ao conceito de ‘textos legíveis’ e ‘textos escrevíveis’. Aqueles possuem caráter eminentemente prescritivo, diminuindo o raio de ação e de envolvimento do leitor,

enquanto o último seria mais aberto, passível de ser modificado e, portanto, permite coautoria. Assim, textos legais são construídos a partir de contextos diversos e podem ser mais ou menos indutores de políticas, importando reconhecer em quais contextos são formados os discursos de política e como esses textos são interpretados e atuados pelos profissionais na prática escolar.

Para identificar essas respostas de superação das políticas e suas atuações, Ball, Maguire e Braun (2016) também veem o contexto como um fator de grande importância para as ressignificações de políticas, e, possivelmente, evitar “medidas genéricas e não apenas adaptadas para todas as áreas tão chamadas de desfavorecidas, mas também sensíveis às diferenças entre e dentro dessas áreas” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 36).

Assim, na perspectiva de Ball, Maguire e Braun (2016), o contexto de atuação de políticas foi dividido em quatro dimensões. Essas dimensões são chamadas pelos autores de contextos situados, contexto de atuações políticas, contextos materiais e contextos externos.

Sendo assim, os contextos situados levam em consideração onde a instituição está situada, para que se reconheçam os tipos de alunos que a frequentam e o que eles esperam adquirir de conhecimento ao vir para a escola. Na análise do contexto situado também é visto o renome e a trajetória histórica da escola, identificando quais foram os principais acontecimentos sofridos pela instituição e o seu processo de atuação na sociedade.

Levando em consideração os contextos situados, políticas como o PPDT traçam um perfil das escolas que a podem aderir, principalmente nos primeiros anos de sua execução. A partir disso um panorama de cada escola é traçado com o objetivo de comparações futuras, idealizando melhorias com a chegada da política. No caso do PPDT, buscando o que os documentos orientadores chamam de desmassificação do ensino e da aprendizagem, há uma vertente que traz certa preocupação em conhecer os contextos situados das escolas participantes, como, por exemplo, tentar “diagnosticar a realidade socioeconômica e cultural dos alunos, [...] favorecer integração dos vários segmentos da comunidade escolar” (CEARÁ, 2011, p. 18) e “ouvir o segmento de pais/responsáveis e o dos alunos como forma de promover uma educação socialmente referenciada” (CEARÁ, 2011, p. 21).

A segunda dimensão do contexto de atuações políticas são as chamadas culturas profissionais. Essa é caracterizada pela análise do comprometimento, dos valores, das experiências e da forma de gestão dos professores atuantes nas escolas. A partir dessas informações obtidas, será possível traçar os perfis desses educadores para entender melhor como eles moldam e aceitam as políticas que lhe são propostas.

O PPDT tem o propósito de descobrir e tentar moldar o perfil dos professores participantes por meio de instrumentais preenchidos no decorrer de suas ações. No processo de tentar fixar um modelo dos profissionais envolvidos, os instrumentais abrangem ações como, logo no início da execução na escolha, a escolha de um perfil prévio dos professores participantes que atuarão como PDT, “promover e participar de formações e encontros” (CEARÁ, 2011, p. 46), além de um manual de ações desenvolvido para a execução do PPDT. No entanto, apesar desta tentativa de molde, acreditamos que as culturas profissionais dos PDT estão dentro do contexto de atuação da política indicando e delineando os rumos que o PPDT toma em cada escola.

Contextos materiais são a terceira dimensão categorizada por Ball, Maguire e Braun (2016) e se referem ao que é físico na/dentro da escola, como a infraestrutura, os funcionários, os aparatos tecnológicos que a escola dispõe, seus orçamentos etc. A partir dessa dimensão contextual, é possível identificar como essas escolas são operacionalizadas, pois, dependendo do porte da instituição, ela pode dar mais conforto e oportunidades aos alunos que em um outro ambiente menos acolhedor teria mais dificuldades, por exemplo.

A proposta do PPDT tenta minimizar os impactos que a infraestrutura de instituições públicas pode dificultar, como numa espécie de compensação. Deste modo, o PPDT está até o momento, direcionado às escolas públicas de ensino médio regular, que, quando comparadas às escolas públicas de ensino médio com curso técnico, por exemplo, tem uma estrutura material com menos suporte.

A última das dimensões discutida é a dos contextos externos. São aspectos situados em fatores que rodeiam a escola, como a comunidade, relações com outras escolas, apoio de autoridades locais etc. Esses fatores externos geram pressões e expectativas em relação à escola, influenciando na tomada de decisões como, por exemplo, as escolhas de adoção, de interpretação e de reinterpretação de políticas.

Dentre as atribuições do PDT está a de atentar ao processo de inclusão dos atores, “[...] de maneira a agregar a comunidade escolar ao trabalho desenvolvido – apresentando o programa, envolvendo, sensibilizando e integrando alunos, pais, demais professores e servidores” (CEARÁ, 2011, p. 45). Essa inclusão produz a empatia com o projeto e, consequentemente, o PPDT se torna conhecido pela comunidade local que a escola está situada, melhorando assim os índices de aprovação dessa política na região.

Ball, Maguire e Braun (2016, p. 14) afirmam que “os textos de políticas são tipicamente escritos em relação à melhor de todas as escolas possíveis”. Em um processo de fazer da política, colocado de forma “linear, de cima para baixo e indiferenciada” (BALL;

MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 16), esses estudos, muitas vezes, não fazem um reconhecimento pormenorizado das diferentes culturas e tradições da comunidade participante da escola. As experiências profissionais dos professores, sua qualificação e preparação também são colocadas à margem. O mesmo acontece com o contexto material, onde não há reconhecimento adequado dos edifícios e dos recursos disponíveis para a política ser colocada em prática.

Daí, a importância do ciclo de políticas de Ball referido anteriormente, no qual estão envolvidos o contexto de influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática. Aliado ao ciclo de políticas há a definição das dimensões para a atuação das políticas, também criada por Ball, para complementar o processo complexo de traduções de políticas.

2.3 A POLÍTICA DESCENTRADA

O tema descentramento pode considerar vários aspectos como um significante nas noções de administração, tanto pública como privada. O descentramento, então, surge como uma forma de romper com a ideia de criar um produto movimentado só por uma pessoa em suas várias etapas. O centramento de atividades geraria ineficiência e demora na entrega do produto final, o que desperdiçaria tempo e mão de obra. Desta forma, a ação de descentrar traz a ideia de transferência de responsabilidades/competências, gerenciamento de produção, desconcentração/redistribuição de poder e como estratégia de parcerias com outros setores – do público para o privado, por exemplo. É possível destacar os aspectos em comum desses movimentos que são a transferência de recursos e de poder decisório.

Quando se remete ao plano educacional, a centralidade esteve presente como uma premissa para garantir o controle de qualidade da educação. Nesses termos, principalmente nas instituições públicas, o Estado coordena(va) ações de controle e fixação de metas para garantir um resultado satisfatório. No caso do Brasil, a descentralização educacional só deu início depois da Constituição Federal de 1988. Essa reforma democrática na educação resultou em “[...] transferência de responsabilidade dos órgãos centrais para os locais, em novos modelos de gestão do ensino público, mais flexíveis que, ao mesmo tempo em que atribuíram maior autonomia à unidade escolar, passaram a exigir da escola novos papéis” (SANTOS; LIMA, 2014, p. 28-29). Esse tipo de descentralização abre então margem para uma cultura de base empresarial e capitalista, não abarcando totalmente os preceitos escolares de educação, a exemplo de formar um aluno crítico e transformador da sociedade.

No caso das políticas, essas assumem a pretensão de ter um papel fixante, ao serem administradas pelo Estado em um processo tido por Ball, Maguire e Braun (2016, p. 18) como ‘implementado’, fazendo funcionar “de cima para baixo”. No entanto, a teoria de Stephen Ball diz que a atuação em torno de políticas é “um aspecto dinâmico e não-linear de todo o complexo que compõe o processo da política, do qual a política na escola é só uma parte” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p.19), desta forma, para o autor, cada política não se inicia em um único centro, mas acontece e se constitui política por se manifestar em vários pontos, sem compor um processo sistemático e linear, como na teoria do Ciclo Contínuo de Políticas.

Na perspectiva de Ball, não é possível definir um início claro para as políticas, como, por exemplo, o de começar sempre pela criação de um documento oficial, pois “políticas ‘começam’ em pontos diferentes e têm diferentes trajetórias” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 19), não podendo, assim, implementar e assegurar as etapas e os sentidos que elas irão adotar. Essa flexibilidade traz para a escola a possibilidade de ter em prática várias políticas atuando ao mesmo tempo, transformando contextos na instituição. Por conta desse processo, “algumas políticas também se aglomeram para formar grupos de políticas, conjuntos de políticas inter-relacionadas e que mutuamente se reforçam [...]. Algumas colidem ou se sobrepõem, produzindo contradições, incoerências ou confusão” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 19).

Exemplificando esse processo de descentramento, acreditamos que o PPDT está envolvido, então, em um caráter descentralizado de política; não sendo a política o centro da relação que ela assume com os que estão ligados a ela. Os atores do PPDT não executam suas atividades em torno dele, pelo contrário, as ações propostas pelas políticas são reformuladas e recontextualizadas para serem ou não postas em prática, a partir das condições encontradas nas instituições escolares.

Em pesquisas anteriores realizadas por nós sobre o PPDT para produção de artigos científicos, identificamos que há tarefas que não são possíveis de serem executadas dadas as especificidades contextuais das escolas, como, por exemplo, o estudo orientado individual para reforço escolar de cada aluno que está necessitando de acompanhamento regularmente (SANTOS; PEREIRA, 2019). Quando em turmas maiores, não há a possibilidade de o PDT ter tempo hábil para acompanhar completamente todos os alunos durante o bimestre. A atividade de estudo orientado, então, por não ser exequível como está no documento orientador, pode adotar outros processos de execução para que ela seja realizada e os alunos não se prejudiquem. A exemplo de uma das entrevistas realizadas por nós, o PDT entrevistado

separa os alunos da sala em pequenos grupos antes da liberação da nota final do bimestre para uma atividade de reforço e revisão, permitindo que aqueles que aprenderam mais sobre o conteúdo ensinem aos alunos que não conseguiram atingir um rendimento considerado satisfatório.²

Essa adoção de políticas ou das atividades de uma política começa a fazer parte de um processo de interpretação e tradução, pois, segundo Ball, as políticas que são formalizadas pelo governo, nem sempre pactuam com as condições das escolas; neste ponto, elas são “às vezes, mal pensadas e/ou mal escritas e são ‘reescritas’ ou ‘reajustadas’, conforme os objetivos do governo se alteram ou seguem em frente” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 20, grifos do autor). Recai sobre essas instituições, então, a responsabilidade de dar sentido às políticas conforme o que foi estabelecido nesse jogo de poderes.

No entanto, o processo de dar sentido e obter resultados é árduo, tendo em vista que “poucas políticas chegam totalmente formadas e os processos de atuação da política também envolvem tarefas específicas, empréstimos, reordenação, deslocamento, adequação e reinvenção” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 20). Para conseguir adequar políticas a suas particularidades, cada escola parte de um trabalho de ordenação “de um processo fragmentado de ‘consertar’ problemas, mas, ao longo do tempo e por meio de um processo de interações complexas entre políticas e agrupamento de políticas, transformação institucional e regeneração podem ser efetuadas” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 21), deste modo, acredita-se que o poder não estaria apenas no ato de “instaurar” uma política por parte do governo.

Nas análises de políticas, estão envolvidas muitas práticas de discursos e interações de poder. Stephen Ball acredita que “em vez de tomar o poder como um fenômeno de cima para baixo e linear, vemos o poder de uma forma relacional e situada” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 21). O autor considera que as políticas são simples de entender, mas que as atuações e articulações não são, pois ele entende que “a maioria das pesquisas de análise de políticas concentra-se em políticas únicas e isoladas, como se os seus processos e os efeitos pudessem ser separados de todo o resto” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 23).

Por esses processos serem imbricados, “não há regras que permitam fechar e centrar a estrutura. Tomar uma decisão política, passa pela inversão de que é o sujeito, ao tomar tal

² Entrevista realizada com um PDT, em uma escola pública de ensino médio regular, na cidade de Icapuí/CE, como parte integrante de artigo intitulado “INTERDISCIPLINARIDADE NO CONTEXTO ESCOLAR A PARTIR DO PPDT”, publicado nos anais do V Seminário de Práticas Educativas, Memória e Oralidade (SEPOMO), em novembro de 2018. Disponível em: https://docs.wixstatic.com/ugd/87a2c1_149fe9070a37420b97e13ebb58884cd6.pdf. Acesso em: 12 jan. 2019.

decisão, que fecha a estrutura no mesmo movimento em que se torna sujeito, em que se identifica com o outro” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 227). Para Ball, não há uma conexão direta entre a prática dentro das escolas e os contextos macro. Segundo Lopes; Macedo (2011), Ball

questiona a visão de um Estado onipotente que não deixa espaço para a ação humana de contestação, desempoderando os sujeitos da prática educacional. [...] Com isso, as definições políticas tendem a ser vistas como totalizantes, dando conta de todos os simples atos e de todos os sentidos possíveis, sem que sejam capazes de explicar por que os professores recusam certas determinações políticas [...]. Ao desvalorizarem as investigações sobre as políticas das escolas, por considerarem que se tratam de trabalhos descritivos, as teorias centradas no Estado desmerecem detalhes e silenciam sobre conflitos e ambivalências das práticas (LOPES; MACEDO, 2011, p. 246).

A visão de que política tem um processo que pode ser traçado e medido é desafiada por Ball, pois ele vê a política como em partes que estão funcionando o tempo todo em vários lugares e em formas diferentes daquelas que conseguimos perceber com clareza. Devido a essa gama complexa de interpretações e reinterpretações, “esses textos não podem simplesmente ser implementados!” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 14). Defende-se que há a tradução de política para, quando colocada em prática, adequar-se a cada escola, aos contextos e aos recursos disponíveis; deste modo, “entender e documentar as inúmeras formas na qual a política é colocada em ação nas escolas é um processo um pouco evasivo e complicado” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 15).

Entende-se por esse descentramento que as políticas só fazem sentido pela junção de um conjunto de “diversas e complexas maneiras”; Desta forma, nesses movimentos, elas “são mediadas e batalhadas, e, às vezes, ignoradas ou, em outras palavras, colocadas em ação nas escolas” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 14). Para o autor as interações e as colaborações são intrínsecas às políticas. Há uma “inter-relação entre os diversos atores, textos, conversas, tecnologias e objetos (artefatos) que constituem respostas em curso à política [...] dentro das redes e cadeias” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 15). Portanto, a política não acontece em etapas lineares, ela “não é ‘feita’ em um ponto no tempo; em nossas escolas é sempre um processo de ‘tornar-se’, mudando de fora para dentro e de dentro para fora. É analisada e revista, bem como, por vezes, dispensada ou simplesmente esquecida” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 15).

Por vezes, os professores estão imersos nas inúmeras políticas adotadas pela escola, sendo cobrados por resultados e não conseguindo lograr o êxito esperado, pois “em sua

prática diária, os professores movem-se entre diferentes estados emocionais em um contexto de sobrecarga e pobreza de tempo” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 129). Os professores são constantemente bombardeados com normas a seguir e prazos a cumprir, sem aumento de salário ou diminuição da carga horária de trabalho. Pelo pouco tempo disponível e pela grande quantidade de políticas adotadas, “os professores se deslocam entre essas diferentes formas de política, esses diferentes profissionalismos e subjetividades e modalidades, em sua maior parte, com facilidade não reflexiva” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 135).

Da mesma forma acontece no PPDT, em que, por vezes, há a necessidade de preencher os instrumentais que oficializam a política e serve de base para a análise do PPDT e do PDT pela SEDUC e pelo governo do estado do Ceará. Esses instrumentais, se comparados às horas disponibilizadas aos PDT para a execução de todas as suas ações, ainda seria pouco. Assim, para dar conta de suas responsabilidades, esses professores deslocam, agrupam e reformulam algumas atividades, construindo uma nova forma de interpretação e execução do PPDT, em um processo de descentralização de política.

2.4 CURRÍCULO

Partimos da premissa de que muitos estudos tentaram/tentam definir e definem currículo das mais diversas formas por meio de teorias. Portanto, não propomos nesta seção encontrar uma definição para currículo. Entendemos teorias aqui por uma suposição de descobrimento do real.

A teoria é uma representação, uma imagem, um reflexão, um signo de uma realidade que – cronologicamente, ontologicamente – a precede. [...] uma teoria do currículo começaria por supor que existe, ‘lá fora’, esperando para ser descoberta, descrita e explicada, uma coisa chamada ‘currículo’. O currículo seria um objeto que precederia a teoria, a qual só entraria em cena para descobri-lo, descrevê-lo, explica-lo (SILVA, 2017, p. 11).

Deste modo, tencionaremos nossas discussões para as tentativas de definição mais citadas neste ramo e considerada, por Lopes e Macedo (2011), como mais relevantes que a conceituação do termo vem assumindo historicamente. Partiremos do pressuposto de que não há apenas uma definição para o que seria o currículo, com características intrínsecas ao significante. Vemos o currículo como dependente essencialmente de como ele é definido nas diferentes teorias e autores, sobre como cada definição revela não a verdade sobre o que é o currículo, mas o que uma determinada teoria acha que precisamente o currículo é.

O currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes, seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo. As teorias do currículo, tendo decidido quais acontecimentos devem ser selecionados, buscam justificar por que “esses conhecimentos” e não “aqueles” devem ser selecionados (SILVA, 2017, p. 15).

Concordamos aqui com a premissa de que os sentidos de currículo são fechados momentaneamente por meio de acordos que não são unânimes e que são feitos a partir de contexto históricos e locais. As definições propostas são formas de descrição de tentativa do fechamento em apenas um conceito, essas podem complementar ou ir totalmente contra outra definição já postulada. Devido a essas ressignificações feitas ao longo desses últimos séculos, Lopes e Macedo (2011) não pressupõem a existência de uma resposta fixa que responda a pergunta “O que é currículo?” e nem tão pouco pensaram que essa fosse fácil de se achar.

No entanto, a maioria dos estudos feitos até hoje “permeiam o que tem sido denominado currículo no cotidiano das escolas” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 19). Definições que abarcam essa teoria trazem nas suas constituições a preocupação com o processo que começa das propostas curriculares emitidas por órgãos de ensino e vão até ao que acontece dentro de sala de aula.

Assim, nas principais tendências de teorias curriculares, o “currículo tem significado, entre outros, a grade curricular com disciplinas/atividades e cargas horárias, o conjunto de ementas e os programas das disciplinas/atividades, os planos de ensino dos professores, as experiências propostas e vividas pelos alunos” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 19). A partir da constatação das autoras, pode ser observado que o currículo tem sido tomado como um processo de organização daquilo que pode ou deve acontecer no ambiente escolar; sobre ter idealizado aquilo que se espera que ocorra na trajetória da efetiva aprendizagem. Essa ideia de estruturação de acontecimentos toma base de experiências ou situações que devem ser vivenciadas pelos docentes e/ou discentes neste processo educativo.

A crítica feita aqui não está ligada ao planejamento de conteúdos para o ensino. Acreditamos no potencial do planejamento didático para que o curso das aulas ou disciplinas aconteça de forma equilibrada e organizada. Essa seleção de conteúdos e atividades auxiliam na possibilidade de abertura dentro da sala de aula para discussões e debates em torno do assunto, preparando melhor não só o professor para mediar a reunião como também possibilitando que os alunos antecipem o conteúdo e cheguem na classe a par do que será abordado, prontos para tirarem dúvidas e defender seus posicionamentos. Vamos de encontro

aqui à ideia de estrutura, que fecha e deixa rígido o processo de ensino e não abre possibilidades para formar um currículo flexível e atender a outras demandas e até mesmo teorias.

Entretanto essa noção de estrutura veio sendo pensada durante muito tempo. “Na virada para os anos de 1900, com início da industrialização americana, e nos anos 1920, com o movimento da Escola Nova no Brasil” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 21), começou-se a pensar sobre o que seria ensinado, mais claramente, começaram a refletir sobre quais conteúdos seriam mais relevantes para se aprender em cada aula. Essas tentativas de como se definir o que seria útil neste processo de aprendizagem escolar foi a problemática central para os estudos curriculares fossem iniciados.

Assim, na era da revolução industrial, o taylorismo pretendia controlar a sociedade por meio de um processo de industrialização sem rupturas, ditados pela escola e pelo currículo; o eficientismo, teoria criada por Bobbitt, trazia a premissa de educar o aluno de forma que ele possa contribuir posteriormente para a economia no país. Marcada pelo aspecto de um currículo científico, o eficientismo adere à proposta de que o curriculista busque identificar as grandes áreas do curso, determinando conteúdos principais e depois os dividindo em pequenas atividades que, posteriormente, seriam os objetivos específicos. Para os adotantes dessa teoria, as tarefas e os objetivos, quando agrupados dentro das disciplinas, compõem o currículo.

Lopes e Macedo (2011) destacam que em contraposição ao modelo de Bobbitt, quando se trata da criação de currículos oficiais, surge o progressivismo. Neste movimento que possui variadas divisões internas, a educação é tratada como uma forma para aliviar as disparidades criadas pelo advento da revolução industrial. Objetivando alcançar democracia e diminuir as desigualdades sociais, o progressivismo garante que a distribuição desigual de poder pode ser mudada por meio de uma educação que formasse cidadãos atuantes nesse processo de reconstrução social. John Dewey - tido como um dos estudiosos mais conhecidos do progressivismo - traz que o foco do currículo deve ser uma ponte para ligar os interesses da escola aos dos alunos, superando as disparidades que parece haver entre os dois por meio da resolução de problemas sociais criados propositalmente.

Esses problemas são postos de modo que as crianças possam resolvê-los democrática e solidariamente, estimulando a criatividade e o processo de cooperação entre os envolvidos. Assim, Dewey defende que os estudos escolares devem, primeiramente, suprir as necessidades práticas da vida em sociedade para depois integrar ao currículo conteúdos que são entendidos por ele como teoricamente e subjetivamente mais avançados (LOPES; MACEDO, 2011, p. 23-24). O movimento progressivista chegou ao Brasil por meio de

estudiosos do Movimento Escola Nova, que, influenciados por algumas vertentes dessa corrente teórica, promoveram reformas em alguns estados brasileiros.

De acordo com Lopes e Macedo (2011), a teoria sobre as questões de currículo que mais perdura para a organização dessas questões que envolvem seleção e organização de conteúdos é uma abordagem eclética criada por Ralph Tyler. A proposta de Tyler é a criação de um modelo com “procedimento linear e administrativo em quatro etapas: definição dos objetivos de ensino; seleção e criação dessas experiências de aprendizagem apropriadas; organização dessas experiências de modo a garantir maior eficiência ao processo de ensino; e avaliação do currículo” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 25) como forma de fazer uso da seleção e organização das atividades e conteúdos para a efetiva aprendizagem. Esse modelo vincula currículo e avaliação, ou seja, a eficácia dos currículos seria medida do rendimento dos alunos promovidos pelos resultados das avaliações. A grande contribuição tyleriana para os estudos curriculares é uma agenda que foca a formulação de objetivos, esse procedimento, segundo Lopes e Macedo (2011), ainda é recorrente nos processos de elaboração de currículos.

Essa três teorias acima explicitadas sofrem críticas com relação às suas abordagens científicas, que “concebem a escola e o currículo como aparatos de controle social” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 26). Uma dessas críticas é de que a escola reproduz as desigualdades a partir dos seus aparelhos ideológicos, preparando os indivíduos para cargos já previamente destinados a ocupar com base em um sistema exclusivo e capitalista. Estão entre os críticos das teorias de controle social alguns estudiosos como Louis Althusser, Christian Baudelot, Roger Establet, Pierre Bourdieu e Passeron, que criaram teorias para fundamentar o papel crítico do currículo que a escola deve produzir para ensinar.

Após os debates iniciais sobre o papel da escola como reprodutora de desigualdades, os estudos preocupados diretamente com as questões curriculares começam a aparecer. Michael Young é o principal estudioso do movimento intitulado Nova Sociologia da Educação (NSE), esta teoria traz à tona questões sobre seleção e organização de conteúdos escolares. Assim, “a elaboração curricular passa a ser pensada como um processo social, preso a determinações de uma sociedade estratificada em classes, uma diferenciação social reproduzida por intermédio do currículo” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 29), então, a NSE se indaga sobre os critérios de escolha de determinados conhecimentos em detrimento de outros, a quem interessaria esses conteúdos e que grupos são favorecidos com essas escolhas.

Passemos então para a teoria, tida por Silva (2017), como a de maior popularidade na área de estudos sobre o currículo, a teoria reprodutivista. Os trabalhos de Michael Apple, um dos estudiosos do reprodutivismo, chegam ao Brasil logo após a Ditadura Militar. Ele

defendia “a correspondência entre dominação econômica e cultural” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 30). Esses estudos do autor intercambiaram o movimento NSE – no que concerne às questões de hegemonia, “referindo-se a um conjunto organizado e dominante de sentidos que são vividos pelos sujeitos como uma espécie de senso comum” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 31) e ideologia, “espécie de falsa consciência que obriga toda a sociedade a enxergar o mundo sob a óptica de um grupo determinado ou sob a óptica das classes dominantes. [...] são um sistema de crenças partilhadas que nos permite dar sentido ao mundo, uma teia de argumentação que visa legitimar determinada visão de mundo” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 31), conceitos marxistas – com as ideias de Bourdieu e Passeron sobre a divisão desigual do capital cultural³ (violência simbólica) e do capital financeiro, e de que a escola tem um papel protagonista nessas distribuições de desigualdades.

A principal preocupação de Apple foi saber como os currículos das escolas fortalecem, dentro da sociedade, uma espécie de hegemonia de ideias de grupos específicos. Faz-se necessário, a partir desse modelo, pensar sobre o que ocorre dentro das escolas, observando as interações do dia a dia e as ações dos docentes. Assim, Michael Apple traz à tona novamente o conceito de currículo oculto com algumas complementações ao modelo inicial de Philip Jackson “para dar conta das relações de poder que permeiam o currículo” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 33). É defendido que o currículo oculto que permeia as escolas produz relações de poder a partir das escolhas dos conteúdos do currículo, ocorrendo por meio de conhecimentos ou procedimentos reforçados pelas ações dos currículos.

Neste novo contexto que se originou com os estudos tendo como base o currículo, crescem as críticas a um currículo prescritivo com ações esperadas por parte dos alunos e daquilo que deveria ser ensinado. Assim, a matriz fenomenológica ganha força com o argumento de que o currículo deveria ser aberto às experiências individuais dos sujeitos envolvidos no processo educativo, indo além do que está prescrito nos documentos. Em meio a essas concepções, são destacadas as visões de Paulo Freire e suas contribuições para a interpretação do currículo de base fenomenológica. Freire, na visão de LOPES; MACEDO (2011), “constrói uma teoria eclética”, propondo o diálogo em sala de aula e a efetiva

³ Dentre as várias formas de conhecimento que aprendemos fora da sala de aula (dos pais, dos vizinhos, do sacerdote etc.), algumas se adequam às exigências curriculares, enquanto outras são desprezadas ou até condenadas pelo sistema de avaliação escolar. O sociólogo Pierre Bourdieu defendia que tal distinção acabava por favorecer os detentores dessa forma de “capital cultural” privilegiada pelos currículos, resultando em uma reprodução cujos (as) filhos (as) dos (as) mais favorecidos (as) têm muito mais chances de êxito do que os (as) alunos (as) socialmente marginalizados (as). (LEITE, 2016). Disponível em: <http://catalogo.egpbf.mec.gov.br/modulos/mod-3/elemento.html>. Acesso em: 19 nov. 2016.

interação entre os sujeitos do contexto escolar com alternativas à superação ideia de um currículo puramente técnico.

No campo da fenomenologia, destaca-se o conceito de currículo proposto por William Pinar, ele amplia e contribui com os estudos dessa área, sugerindo o currículo “como um processo mais do que como uma coisa, como uma ação, como um sentido particular e uma esperança pública” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 35). Para Pinar, portanto, o currículo deve proporcionar ao sujeito o entendimento de suas próprias experiências, tanto as intrínsecas quanto as relativas à convivência em sociedade. Essas experiências geram dados que norteiam como o sujeito se dimensiona no contexto educacional, contribuindo para que se dê mais atenção à “cultura produzida na escola ou àquelas trazidas por alunos e professores para o seu interior como parte importante do currículo” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 36).

Para Lopes e Macedo (2011, p. 36), apesar das disparidades entre essas teorias, é possível perceber que as noções de currículo formal não são suficientes “para dar conta da multiplicidade de experiências [...] que compõem o currículo”. No entanto, há, nessas tentativas de reconceitualizações, a intenção de superar noções de currículo formal e escrito que é simplesmente implementado e posto em prática dentro da escola, deixando de lado as concepções técnicas. Por isso, vem se apresentando uma dimensão de currículo com duas vertentes, a do nível formal e o do que é vivido todos os dias; desta última vertente, criaram-se várias nomenclaturas, com pequenas modificações entre elas, para definir este currículo no nível do que é vivido no cotidiano das escolas, são exemplos os currículos “em ação, informal, interativo, como prática, ativo, experiencial” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 36).

Pensamos então que, até aqui, tivemos a adoção da ideia de currículo multifacetado com as facetas de níveis formal, oculto e vivido. Entretanto, usaremos de outros aportes teóricos para uma nova tentativa de fechamento do conceito de currículo que por nós é defendida. Destacamos uma ideia que ultrapasse as noções de currículo já mostradas, assim “não se trata apenas de integrar esses níveis, mas de pensar sem eles” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 37). Partindo do que o pós-estruturalismo e o estruturalismo representam nas suas aproximações como teorias, defendemos que a linguagem constrói o mundo, ou seja, a fala cria e não apenas nomeia o que existe no mundo. No entanto, entre o estruturalismo e o pós-estruturalismo há também afastamentos que valem a pena serem destacados aqui para que possamos situar melhor o contexto dessas teorias.

Para o Estruturalismo, a linguagem não representa o mundo, segundo Lopes e Macedo (2011, p. 38), a realidade o constrói; essa se constitui de relações abstratas que se diferenciam entre si, partindo dos significados que se apropriam dessas relações de um objeto para com o

outro. De acordo com Silva (2017, p. 11), na visão pós-estruturalista, é “impossível separar a descrição simbólica, linguística da realidade. [...] Ao descrever um ‘objeto’, a teoria, de certo modo, inventa-o. O objeto que a teoria supostamente descreve é, efetivamente, um produto de sua criação”. Portanto, a estrutura que a linguagem produz forma a realidade, o sentido da estrutura é dado pelo sistema. Acontece a eliminação do sujeito, pois todos os sentidos estão alocados na estrutura, e só se precisa de uma análise estrutural sincrônica para entender o mundo, ou seja, desconsideram-se os acontecimentos históricos e foca-se em uma determinada situação.

Esse é um dos pontos pelos quais o pós-estruturalismo se opõe ao estruturalismo, atentando para o fato de que a estrutura já está intrínseca à linguagem. Contrariando a ideia estruturalista de que a linguagem é um sistema de signos compostos por um significante e um significado, o Pós-estruturalismo afirma que “o que nos permite atribuir um significado a um significante é a sua diferença em relação a outros significantes que constituem o sistema linguístico” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 39). Deste modo, não se pode definir a estrutura como realidade, nem deixar de levar em consideração que a formação da linguagem passa pelo movimento sócio-histórico de construção das estruturas. O pós-estruturalismo dialoga com o abandono da noção de estrutura, tendo como prática a releitura da linguagem.

Assim, o termo aluno não tem correspondência necessária com algo que existe na realidade; a ideia de que ele está associado a um dado conteúdo seria uma ilusão. Aluno só pode ser entendido em relação ao professor ou à aluna ou à pessoa não escolarizada, ou seja, em relação a sua diferença. Em cada uma dessas relações, cria-se um significado para aluno (LOPES; MACEDO, 2011, p. 39).

Assim, vê-se que as relações entre significante e significado não são fixas e nem arbitrárias. Abre-se a possibilidade de associações por meio das relações que são mantidas entre um significante e outro, sendo sempre os seus significados adiados, não podendo ser possível determiná-lo de maneira definitiva. “Todo significante é, portanto, flutuante e seu sentido somente pode ser definido dentro de uma formação discursiva histórica e socialmente contingente” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 40). Na procura de entender o processo de construção da realidade, trazendo para a análise a dimensão diacrônica, foca-se em descobrir de que formas e em que condições um discurso se constitui em realidade, observando a constituição do significante na interseção de vários discursos e como eles “se inserem em uma sociedade específica” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 40), tornando-se realidade; assim, “um determinado significado é o que é não porque ele corresponde a um ‘objeto’ que exista fora

do campo da significação, mas porque ele foi socialmente assim definido” (SILVA, 2017, p. 123).

Entre esses discursos se envolve o debate pela criação e unificação de apenas um discurso imbricado, revelando uma função de poder do discurso e a relação entre eles dois. Assim, os discursos curriculares e de políticas são ações que utilizam o poder para criar sentidos e hegemonizar suas ideias. Segundo Silva (2017, p. 16), “nenhuma teoria é neutra, científica ou desinteressada [...], está, inevitavelmente implicada em relações de poder”. Apenas o processo de selecionar os conteúdos já é, por si só, uma manifestação de poder, esse ato de privilegiar algo ao invés de outro como sendo ideal é uma ação de poder. As teorias de currículo estariam sempre em um território que são sempre contestadas, lutando para garantir um consenso e alcançar a hegemonia.

Lopes e Macedo (2011, p. 40) defendem que o currículo não é “coisa alguma”. Para as autoras, o que há é a hegemonização de teorias feitas pelas associações ocorridas entre poder e discurso, gerando tradições curriculares que constituíram um objeto que os estudiosos de cada teoria nomearam de currículo. Cada uma dessas tradições criou um sentido para a palavra currículo que foi aceito ou passou a ser aceito por um determinado momento na sociedade. Silva (2017, p. 11-12) traz então o deslocamento de chamar essas teorias de discursos ou textos, pois o discurso “produz seu próprio objeto”. As teorias, então, se formam através de um processo que é circular, pois utiliza da retórica para criar um objeto, se apropriar de um significado e depois descrevê-lo como uma descoberta.

Não é que essa aceitação tenha como pressuposto a verdade sobre a realidade ou sobre o que realmente seria um conceito definitivo de currículo ou ainda que – no caso de quem não aderiu à determinada teoria – esses sentidos estariam totalmente errados. Em contrapartida, vemos nessa situação uma oportunidade de desconstrução e não de como impor um determinado discurso. O currículo tratado por essas teorias é, então, uma rede de textos que foram criados para concretizar suas ideias como espécie de limitação de até aonde o currículo vai abranger e o que ele deixa de fora de suas competências.

Então, além de uma ação de poder, o currículo também é uma “prática discursiva” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 41), pois atribuem sentidos que, por sua vez, constroem a realidade, produzindo significações. Currículo, para as autoras, é um discurso que foi produzido a partir da mesclagem, do cruzamento com outros discursos sobre a sociedade e a cultura que resultou, por meio das reiteraões e das refutações, em outros sentidos e na recriação desses sentidos. Esses discursos, no entanto, são, nessas relações de poder, bem pensados e articulados, buscando o convencimento; para convencer, nem tudo é dito e há uma

linha tênue do que não pode ser dito e do que é possível ser dito com a maneira mais agradável ao público.

Portanto, partindo-se do pressuposto que o currículo é uma prática de significação e de absorvedora de sentidos, a diferenciação que ocorre entre várias teorias não surte o mesmo efeito que anteriormente; cada teoria, então, torna-se mais um episódio do currículo que visa hegemonizar uma determinada produção de sentidos que tenta “direcionar o leitor” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 42), seja esse discurso escrito ou falado. Um discurso que conceitua o currículo produz, efetivamente, apenas uma vertente de currículo, mais uma das muitas noções de significado para o significante ‘currículo’, é então uma criação.

2.5 PERFORMATIVIDADE (*ACCOUNTABILITY*)

Para entendermos o processo da performatividade nas políticas, é necessário explanar alguns sentidos sobre profissionalismo e gerencialismo. Nesta tarefa de fechar sentidos temporários aqui para este trabalho, usaremos algumas percepções de Ball (2005), quando esse autor analisa a cultura de gestão e de desempenho como tecnologias para reformas educacionais baseadas na performatividade.

Assim, uma das características do profissionalismo seria o ato de reflexão sobre a vida em sociedade, na busca por tomar decisões corretas e éticas como tentativa de organizar da melhor maneira suas ações, visando manter uma conduta harmoniosa do profissional e seu trabalho. Dessa forma, uma vez que o profissionalismo seria baseado na reflexão, a redefinição deste para uma concepção baseada na racionalidade técnica se torna contraditória. Ball (2005) afirma que, se a reflexão moral e o diálogo forem retirados desse processo, consequentemente, o profissionalismo é erradicado, “essa erradicação provém dos efeitos combinados de tecnologias de performatividade e gerencialismo, que representam, perfeita e assustadoramente, a busca modernista por ordem, transparência e classificação” (BALL, 2005, p. 542). Por esses critérios de boa prática e de qualidade serem fechados e completos, eles não entram em consonância com todas as contextualizações reflexivas que o profissionalismo deveria trazer para a prática, pois esse é “uma forma de prática contextualizada” (BALL, 2005, p. 540).

No entanto, a redefinição de profissionalismo é feita com base em um sistema tecnológico. E, aqui, nos distanciamos de Ball (2005), quando ele afirma que as novas ressignificações das correntes teóricas não definem o que verdadeiramente seria o profissionalismo. Acreditamos que essas novas conceituações são discursos e/ou textos que

produzem “uma noção particular” (SILVA, 2017, p. 12) do que seria alguma coisa, neste caso, o profissionalismo. Assim, não partimos da ideia de que “o quase compreensível significante e o vagamente reconhecível significado se distanciaram” (BALL, 2005, p. 542), mas que esse significante, que é vazio, foi tomado ou retomado por uma significação diferente que leva em consideração somente aspectos técnicos, normativos e formais para a prática profissional no sistema educacional.

E esses significados trazem consequências para quem está direta ou indiretamente envolvido no processo. Assim, quando se recria um conceito baseado numa nova teoria, a perspectiva é que os resultados sejam diferentes do que vinham ocorrendo até aquele momento. No caso do profissionalismo, para Ball (2005, p. 542), os resultados são reduzidos em obedecer a regras que foram impostas por quem não está envolto no processo, além de que o que conta como prática profissional é a forma de desempenho do empregado no que concerne a seguir essas regras e obter os resultados desejados.

Deste modo, um trabalho que é considerado realmente eficaz só vai existir “quando é medida e demonstrada, e as circunstâncias locais só existem como ‘desculpa’ inaceitável para falhas na execução ou na adaptação” (BALL, 2005, p. 543), ou seja, os números, as taxas de aceitação altas, obtidos através do cumprimento das normas, são o que importam para políticas que têm a performatividade como base. Desconsideram-se nessa abordagem outras formas de “fazer” política que não as que cumpram exatamente ou que ultrapassem o que se estipulou.

Para o cumprimento dessas metas, os contextos das escolas também não são levados em consideração, estruturando um único modelo a ser seguido por todas as unidades educacionais, que é totalmente possível de não ser posto em prática devido às condições locais. A partir do desempenho do profissional, é feito o julgamento da eficácia do seu trabalho. Não há, por parte do profissional, a reflexão sobre suas atividades, como Ball (2005) acha que é uma das características intrínsecas ao profissionalismo, pois refletir sobre suas próprias práticas faz com que o profissional aprenda a trabalhar com condições que nem sempre são as desejáveis, melhorando sua performance em comparação à sua própria de tempos atrás.

No entanto, a teoria da Performatividade é entendida por Ball (2005, p. 543) como “uma tecnologia, uma cultura e um método de regulamentação que emprega julgamentos, comparações e demonstrações como meios de controle, atrito e mudança”. Ela abarca os sentidos que envolvem a qualidade das atividades que foram desempenhadas dentro da escola, resultando em um índice bom ou ruim, avaliando se a política foi efetuada de forma “certa”

ou “errada” por parte do profissional. Dos resultados dessa análise são calculados os parâmetros “de produtividade ou de resultado. [...] Servem ainda como demonstrações de ‘qualidade’ ou ‘momentos’ de promoção ou inspeção” (BALL, 2005, p. 543).

Stephen Ball crê que a performatividade atinge seu auge na construção e publicação dos seus indicadores e informações sobre os resultados da política. Além disso, em alguns casos, são adotadas ferramentas de compensação e gratificações para aqueles que mais se destacaram no cumprimento das metas, dessa forma, há “a exteriorização do conhecimento e a sua transformação em mercadoria” (BALL 2005, p. 544). Esses mecanismos, que são criados com a desculpa de estimular, comparam e julgam esses resultados entre os profissionais envolvidos. Desta forma, desenvolve-se “uma tendência para nomear, diferenciar e classificar” (BALL, 2005, p. 544). Esse pensamento de comparação se torna parte fomentadora de cada ação do professor, fazendo os profissionais pensarem suas práticas para ganhar visibilidade na avaliação; mesmo que por meio de práticas danosas, os profissionais envolvidos farão o que estiver ao alcance para se sobressair ou para sobreviver.

Para Ball (2010, p. 39), os resultados da política podem desencadear nos profissionais sentimentos de orgulho, quando atingem a meta ou a ultrapassam, mas podem desenvolver também a culpa, a vergonha e a inveja, quando não alcançados os objetivos. Essa cultura produzida pela performatividade se transforma em tecnologia baseada pela regulamentação que intensifica a diferenciação e o julgamento para controlar e produzir as mudanças desejadas. O que mais atinge o profissional não é apenas o fato de ele estar sendo sempre vigiado, mas também da desconfiança das diferentes maneiras em que ele pode estar sendo sempre julgado. O julgamento constante e vindo de diferentes partes e de diferentes maneiras geram sentimentos de insegurança, tornando-os “continuamente responsáveis e constantemente registrados” (BALL, 2010, p. 39).

O controle das políticas de performatividade se dá, primordialmente, de duas formas. De acordo com Ball (2010), elas se apresentam em formas de rituais e de rotinas, que se combinam para influenciar o aumento dos resultados e da performance dos profissionais. Aplicado às políticas, os rituais são palestras, eventos, reuniões ou cursos de “formação” produzidos para que os envolvidos possam entendê-la. Na fase dos rituais, se naturaliza os discursos de controle, inculcando o que se espera do profissional em relação ao seu desempenho. As rotinas, dentro das políticas, podem ser manifestadas nos instrumentais que trazem a concretização e os registros do que se deve fazer no dia a dia da política. Fazem parte da fase das rotinas das políticas os relatórios, os documentos que devem ser produzidos pelos profissionais e a atualização dos sistemas *online* com informações sobre as atividades

realizadas, dentre outros. Essas duas formas de performatividade nas políticas operam “dentro de uma desconcertante imensidão de dados, indicadores de performatividade, comparações e competições” (BALL, 2010, p. 40).

Ball (2005) considera que um dos aspectos mais relevantes para a manutenção da performatividade é quem controla ou a quem interessa o controle desses parâmetros. Para ele, entender essas disputas para obter o poder é crucial para perceber o movimento de reforma educacional causados pelo Gerencialismo.

O Gerencialismo, de acordo com Ball (2005), é o meio pelo qual a estrutura dos serviços públicos está sendo reformada. Baseado em uma estrutura empresarial de competitividade, esse modelo está sendo inserido no setor público como forma de poder que traz novas orientações de gestão e novos modelos de hierarquização, mudando como as políticas serão escolhidas e criadas.

Assim, cabe ao gerente “incutir uma atitude e uma cultura nas quais os trabalhadores se sentem responsáveis e, ao mesmo tempo, de certa forma pessoalmente investidos da responsabilidade pelo bem-estar da organização” (BALL, 2005, p. 545), então quanto maiores forem os instrumentos para as análises feitas pelos gerentes, mais possibilidade se cria de controlar todos os passos que as políticas percorrem. Com a efetivação do controle, os locais de trabalho viram arenas de disputas pela melhor performance, tudo isso comandado de forma técnica/instrumental por líderes que buscam “incutir performatividade na alma do trabalhador” (BALL, 2005, p. 545).

Ball (2010, p. 40) afirma que a performatividade trabalha de dentro para fora e de fora para dentro. Ela vem de dentro para fora quando, já assimilada pelo profissional, há a busca pela exteriorização de sua performance por meio de um trabalho cada vez mais árduo para atingir todas as expectativas postas sobre ele. É motivo de orgulho quando essas metas são atingidas e reconhecidas.

Também é possível encaixar a relação sentimental que se estabelece entre o profissional e a política, ele se identifica e produz uma crença no produto e na qualidade dos serviços. Ball (2005, 2010) vem alertando para esses efeitos da performatividade de fora para dentro, no sentido do profissional não corresponder às expectativas, o que engrena “sentimentos individuais [...] de culpa, de vergonha e de inveja” (BALL, 2010, p. 40). Trabalhar de fora para dentro seria, assim, atuar com pressões performáticas impostas de várias formas, e que criticam a atuação do profissional, atingindo diretamente a alma, a essência e os sentimentos de quem é pressionado. No caso das escolas, as ações que ocorrem de fora para dentro formam “um novo tipo de professor” (BALL, 2010, p. 40), atingindo-o

diretamente, quando “interesses materiais e pessoais estão entrelaçados na competição por recursos, segurança e estima e na intensificação do trabalho profissional público” (BALL, 2010, p. 41).

Performatividade “é uma luta pela visibilidade” (BALL, 2005, p. 548). Essa visibilidade é trazida pelos meios de divulgação à medida que são classificados, em uma ordem, dos primeiros aos últimos colocados, às instituições adotantes da política. A mídia noticia e, sem levar em consideração o contexto, posiciona e denomina, no caso das escolas e dos professores, como o pior ou o melhor, o que gera uma polêmica social. Com isso, os complexos processos humanos são reduzidos a previsões de possíveis comportamentos e condutas inspirados na lógica de produção tecnicistas, como se pessoas fossem mercadorias.

Essa organização de forças humanas é calculada por meio de tecnologias intencionalmente aplicadas às políticas que, quando utilizadas, se contrapõe ao modelo tradicional de ensino. As tecnologias empregadas têm um ar futurista, que despreza o presente e valoriza o futuro. O presente é visto, segundo Ball (2005, p. 546), como algo ruim e intolerável. O ambiente então é centralizado e controlado pelo Estado para atingir uma realidade perfeita e em plenas condições, organizada e definida com clareza. E, apesar dessas tecnologias trazerem novas opções de desenvolver o ensino-aprendizagem, elas limitam as ações dos envolvidos e restringem possíveis outras possibilidades de ações. Os órgãos que controlam a política têm como base o monitoramento de ações, na tentativa de gerar um produto de “desempenho e perfeição que jamais podem ser alcançados. [...] Elas são amargas, implacáveis, incansáveis e impossíveis de satisfazer.” (BALL, 2005, p. 546).

Ball (2005, p. 548) afirma que a teoria da performatividade atinge pessoalmente e profissionalmente o professor, por ele estar constantemente sendo monitorado e avaliado. Essa busca por uma perfeição inatingível não é vivida/suportada por todos da mesma forma e pode produzir um profissional com baixa autoestima e insegurança. Assim, já as possibilidades de essas políticas de performatividade não serem impostas são poucas, Ball (2005, p. 556) sugere que os envolvidos assumam a ideia de não serem totalmente persuadidos e contaminados, desenvolvendo o que ele chama de “profissional autêntico” ou “profissional reorientado”.

Professores autênticos conhecem sua posição em relação a um campo metafórico de disciplina autônoma, mas não necessariamente permanecem imóveis. Esse campo fornece uma base para reflexão, diálogo e debate. Não lhes diz o que fazer. Dá-lhes uma linguagem para pensar a sua ação e refletir sobre seu trabalho e o trabalho de outros, dentro de um relacionamento de sujeitos ativos. Agem dentro de um conjunto de confusões e dilemas situa

dos – para os quais quase nunca existem soluções satisfatórias, simples, únicas. Eles aprendem a conviver com a ambivalência. Profissionalismo aqui é uma questão de agir dentro da incerteza e aprender com as consequências (BALL, 2005, p. 558-559).

Deste modo, o profissional aprende com a prática, a partir de contextos que são, inevitavelmente, diferentes e incertos. Defende-se aqui que o erro não implica derrota, mas aprendizado. Assim, quando o profissional se depara com imprevistos ou problemas, ele desenvolve a criatividade e a imaginação, lutam, fazem concessões. Eles entendem que esses contextos estão sempre em contínua mudança e que é impossível controlá-los.

Assim, para incentivar a conscientização de um profissional reflexivo-crítico, faz-se necessário interromper a consolidação e a autoevidência dos discursos performáticos, para que se torne possível ensinar e aprender como sujeitos ativos. Deixando-se de lado o competitivismo, deve-se “prestar atenção a toda e qualquer comparação” (BALL, 2010, p. 40), pois as diferenças de resultados não necessariamente significa que houve falha na atuação de algum professor ou que a escola que teve menor rendimento se esforçou menos e a que obteve melhores resultados se esforçou mais.

3 O PROJETO PROFESSOR DIRETOR DE TURMA – CONSIDERAÇÕES

Trazemos neste capítulo uma explanação sobre como o Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT) é divulgado nos seus documentos oficiais, incluindo as etapas estruturadas nesses documentos para a sua execução e todos os instrumentais de controle e avaliação. Além disso, conceituamos quem é o Professor Diretor de Turma (PDT) para o governo e quais as funções dele na política. Pretendemos, assim, situar o leitor nas considerações mais gerais e formatadas do PPDT.

3.1 DE PORTUGAL AO CEARÁ: O PROCESSO DE TRADUÇÃO DE POLÍTICA

O PPDT teve sua primeira versão em Portugal, em meados dos anos 1960, no qual também recebeu nomenclaturas como Professor Diretor de Classe. As orientações legislativas do PPDT em Portugal, assim como no Brasil, encontram-se dispersas em alguns documentos variados. Logo, a abordagem sobre esta versão da política em Portugal será a partir da análise de alguns decretos e da base teórica desenvolvida por alguns autores ao longo desses anos de prática do PPDT em território português.

O percurso histórico do PPDT em Portugal inicia-se no século XIX e teve várias nomeações e traduções ao longo desse período até os dias de hoje, onde é chamado por *Director de Turma*.

A primeira versão do *Director de Turma*, segundo Boavista (2010), foi inspirada nas reformas de Marquês de Pombal e era denominada *Director de Classe*, pois, nessa época, em 1884, foi decretada a substituição do regime de disciplinas pelo regime de classes. Nascia assim, “uma figura nuclear no sucesso do novo modelo de organização pedagógica, pelas responsabilidades que lhe são atribuídas na coordenação de uma equipa de professores” (SÁ, 1997, p. 29).

O novo regime pretendia diminuir a quantidade de professores nas escolas e determinava que um mesmo professor ficasse encarregado de acompanhar os mesmos discentes durante todos os anos de um mesmo ciclo, a fim de possibilitar um melhor acompanhamento do crescimento acadêmico dos alunos pelo diretor de classe e construir uma relação mais próxima entre eles.

Devido a reformas educacionais em Portugal, a figura do *Director de Classe* é eliminada e o projeto passa a ser chamado de *Director de Ciclos*, trazendo suas respectivas mudanças. Segundo Sá (1997), as diferenciações entre essas duas versões do projeto são

difíceis de serem limitadas, no entanto, o director de ciclos deveria ensinar aos alunos a praticar uma postura mais amena, obediente e passiva em relação ao governo, estimulando o patriotismo.

Segundo Boavista (2010), em meados dos anos 60, surge a figura do Director de Turma que é o modelo no qual o PPDT foi inspirado. Esse “emerge como uma resposta organizacional à complexa e heterogénea Escola de Massas, resultante da expansão da escolaridade obrigatória, em condições de pouca preparação por parte do Sistema de Ensino” (BOAVISTA, 2010, p. 58).

O Decreto-Lei n.º 48572, de 09 de setembro de 1968, do governo português, promulgava como princípios orientadores: “proporcionar aos alunos não só a formação geral adequada ao prosseguimento dos estudos, como também proceder à observação das suas tendências e aptidões, a fim de os orientar em estudos posteriores” (PORTUGAL, 1968). A partir desse ano começa a expansão progressiva e acelerada do projeto nas escolas portuguesas, devido aos resultados considerados positivos que começaram a ser alcançados com a nova versão.

Diferentemente do PPDT no Brasil, o *Director de Turma* é remunerado por ocupar esse cargo, e pode ficar responsável por até quatro turmas simultaneamente. O *Director de Turma* pode ter disponíveis duas horas da sua carga horária diária reservada para a execução do projeto para cada turma, além de conseguir acompanhar os alunos em um regime de escola de educação integral. Em relação ao PDT no Brasil, este não recebe mais para participar do projeto, é responsável por apenas uma turma e tem quatro horas disponíveis semanalmente para o desenvolvimento das suas funções dentro da escola.

Outro diferencial do *Director de Turma* em relação ao PPDT é a autonomia dos professores, pois, caso o professor consiga que os alunos batam as metas estabelecidas e façam as atividades propostas, é possível aplicar recompensas ou gratificações como estímulo para esses alunos, estabelecidos de acordo com as normas da política. Por outro lado, caso o desenvolvimento de um ou mais alunos não seja satisfatório, segundo Boavista (2010), o *Director de Turma* pode aplicar também um processo disciplinar como forma de controle social. No Brasil, nesses dois casos, não há um estabelecimento de normas para condutas boas ou más por parte do aluno em que o PDT possa atuar para incentivar ou intervir.

O director de turma desempenha, junto dos docentes da turma, uma função de *coordenação* — das actuações de cada um deles no âmbito da respectiva área de docência — e de *articulação/mediação* entre essa acção dos professores e os restantes actores envolvidos no processo educativo: os alunos e os Encarregados de Educação. Estas funções do director de turma

situam-no assim na interface entre duas áreas de intervenção: a *docência* e a *gestão*. O director de turma é, por um lado, um docente que coordena um grupo de docentes e é, simultaneamente, um elemento do sistema de gestão da escola a quem cabem responsabilidades na gestão global do conselho de turma a que preside. (ROLDÃO, 2007, p. 4).

Em Portugal, o *Director de Turma* costuma agir diferentemente em dois âmbitos, o da docência e o da gestão escolar. Apesar disso não ser claro no PPDT, essa mediação que o PDT faz segue o mesmo propósito do *Director de Turma*, onde há um cruzamento de informações e relações que são mediadas pelo PDT dentro do âmbito do contexto escolar.

O perfil do *Director de Turma* também é bem parecido com o proposto pelo PPDT, em que esse profissional tenha espírito de liderança, boa capacidade para se relacionar, ser responsável, dentre outras qualidades.

Em relação às competências do *Director de Turma*, Martins (2011), ressalta que são complexas e que o tempo de duas horas para cada turma não é suficiente para o desenvolvimento de todas as atividades exigidas pelo projeto. O que também é confirmado por Machado (2017) quando se trata do PPDT e da sua carga horária.

Algumas funções do PDT são baseadas nas funções criadas para o *Director de Turma*, elas são ordenadas por Ferreira (1989) e Marques (2002) em funções de orientação dos alunos, funções de coordenação curricular, funções de mediação entre a escola e a família, e funções administrativas. No geral, essas atividades se parecem com as desempenhadas pelo PDT, mas há modificações em relação à ausência disso no PPDT. Por exemplo, o *Director de Turma* pode, com base no exposto por Martins (2011): prestar esclarecimento de frequência insatisfatória aos alunos por meio de um mapa fixado na sala de aula; coordenar um projeto curricular para cada turma, realizando avaliações; e envolver os pais ou responsáveis em projetos com os estudantes ou em outros contextos de aprendizagem.

Desta forma, devido ao que o governo do Ceará considerou como boa recepção do projeto e de índices satisfatórios em território europeu, em 2007, uma proposta de tradução dessa política pública foi apresentada no XVIII Encontro da Associação Nacional de Políticas e Administração da Educação (ANPAE) sobre as experiências das escolas portuguesas, que ocorreu no estado do Ceará. De acordo com o documento (CEARÁ, 2011), em 2008, os municípios cearenses de Canindé, Eusébio e Madalena, foram os primeiros a aderirem à proposta de contextualização do projeto.

Tendo como base os quatro pilares da educação de Delors (1998): aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver juntos; e aprender a ser, o PPDT propõe a promoção do conhecimento individualizado de cada aluno pelos professores e grupo gestor

das escolas participantes, visando combater a massificação de dificuldades e a melhoria das relações entre professores, alunos e pais ou responsáveis.

3.2 O PROFESSOR DIRETOR DE TURMA

A partir da adoção do PPDT na escola, estão disponíveis vagas para professores de qualquer área do ensino para serem os professores diretores de turma e se responsabilizarem pelos alunos de uma única turma. O documento (CEARÁ, 2011) exige que, preferencialmente, esses professores devem ser essencialmente motivadores, ativos e terem espírito de liderança. Subtende-se que esse perfil, quando vinculado aos pressupostos do projeto possibilitaria 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. (CEARÁ, 2011, p. 01)

Assim, o PDT, a partir das suas atribuições pode agir como uma espécie de mediador de conflitos, atuando nas resoluções de problemas do cotidiano escolar, pois, tendo em vista a aproximação e o conhecimento maior da vida de cada um dos seus alunos, essa interação coopera para intervenções que poderiam ajudar os alunos a superarem suas dificuldades, tanto individuais como coletivas.

O PDT não recebe gratificação por desempenhar esse papel. O que vai permitir o exercício desta função, segundo o Folder de Apresentação do PPDT, é a disponibilidade em quatro horas de sua carga horária semanal, onde uma hora é utilizada para as aulas de formação para a cidadania e as outras três horas são disponíveis para organização dos documentos instrumentais como o dossiê e portfólio solicitados pela SEDUC, atendimento a pais e/ou responsáveis e estudo orientado. O PDT fica encarregado de

- 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 uma 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 (CEARÁ, 2011, p. 2).

Essas responsabilidades devem ser somadas com o andamento e os planejamentos que o professor tem para ministrar sua disciplina curricular de lotação na escola.

Dessas chamadas funções do PDT há a tradução da política dentro da escola para viabilizar metas de médio e longo prazo, nesta etapa, há um processo interativo de interpretação para colocar os textos oficiais em ação, “literalmente, atuar sobre a política usando táticas que incluem conversas, reuniões e plano” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 69). Essas metas específicas por escola buscam desenvolver, prioritariamente, três missões do projeto que são o estreitamento de laços entre a escola e a família dos alunos, conter a indisciplina dentro de sala de aula e auxiliar na aprendizagem significativa. Desta forma, podemos perceber recontextualizações por parte da gestão escolar para bater ou ultrapassar as metas. A política cobra a existência de metas, a gestão escolar cria as metas para a escola e o PDT fica encarregado de alcançá-las.

Segundo Machado (2017, p. 31), “O Projeto Professor Diretor de Turma deve tornar-se parte constituinte do projeto político-pedagógico da escola, de forma que possa potencializar as ações educativas”. Supostamente, esta potencialização ocorreria por meio de tarefas incumbidas a ele para serem realizadas, são elas:

I) preenchimento do Dossiê da Turma; II) realização do Mapeamento de Sala; III) constituição do Conselho de Turma; IV) sistematização do Atendimento a Pais ou Responsáveis; V) introdução, na matriz curricular, da disciplina Formação para a Cidadania; VI) observância da prática de Estudo Orientado; e VII) realização de Atendimento Individual ao Aluno (CEARÁ, 2014).

O PDT então é o ator que encenará a política junto aos seus alunos, serão “encenadores de técnicas, que se destinam a tornar os alunos visíveis e produtivos, e eles mesmos se emaranham dentro de um programa disciplinar de visibilidade e de produção [...]. O professor é ator, objeto e sujeito, ‘apanhado’ em uma máquina maravilhosa da política” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 105). A política é então desenhada com seus instrumentais para controle de resultados por parte da gestão escolar e do governo. Assim, a pretensão é de que se ator, no caso o PDT, encenar e executar de forma correta como nos documentos, os objetivos serão alcançados e os resultados virão.

Adentraremos agora em uma pequena explanação das principais etapas do PPDT e do que se pretende angariar com elas.

O Dossiê de turma é composto por um conjunto de documentos, chamado (CEARÁ 2014, p. 25) de instrumentais, onde é registrada a realidade escolar em várias perspectivas e, a partir disso, feito o seu diagnóstico. “Os instrumentais são compilações de registros, dados sociobiográficos e rendimento acadêmico dos alunos, perfazendo a trajetória pessoal e escolar dos mesmos” (CEARÁ, 2014, p. 25).

O dossiê é feito durante todo o ano letivo e são reservadas ao PDT duas horas semanais para integrar o dossiê de turma. Atualmente, cada documento instrumental é preenchido digitalmente por meio do Sistema Integrado de Gestão Escolar (SIGE-Escola), nele contém instrumentais para comunicados aos pais, fichas de frequência, perfil socioeconômico dos alunos da turma alvo, delineamento do perfil comportamental da sala, e formulários diversos.

Essas informações provenientes do dossiê de turma são compartilhadas com os outros professores da escola, em cinco reuniões por turma ao longo do ano, lideradas pelo PDT. Segundo Machado (2017, p. 32), nessas reuniões são traçadas intervenções pedagógicas, estabelecimentos de metas e também são elencadas sugestões de temas para serem trabalhados nas aulas de Formação para a Cidadania e reuniões de Estudo Orientado. O dossiê de turma mune “o Diretor de Turma de todas as informações necessárias à gestão pedagógica dos aspectos dos quais é responsável por acompanhar e intervir de modo a melhor ambientar os alunos nos inúmeros processos que interferem nas aprendizagens” (CEARÁ, 2014, p. 25).

O mapeamento da sala de aula é feito após a quarta semana do ano letivo no dia da primeira reunião entre os professores da escola. As duas primeiras semanas de aula são resguardadas para observação de como os alunos se comportam sem o mapeamento. A partir dessa observação são escolhidos os locais em que cada aluno irá sentar, resguardando os alunos que têm alguma necessidade especial, esses devem estar sentados nas primeiras cadeiras de cada fileira.

Feito isso, são impressas cópias dos lugares reservados para cada aluno e distribuídas entre os professores e na sala de aula para os alunos, além de uma cópia ser arquivada no dossiê de turma. O mapeamento da sala não é algo inflexível, podendo sofrer alterações, se necessário e conveniente.

Com o mapeamento de turma, segundo o documento (CEARÁ, 2014, p. 7), torna-se mais prático realizar de pequenas a grandes atividades, como a identificação nominal dos alunos, combatendo a massificação do ensino; a percepção dos ausentes, tornando o processo

de preenchimento da lista de chamada mais eficaz; e combater as conversas paralelas, incentivando uma aprendizagem significativa e dando mais atenção ao conteúdo das aulas.

O conselho de turma se constitui em um grupo de cidadãos ligados à escola onde são feitas reuniões anuais e bimestrais para diagnosticar individualmente e coletivamente os alunos da turma alvo.

Este é composto pelo presidente que é o PDT da turma em questão; um secretário, que é um professor da escola; representantes do grupo gestor; pelos outros discentes da turma; por representantes de alunos da turma selecionados pelos alunos para ser líder e vice-líder da classe; e por representantes dos pais ou responsáveis dos estudantes.

O conselho de turma tem como funções:

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

Estabelecido um dia e horário semanal para o atendimento aos pais ou responsáveis, que são estabelecidos e divulgados previamente pelo PDT, essas reuniões tratam-se de “[...] um conjunto de ações que visa estabelecer e incentivar mecanismos de estreitamento dos laços entre a família e a escola, como meio de fortalecer o sucesso escolar” (CEARÁ, 2014, p. 10).

Machado (2017) diz que esse atendimento ao PDT propicia uma regularidade com o contado com as famílias dos estudantes, no qual são disponibilizados a eles relatórios orais e documentais sobre questões relativas ao comportamento dos alunos, assiduidade, aproveitamento escolar, dentre outros. Essa ligação mais próxima do projeto com as famílias pretende que os pais ou responsáveis junto aos PDT criem uma rede colaborativa para redução da infrequência e melhore o desempenho dos alunos integralmente.

Logo, esses “ligamentos de produtividade também são estendidos lateralmente para incluir os pais no aparato dos padrões e consideram-nos como sujeitos da política” (BALL;

MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 106). Concordamos que os pais são responsáveis adultos que podem contribuir junto à escola para que o aluno progrida, mas a cobrança de ter eles como atores da PPDT não pode ser etapa indispensável. Não há como colocar aos pais a responsabilidade de participar de reuniões rotineiras baseadas em uma só política. E menos ainda, pensar que todos os pais, principalmente os de alunos da escola pública, entendem dados gráficos ou como uma política é executada na escola.

A formação para a cidadania constitui-se ações para o engrandecimento pessoal e profissional do aluno por meio de trocas de experiências entre eles e os PDT. É reservada uma hora semanal para esses encontros. Nessas aulas, são trabalhados temas relativos à cidadania, ao respeito às diferenças, às questões transversais e ao desenvolvimento da autoestima.

Com a prática dessa formação são almejados os seguintes resultados:

- promoção do desenvolvimento da autoestima, de regras de convivência e respeito mútuo, sobretudo entre alunos e professores;
- ampliação dos níveis de protagonismo, criticidade e responsabilidade dos educandos, transformando suas próprias perspectivas de vida e o meio social que os cerca;
- criação de oportunidades para que os estudantes reflitam sobre suas próprias necessidades e aspirações, estimulando-os a cooperar, expressar sentimentos e opiniões, partilhar preocupações e confrontar ideias, com o objetivo de melhorar suas condutas atitudinais e elevar seus rendimentos de aprendizagem;
- estimulação para que os educandos construam um maior vínculo com a escola, levando-os a desenvolver habilidades e competências que fortalecem seu envolvimento com os estudos, aumentam a sua assiduidade e contribuem para a elaboração e conquista de seu projeto de vida. (CEARÁ, 2014, p. 13).

Como pode ser observado, o PPDT com o exercício/prática da formação para a cidadania objetiva, primordialmente, a formação de pensadores críticos, ativos na sociedade, tolerantes e capazes de transformar a si mesmo e a realidade das suas comunidades, melhorando as perspectivas de vida. No entanto, não viabiliza condições para que as prioridades dos alunos sejam essas. É preciso pensar no contexto de cada escola para definir o que ali seria importante de ser trabalhado.

Com a chegada do Instituto Ayrton Senna ao PPDT, em 2018, as aulas de Formação Cidadã ganharam uma nova tradução oficial. Entra nesta etapa da política o instrumental do *Projeto de Vida*, que visa trabalhar nos alunos as questões socioemocionais. Ao PDT, então, é atribuída mais esta função.

No tempo curricular destinado ao componente Formação para a Cidadania e Desenvolvimento das Competências Socioemocionais, o PDT realizará a aplicação das rubricas, ou seja, será responsável por auxiliar os estudantes no

preenchimento e compreensão das rubricas. O PDT planeja e conduz suas aulas de modo a focar no desenvolvimento das Competências Socioemocionais, e será responsável por auxiliar os estudantes no preenchimento e compreensão das rubricas (componente de acompanhamento) (OLIVEIRA, 2018, p. 5).

As rubricas são modelos com escalas de emoções divididas em níveis do baixo ao alto. O aluno marca as opções do modelo de acordo com o que está sentindo naquele momento. O PDT acompanha o preenchimento das rubricas e o desenvolvimento do aluno. No entanto, ele não mais planeja as aulas, os planos de aula já vêm prontos para que o PDT apenas os conduza dentro de sala de aula. Inclusive, os temas que eram todos escolhidos pelos alunos são reduzidos a dois temas e escolhidos após as competências pré-determinadas serem trabalhadas. A partir de uma concepção única de aprendizagem, aqueles que gerenciam a política não levam em consideração as particularidades existentes e que fazem de cada escola única. Com a premissa de diminuir o trabalho do PDT em planejar aulas, a retirada do planejamento das aulas pelo PDT se contrapõe à atividade de preenchimento das rubricas, que consome mais tempo do professor e o dá mais responsabilidades. A adoção de medidas burocráticas e fixadas garantem ao Estado maior poder de fiscalização quanto aos atos dos professores.

Os temas são organizados e distribuídos de acordo com cada aula e série.

Ao todo são 17 competências que são trabalhadas de acordo com cada série do ensino médio. Na primeira série, temos seis competências para serem trabalhadas com os nossos alunos nas aulas de Formação Cidadã, são elas: Iniciativa Social; Autoconfiança; Entusiasmo; Tolerância à frustração; Assertividade e Tolerância ao estresse. Na segunda série, também são trabalhadas seis competências: Empatia; Iniciativa Social; Respeito; Entusiasmo; Confiança e Assertividade. Na terceira série são trabalhadas oito competências: Foco; Interesse artístico; Responsabilidade; Imaginação Criativa; Organização; Curiosidade para aprender; Persistência e Determinação (OLIVEIRA, 2018, p. 6).

É mister destacar a tentativa de fechamento e controle das aulas e conteúdos a serem considerados importantes de serem conhecidos e estudados pelos alunos na política. Destacamos, aqui, as atividades que se relacionam com a tolerância: *tolerância à frustração* e *tolerância ao estresse*. Trabalhar atividades de empatia, respeito, compreensão, diálogos faz-se necessário, ao contrário da tolerância. Quem tolera algo não busca pesquisar ou pensar sobre o assunto ou sobre o que não achou certo. É preciso ir além, não é saudável que o aluno assuma posturas agressivas quando se frustra, mas também não é justo que ele seja treinado

para simplesmente aceitar ou tolerar as frustrações da vida, sem assumir uma postura crítica quanto a isso.

Outro ponto para reflexão é considerar o PDT como um profissional que tem competência técnica para trabalhar assuntos que envolvem diretamente questões psicológicas e emocionais. O professor pode auxiliar na identificação de problemas desta ordem, mas não tem formação acadêmica para orientar o aluno a compreender seus sentimentos e/ou desenvolver competências de cunho socioemocional.

O estudo orientado compreende a formação de um grupo de estudos de uma hora semanal, mediado pelo PDT ou por alunos monitores, para repassar e refletir sobre atividades sobre conhecimentos pertinentes ao crescimento pessoal, profissional, social e acadêmico dos orientandos, e “[...] que oportunizem, principalmente, o aprender a aprender e o aprender a conviver” (CEARÁ, 2014, p. 13).

A prática do estudo orientado, segundo o documento,

- Contribui para elevar os níveis de autonomia, cooperação e protagonismo dos estudantes, aumentando o grau de sucesso nas aprendizagens.
- Eleva a autoestima dos jovens, levando-os a refletir e discutir sobre como fazem as coisas, como aprendem e de que maneira podem superar seus desafios de aprendizagem.
- Motiva os alunos, fazendo-os reconhecer o esforço pessoal e a organização de seus contextos de aprendizagem como fatores que contribuem para a promoção do sucesso escolar.
- Transforma as relações entre os estudantes, a partir de um trabalho voltado para a construção de vivências saudáveis, de novas amizades e de combate às diferentes formas de preconceito e violência. (CEARÁ, 2014, p. 14).

Essas atividades podem contribuir, segundo Machado (2017), para proporcionar aos educandos a prática da investigação, nas resoluções de tarefas e na melhoria das relações interpessoais.

O atendimento individual ao aluno é feito em todas as etapas do PPDT, direta e indiretamente. Esta etapa ressalta que cada aluno tem seu próprio tempo para aprender e estudar os conteúdos, portanto, nada mais correto que este acompanhamento possa, mesmo que parcialmente, ser personalizado individualmente. Desta forma, esse atendimento buscar olhar do PDT da sala como um todo, mas reconhecendo as particularidades de cada aluno.

A desmassificação do ensino e a humanização das relações proposta pelo PPDT no âmbito desses atendimentos individuais propõe uma educação que pode possibilitar o acompanhamento daqueles alunos “que avançam sozinhos, refletindo sobre o que se pode fazer para que avancem ainda mais, e aqueles que apresentam mais dificuldades, fornecendo-

lhes as condições para que se interessem, criem e utilizem suas várias competências” (CEARÁ, 2014, p. 15).

3.3 INSTRUMENTOS DE ANÁLISE DA POLÍTICA: UMA QUESTÃO DE ACCOUNTABILITY

Dadas as tarefas exigidas como competência do PDT, que vão desde as atividades gerenciais até àquelas que indicam traços na personalidade desses professores para a execução do cargo, a junção dessas etapas permite ao governo a possibilidade de controle e análise dos resultados quantitativamente. Para Ball, Maguire e Braun (2016, p. 15), esta rede de vigilâncias multidirecionais com vários artifícios para perceber e direcionar todos os passos da política é considerada “[...] ao mesmo tempo simples e discreto, mas, felizmente, incompleto”.

No caso do PPDT, especificamente, há outra etapa de análise executada dentro das escolas. Esta é feita ao final de cada bimestre, onde são coletados os dados qualitativos obtidos no decorrer desse período e mostrados em reuniões, por etapas, aos alunos, pais, professores e gestão escolar na forma de gráficos e relatos.

Anteriormente à Reunião de Avaliação Bimestral – deverá ser providenciado:

- Impressão da Autoavaliação Global em quantidade equivalente ao número de alunos da turma;
- Aplicação da Autoavaliação Global ao fim do período letivo;
- Registro de Coleta de Informação na última semana do período;
- Compilar os aspectos qualitativos de cada aluno fornecidos na Registro de Coleta de Informação entregue por cada professor quanto ao Aproveitamento, Participação, Comportamento e Tarefas de Casa, assim como as médias da avaliação quantitativa e infrequência de cada aluno. A análise desses dados será discutida pelo Conselho de Turma;
- Preenchimento da folha de rosto da Ata da Reunião;
- Emissão da Convocatória para a Reunião com 8 (oito) dias de antecedência (Diretor Escolar);
- Provimento de espaço para a realização da Reunião. (CEARÁ, 2014, p. 22)

Após as discussões nas reuniões, são decididos os caminhos e estratégias que serão utilizados para compreender melhor algumas dificuldades ou o porquê de o aluno estar agindo de um modo que não é esperado pela gestão escolar, tentando, assim, saná-las antes que esses dados cheguem à SEDUC-CE ou, caso já tenham chegado, que haja um retorno positivo da escola para o próximo semestre, bimestre ou ano. Desta forma,

políticas são transformadas em práticas por meio de um complexo de técnicas, de procedimentos e de artefatos [...]. Os professores são os encenadores de técnicas, que se destinam a tornar os alunos visíveis e produtivos, e eles mesmos se emaranham dentro de um programa disciplinar de visibilidade e produção (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 105).

Com os resultados dos esforços do PDT sendo postos em cheque nessas reuniões e, posteriormente, agregados a todo o resultado da escola, há pressões tanto internas como externas para um crescimento positivo nos dados. Pressões essas das quais o professor não tem como se esquivar.

O sistema de acompanhamento das atividades do PDT também faz suas vezes de monitorador e gera cobrança de resultados e tarefas. Assim, para cada tarefa a ser executada pelo PDT, há uma sinalização por cor que varia entre o verde, para quando o PDT está em dia com suas atividades; amarelo, para sinalizar atenção, quando o prazo para a execução da ação está acabando; e vermelho, para que o PDT veja que ele está atrasado no cumprimento das suas atividades.

Essa sinalização traz uma carga de pressão, pois uma cor amarela ou vermelha alinha o PDT como um profissional que não consegue bater as metas estipuladas. Em outro sentido, “o que o profissionalismo é e o que autonomia é [...] são todos redefinidos dentro da política” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 129). O cumprimento das tarefas solicitadas por meio do sistema é mais uma forma que o governo tem de assegurar que os padrões estabelecidos para as escolas “estão continuamente aumentando e que aos estudantes está sendo fornecida uma plataforma de competências essenciais” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 106).

No caso do PPDT estas formas de acompanhamento para avaliação que são enviadas para o sistema via internet estão, em sua maioria, listadas nos documentos oficiais. Algumas delas são:

Instrumentais da Formação Cidadã: Ficha Biográfica, Ficha de Caracterização da Turma, Caracterização da Turma – Síntese, Dados Estatístico e Gráficos da Caracterização, Ficha de Autoavaliação Global, Mapeamento de Sala, Ata de Eleição de Líder e Vice-líder de Turma, Caracterização da Formação Cidadã, Coleta de Avaliação Qualitativa, Mapa de Avaliação Quantitativa e Infrequência, Registro de Avaliação e Apreciação Global, Registro Fotográfico, Registro de Intervenção Disciplinar, Registro de Ocorrências Diversas, Informação sobre o Apoio Pedagógico, Atas das Reuniões de Conselho de Turma, Plano de Apoio e Complemento Educativo.

Instrumentais do Estudo Orientado: Ficha Biográfica, Ficha de Caracterização da Turma, Ficha de Autoavaliação Global, Caracterização do Estudo Orientado, Coleta de Avaliação Qualitativa, Mapa de Avaliação Quantitativa e Infrequência, Registro de Avaliação e Apreciação Global,

Registro Fotográfico, Mapeamento, Informação sobre o Apoio Pedagógico, Atas de Eleição de Líder e Vice-líder, Atas das Reuniões de Conselho de Turma, Plano de Apoio e Complemento Educativo.

Instrumentais do Atendimento às Famílias: Registro Fotográfico, Ficha de Caracterização da Turma, Ficha de Autoavaliação Global, Ata da Eleição de Representante e Vice-representante de Pais e/ou Responsáveis, Registro de Atendimento a Pais e/ou Responsáveis, Registros de Atendimento aos Alunos, Registros de Ocorrências Diversas, Registros de Intervenção Disciplinar, Mapas de Avaliação Quantitativa e Infrequência, Registros de Avaliação e Apreciação Global, Planos de Apoio e Complemento Educativo, Comunicado aos Pais e/ou Responsáveis sobre o Horário de Atendimento, Comunicado de Reunião aos Pais e/ou Responsáveis, Informações sobre Apoios Pedagógicos.

Instrumentais do Conselho de Turma: Convocatória de Reunião, Registro Fotográfico, Mapeamento de Sala, Ficha de Caracterização da Turma, Caracterização da Turma – Síntese, Dados Estatísticos e Gráficos da Caracterização, Ata de Reunião do Conselho de Turma, Coleta de Avaliação Qualitativa, Mapa de Avaliação Quantitativa e Infrequência, Registro de Avaliação e Apreciação Global, Plano de Apoio e Complemento Educativo. (CEARÁ, 2014, p. 14-25, grifo nosso).

Todos esses instrumentais são compilados no chamado Dossiê de Turma. Anteriormente, nos primeiros anos de execução do PPDT, o Dossiê de Turma era um manuscrito, conseqüentemente, mais cansativo e demorado para se compor, pois envolvia colagens e não dependia só do professor para preenchê-lo. Após reclamações e sugestões dos próprios PDT, atualmente, as fichas cadastrais do Dossiê de Turma são disponibilizadas no formato digital para o preenchimento. Desta forma, o processo ficou mais ágil e menos maçante.

No entanto, como a área escolar que envolve a informática nem sempre funciona da forma adequada, a parte para preenchimentos pelos alunos leva muito tempo até ser finalizada por conta do compartilhamento necessário para a utilização dos computadores da escola e, às vezes, por falta de uma conexão de internet estável. Assim, quando não há acesso à internet na escola, os alunos precisam adiar o preenchimento das suas fichas para outro momento mais propício, e o professor tem a opção de adiar tarefas online ou realizá-las em casa, fora do seu horário de expediente.

O Dossiê de Turma, depois de finalizado, torna-se “um conjunto de instrumentais constituídos por fichas e dados” (CEARÁ, 2014, p. 25). Os instrumentais são definidos como “compilações de registros, dados sociobiográficos e rendimento acadêmico dos alunos, perfazendo a trajetória pessoal e escolar dos mesmos” (CEARÁ, 2014, p. 25). Com o objetivo de “munir o Diretor de turma de todas as informações necessárias à gestão pedagógica dos aspectos dos quais é responsável por acompanhar e intervir de modo a melhor ambientar os

alunos nos inúmeros processos que interferem nas aprendizagens” (CEARÁ, 2014, p. 25) e controle dos resultados obtidos passa pelas mãos do PDT primeiramente, antes de se tornarem dados para o governo.

Para que o exposto acima ocorra, além dos elementos chamados de pré-textuais e de uma seção de legislações educacionais consideradas importantes, a exemplo da LDB e do Projeto Político Pedagógico da escola (PPP) (CEARÁ, 2014, p. 26-43), o Dossiê de Turma deve conter: Dados sobre o PDT da turma e Dados sobre a turma, de forma breve; Calendário Escolar; Registro Fotográfico da turma, com foto individual para cada aluno, em formato 3x4, seguido por nome e sobrenome, alinhados de forma alfabética; Mapeamento de Sala, registrando em qual carteira o aluno deverá ocupar durante as aulas, com ordem que segue estratégias da gestão escolar, na tentativa de evitar conversas paralelas ou como forma de facilitar a aprendizagem de alunos que tenham alguma necessidade física e/ou psicológica; Ficha de Caracterização da turma, composta por dados pessoais da turma, fornecidos e preenchidos pelos próprios alunos; e o Portfólio dos Alunos, no qual são organizados “um rol de instrumentais especificamente de cada aluno” (CEARÁ, 2014, p. 39), pensados para monitorar as estratégias utilizadas individualmente para todos os alunos e suas respectivas trajetórias durante o ano letivo.

Após estas primeiras coletas, que devem ser realizadas até a 5ª semana de aula do início do ano letivo, o professor continua o Dossiê de Turma em forma gradual e complementar ao longo do ano, para isso, existem mais modelos de instrumentais que devem ser incorporados ao Dossiê de Turma. São eles (CEARÁ, 2014, p. 31-33, 42): uma síntese feita pelo PDT para Caracterização da Turma - Síntese, que envolve as características mais pertinentes para serem mostradas e discutidas com os demais professores, gestão e pais durante as reuniões; recolhimento e análise por meio Dados Estatísticos e Gráficos, possibilitando uma visão sobre um panorama quantitativo, servindo de parâmetro nas reuniões como mais uma forma de visualizar os resultados; e Caracterização da Formação Cidadã, que é uma sugestão de modelo para que o PDT planeje suas aulas de Formação Cidadã.

Outras duas sugestões de modelo de plano são a ficha de caracterização do estudo orientado e o Plano de Apoio e Complemento Educativo. O uso da ficha tem o objetivo de nortear “o trabalho do Diretor de Turma ao desenvolver competências e métodos de estudos que estimulem a autonomia e o protagonismo dos estudantes no âmbito das aprendizagens” (CEARÁ, 2014, p. 33); e o Plano de Apoio e Complemento Educativo verticaliza o que foi feito durante determinado período para diminuir ou erradicar dificuldades encontradas.

Estão disponíveis modelos de fichas burocráticas para realizar reuniões e modelos de convocações. São eles: Convocatória de Reunião de Conselho de Turma – Avaliação Diagnóstica e Convocatória de Reunião de Conselho de Turma Avaliação Bimestral que informam à comunidade escolar a ocorrência de reunião, incluindo data e horário para comparecimento.

Quanto aos modelos de comunicados, para tornar ciente a comunidade escolar dos horários pré-estabelecidos e de eventos que serão realizados (CEARÁ, 2014, p. 42-43), estão disponíveis o Comunicado aos Pais ou Responsáveis sobre o Horário de Atendimento; Comunicado de Reunião aos Pais ou Responsáveis; Informação sobre o Apoio Pedagógico; e Informação sobre a Aula de Campo. Além desses modelos de convocação (CEARÁ, 2014, p. 34), há, para essas reuniões, modelos de Ata: Ata de Eleição de Liderança de Turma; Ata de Eleição de Representantes de Pais e/ou Responsáveis; Ata de Reunião de Conselho de Turma (Avaliação Diagnóstica); e Ata de Reunião de Conselho de Turma (Avaliação Bimestral).

Além dessas formas, alguns documentos são intitulados como registro, tais como: Registros de Direção de Turma (Construção do Dossiê e Atendimento à Família); Registros de Ocorrências Diversas; Registro de Avaliação e Apreciação Global; Registro de Intervenção Disciplinar; Registro de Atendimento a Alunos; e Registro de Atendimento a Pais e/ou Responsável.

Para acompanhar e esquematizar as etapas de análise qualitativa das ações realizadas pelo PDT, há uma ficha de Coleta de Avaliação Qualitativa para ser mostrada aos professores nas reuniões e anexadas ao Dossiê. Essa ficha é tida como “uma avaliação mais confiável e segura devido à coleta das informações por aluno ser específica e processual” (CEARÁ, 2014, p. 37).

Em complemento à avaliação qualitativa, faz-se também uma análise quantitativa. Para isso, existe um modelo de Mapa de Avaliação Quantitativa e Infrequência, que “auxilia no atendimento dos pais e responsáveis e dos alunos, uma vez que mapeia as avaliações (notas) e a infrequência escolar” (CEARÁ, 2014, p. 37). O objetivo estipulado com esse acompanhamento é tentar mostrar, por meio de dados estatísticos e gráficos, que o aluno está mais frequente na escola e melhorando nas suas notas depois do acompanhamento do PDT. Há a constante observação à

[...] atenção à ‘melhoria’ de quase todos os alunos, nenhum pode inteiramente negligenciado, mas algumas ‘melhorias’ são estrategicamente mais importantes do que outras. [...] O ponto chave de enfoque é produzido pelo sistema de indicadores por meio do qual o desempenho é medido (BALL; MAGUIRES; BRAUN, 2016, p. 117).

Quando resultados positivos acontecem todas as honras são dadas ao governo por executar esta política nas escolas, porém há possibilidades também de os dados continuarem como no início do ano ou piorarem, o que não pode ser tomado como ineficiência do professor e, muitas vezes, é.

Devem também ser relatados os Projetos da Turma, como uma etapa de estímulo à pesquisa. Esses projetos de extensão abrangem não somente os do PDT, mas também os projetos de outros professores da escola que contemplarem os alunos que participam do PPDT.

Com todos esses instrumentais burocráticos para pôr em dia com datas pré-determinadas, ainda são solicitadas as tarefas práticas que devem ser executadas com os alunos, pais e professores, que exigem esforços do professor, fisicamente e psicologicamente.

A execução desta política pelo PDT também deve ser concomitante às suas atividades de professor de uma disciplina da grade curricular da escola. Sendo assim, “em sua prática diária, os professores movem-se entre diferentes estados emocionais em um contexto de sobrecarga e pobreza de tempo” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 129). Essa pobreza de tempo consiste em ter muitas coisas para fazer em relação a ser PDT e a ser professor de uma disciplina. Vale ressaltar, ainda, que o tempo disponível para a execução de todas as tarefas incumbidas ao PDT é de apenas 4 (quatro) horas por semana.

4. ANÁLISE DOS DADOS: O PROFESSOR DIRETOR DE TURMA NO CONTEXTO ESCOLAR

Neste capítulo, apresentaremos a pesquisa realizada nas cidades de Aracati, Fortim e Itaiçaba sobre o PPDT. Todas as escolas são situadas no estado do Ceará, pois o PPDT, até o momento da escrita desta dissertação, somente é executado no referido estado.

4.1 INSTRUMENTOS DE COLETA E PROCESSOS DE ANÁLISE DE DADOS

Nossa pesquisa se configura como pesquisa de campo, pois fomos aos locais escolhidos coletar nossos dados, imergindo nos lócus pesquisados. Os grupos selecionados para análise neste tipo de pesquisa tendem a não ser necessariamente embasados por limitações geográficas, dessa forma, traremos aqui “entrevistas com informantes para captar suas explicações e interpretações” (GIL, 2002, p. 53) sobre nosso tema abordado.

Nosso grupo pesquisado está ligado à política abordada nesta dissertação, são 9 (nove) professores, distribuídos em 3 (três) escolas. Essas escolas estão situadas em 3 (três) cidades da zona urbana do estado do Ceará.

Primeiramente, foram definidos alguns critérios para a escolha das escolas, antes que pudéssemos chegar aos professores. Impreterivelmente, tínhamos que escolher escolas que estivessem executando o PPDT nos anos em que as entrevistas foram realizadas (2018 e 2019). Como desejávamos fazer uma pesquisa que abrangesse a maior quantidade de diferenças de contextos possíveis de serem aplicados, adotamos o critério da SEDUC-CE, que classifica o porte das escolas de Ensino Médio regular pela quantidade de matrículas. Os critérios para a nivelção ficaram definidos a partir da publicação do Decreto de nº 31.221, de 03 de junho de 2013. Deste modo,

Art.4º Os Estabelecimentos de Ensino Público do Estado serão classificados por nível A, B e C, o qual é estabelecido pelo número de alunos atendidos, ficando seus cargos de direção e assessoramento definidos conforme o Anexo III deste decreto.

§1º Os Estabelecimentos de Ensino Público do Estado que tiverem extensão de matrícula de ensino médio funcionando em outro prédio/local, terão para além do que lhe confere o seu nível, o seu núcleo gestor ampliado, sendo:

I - as escolas com uma a três extensões e com matrícula em extensão superior a 100 (cem) alunos agregarão mais 1 (um) Coordenador Escolar;

II - as escolas com mais de 3 (três) extensões e com matrícula em extensão superior a 600 alunos agregarão ao seu núcleo gestor mais 2 (dois) Coordenadores Escolares.

§2º Os Estabelecimentos de Ensino Público do Estado classificados no nível C, com atendimento de matrícula nos turnos manhã, tarde e noite terão, para

além do que lhe confere o seu nível, o núcleo gestor ampliado, agregando mais 1 (um) Coordenador Escolar.

§3º As Escolas Indígenas serão classificadas em quatro níveis I, II, III e IV conforme o Anexo IV deste decreto, também, de acordo com o número de alunos, considerando as definições da Resolução nº382/ 2003, do Conselho Estadual de Educação, que dispõe sobre a criação e o funcionamento de escola indígena no Sistema de Ensino do Ceará.

§4º As Escolas Estaduais de Educação Profissional não serão classificadas por nível.

Art.5º As siglas que aparecem na nomenclatura dos Estabelecimentos de Ensino Público do Estado são definidas no Anexo V deste decreto.

Art.6º Os Estabelecimentos de Ensino Público do Estado serão distribuídos em quatro categorias: Escola de Ensino Regular, Centro de Educação de Jovens e Adultos, Escola Indígena e Escola Estadual de Educação Profissional.

Parágrafo único. Os cargos dos Estabelecimentos de Ensino Público do Estado são os constantes do Anexo VI deste decreto com símbolos, denominações, classificação por nível e a devida distribuição ali prevista. (CEARÁ, Decreto 31.221, 2013, p. 3).

Explicando de modo esquematizado, as escolas então ficaram divididas em níveis A, B e C, por considerarem duas principais características: a quantidade de alunos que frequentam a escolas e a quantidade de alguns cargos de direção e assessoramento. Como vemos na tabela a seguir:

Quadro 1 - Denominação das escolas conforme nível

Nível A – Com mais de 1.000 Alunos (06 cargos)	Nível B – De 601 a 1.000 alunos – 5 Cargos	Nível C – Até 600 alunos – 04 Cargos
01 Diretor Escolar	01 Diretor Escolar	01 Diretor Escolar
03 Coordenadores Escolares	02 Coordenadores Escolares	01 Coordenador Escolar
01 Secretário Escolar	01 Secretário Escolar	01 Secretário Escolar
01 Assessor Administrativo-Financeiro	01 Assessor Administrativo-Financeiro	01 Assessor Administrativo-Financeiro

FONTE: Brasil (2013).

E, como forma de complementação e atualização, no dia 15 de março de 2018, foi divulgada a Portaria de nº 0328 de 2018, na qual foram classificados todos os Estabelecimentos de Ensino Público do Estado por nível, nomeados em A, B e C, de acordo com o número de alunos matriculados, listados em ordem alfabética, a partir da CREDE e localização do município em que está localizada a escola.

Assim, para nossa pesquisa, escolhemos para amostra uma escola classificada como de nível A, uma escola de nível B e outra de nível C. E, para que a amostra grupal ficasse ainda mais diversificada, as três escolas estão localizadas em cidades diferentes uma da outra. A

escola de nível A está situada na cidade de Aracati, a de nível B em Fortim e a de nível C em Itaíçaba. Com esses critérios para a escolha das escolas participantes, pretendíamos fazer com que nossa pesquisa fosse contemplada com escolas de ensino regular de todos os níveis diferentes e em Contextos Situados diferentes.

Após a escolha das escolas, decidimos trabalhar com entrevistas a partir de um questionário semiestruturado, no qual, durante as entrevistas, gravamos o áudio com as respostas dos entrevistados. As entrevistas foram realizadas individualmente.

Para nos conceder essas entrevistas, decidimos que os professores da escola que executassem a política no cargo de PDT seriam os escolhidos, e que eles estariam distribuídos de forma igualitária entre as 3 (três) instituições. Como grande parte das escolas, incluindo duas das escolas da nossa pesquisa, só adotam o PPDT nas turmas do 1º ano, consideramos razoável o número de 3 (três) PDT a serem entrevistados por escola, totalizando 9 (nove) participantes.

Nossos primeiros contatos com as escolas participantes, como já foi mencionado, foram motivados pelo processo de submissão do projeto de pesquisa ao Comitê de Ética e Pesquisa da UERN. Essas primeiras visitas tinham o objetivo de obter dos diretores a Carta de Anuência da escola e escolher os PDT que estariam disponíveis para conceder a entrevista. A escolha dos três PDT ficou a cargo dos coordenadores das escolas. Para conseguir alcançar este objetivo, tivemos uma média de 3 (três) visitas por escola. Após a aprovação do nosso projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética e Pesquisa da UERN, fomos às escolas marcar as entrevistas com os PDT.

Assim a ordem dos encontros foi a seguinte: viajamos até à escola de nível C, em Itaíçaba, e conseguimos marcar duas entrevistas em uma visita à escola pela manhã, estas ficaram marcadas para o dia seguinte pela manhã também, o que foi realizado como combinado. O terceiro professor não estava na escola na manhã da primeira visita, então voltamos à tarde, assim a entrevista foi marcada no início da tarde e depois realizada nas últimas aulas da mesma tarde. Portanto, na escola de nível C, fizemos um total de 7 (sete) visitas.

Depois da escola de nível C, as entrevistas das escolas de nível A e B foram realizadas concomitantemente. Então, respectivamente, viajamos até Aracati e fizemos uma visita na escola de nível A, na qual marcamos duas entrevistas para dias e horários diferentes. O terceiro professor não estava na escola, então a entrevista foi marcada por telefone. Posteriormente, fomos a Fortim visitar a escola de nível B, nesta visita marcamos uma entrevista, e, como um dos PDT estava livre naquele momento, uma entrevista foi realizada

nesta mesma visita. Comparecemos à referida escola mais uma vez para combinar a entrevista com o terceiro professor. Desta forma, das 9 (nove), as 5 (cinco) entrevistas restantes seguiram a seguinte ordem: uma entrevista na escola de nível A em um dia à tarde; posteriormente, em outra visita, as outras duas entrevistas da escola de nível A foram concedidas no mesmo dia, no período da manhã. As duas entrevistas restantes da escola de nível B foram realizadas no mesmo dia, no período letivo noturno, finalizando as 9 (nove) entrevistas que foram idealizadas.

4.2 OS CONTEXTOS E OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Para situar um pouco mais a pesquisa, faremos a caracterização das 3 (três) escolas pesquisadas⁴. Detalharemos as escolas de nível A, B e C, respectivamente.

Para que se preservem em sigilo os nomes das escolas, adotamos para as escolas os nomes fictícios de acordo com seu porte estrutural e atendimento de alunos, como mencionados anteriormente. Assim adotamos as nomenclaturas de Escola Grande, para a escola de nível A; Escola Média, para a escola de nível B; e Escola Pequena, para a escola de nível C.

A Escola Grande possui um total de 1.489 alunos matriculados, divididos entre Ensino Médio (1395), Educação de Jovens e Adultos (72) e Educação Especial (22). Como o PPDT nesta escola só é adotado no primeiro ano do ensino médio, estão envolvidos na referida política 603 alunos. Ela está localizada em zona urbana em um bairro residencial próximo ao centro da cidade de Aracati/CE. Por ser próxima ao centro, de grande porte e estar em uma cidade grande do estado, ela atende a alunos de várias comunidades, inclusive de outras cidades. Apesar de em Aracati haver mais outras escolas que possuem o Ensino Médio (inclusive uma escola pública de Ensino Médio Profissional), a Escola Grande ainda é a maior escola da cidade, tanto na estrutura física quanto no número de matrículas.

A Escola Grande possui um total de 88 (oitenta e oito) funcionários. Com relação à estrutura física, conta com um prédio central e um anexo em um bairro rural da cidade, uma sala de diretoria, uma sala de coordenadores, duas salas de professores, um laboratório de informática, uma sala de leitura com livros disponíveis, uma quadra de esportes coberta, uma sala de secretaria, pátio coberto, cozinha, área verde e algumas rampas de acesso ao cadeirante, mas, com exceção dos banheiros, não é totalmente acessível aos portadores de

⁴ Todas as informações sobre as escolas foram retiradas do Censo escolar/2017 e complementadas com base nas conversas com os professores. Disponível em: <http://www.qedu.org.br>. Acesso em: 5 jan. 2019.

necessidades especiais. Em equipamentos, possui aparelho de DVD, impressora, copiadora, retroprojeto, computadores (26 para alunos e 7 para uso administrativo) e internet com banda larga. A escola funciona nos turnos manhã, tarde, e à noite no anexo.

A Escola Média está situada na cidade de Fortim/CE. Por ser a única escola da cidade que possui Ensino Médio, atende a alunos de todos os bairros da cidade. Ela também está localizada em um bairro residencial, mas não muito próximo ao centro. A escola tem um total de 606 (seiscentos e seis) alunos, sendo 16 (dezesesseis) destes com necessidades especiais. Desse total, 196 (cento e noventa e seis) alunos são beneficiados com o PPDT por estarem cursando o 1º ano do ensino médio. Toda a escola compõe um total de 41 (quarenta e um) funcionários. Com relação à estrutura física, a escola dispõe de 8 (oito) salas de aula de funcionam nos períodos matutino, vespertino e noturno para atender à demanda. Possui biblioteca, cozinha, laboratório de informática, laboratório de ciências, quadra de esportes coberta, uma sala da direção, uma sala dos professores, uma sala da coordenação, uma sala da secretaria e uma sala para atendimento especial. Quanto aos equipamentos disponíveis, a escola conta com aparelho de DVD, impressora, copiadora, computadores (22 para alunos e 9 para uso administrativo) e internet com banda larga. É mister destacar que as dependências da escola média são totalmente acessíveis aos portadores de deficiência.

A terceira escola pesquisada é a Escola Pequena. Ela está situada no centro da cidade de Itaiçaba e é a única unidade institucional na cidade que disponibiliza a modalidade de ensino médio. Trabalham na escola um total de 30 (trinta) funcionários. Estão matriculados nela 298 (duzentos e noventa e oito) alunos, sendo 19 (dezenove) na Educação Especial. A Escola Pequena, diferentemente das outras duas escolas participantes desta pesquisa, aderiu ao PPDT em todas as suas turmas da escola do 1º e 2º anos, alcançando assim 194 (cento e noventa e quatro) dos estudantes matriculados. A estrutura física desta escola é composta por sala do diretor, uma recepção onde ficam a coordenação e a secretaria, sala para os professores, biblioteca, cozinha, laboratório de informática, laboratório de ciências, quadra de esportes coberta e uma sala para o atendimento de alunos especiais. A escola dispõe de impressora, copiadora, retroprojeto e televisão. Estão disponíveis 26 (vinte e seis computadores), sendo 19 (dezenove) para uso dos alunos e 7 (sete) para uso administrativo. A Escola pequena não possui nas suas dependências físicas nenhum tipo de mecanismo de acesso aos portadores de necessidades, inclusive nos banheiros. Destacamos que a questão do transporte escolar para os alunos da escola que residem na zona rural é limitado apenas ao turno vespertino, fazendo uma permanente dissociação dos alunos que moram na sede, que

normalmente estudam pela manhã, dos alunos dos bairros mais afastados, que apenas tem a possibilidade de vir para as aulas no turno da tarde.

Todas as escolas aqui pesquisadas fornecem aos seus alunos alimentação nos horários dos intervalos e água filtrada. O abastecimento de água e energia vem da rede pública, e há coleta periódica para destino do lixo.

Os participantes da pesquisa, como dito anteriormente, são um total de 9 (nove) professores, distribuídos igualmente por cada escola. Para que sejam preservadas em sigilo as suas identidades, adotaremos a letra “P” de professor, seguidas dos números de 1 a 9 e do ano de realização das entrevistas. Para cada professor será usado um número, que foi designado de acordo com a ordem da realização das entrevistas em cada escola. Desta forma, ficarão assim dispostos, primeiramente, os professores da Escola Pequena, que serão P1, P2 e P3; posteriormente, os da Escola Média: P4, P5 e P6; e finalmente, os professores da Escola Grande: P7, P8 e P9.

Como dito, elaboramos um questionário com 9 (nove) perguntas semiestruturadas para a realização das entrevistas. Procuramos iniciar cada entrevista procurando obter uma visão geral do que o PPDT significa para o entrevistado, como esse entende o processo de execução da política no estado do Ceará e, mais especificamente, na escola em que o entrevistado atua e como ele vê as relações que são mantidas entre os atores envolvidos no PPDT.

Partindo para as experiências vivencias na execução do PPDT procuramos identificar uma noção do entrevistado de quanto tempo deveria ser disponibilizado para executar as funções do PDT de forma efetiva.

Partindo da vertente da noção de política descentrada, nossos questionamentos também envolvem a tomada de decisões para adequar as atividades propostas pela política ao contexto escolar e, posteriormente, os resultados dessas recontextualizações.

Para finalizar cada entrevista, procuramos entender a posição dos nossos entrevistados sobre a contribuição do PPDT para o ensino e quais mudanças foram observadas em relação ao ensino-aprendizagem a partir da execução do PPDT na escola.

Após os ponderamentos acima, sobre as escolas, os professores e as entrevistas, analisamos as recontextualizações na escola, tomando como subsídio, principalmente, as falas dos professores entrevistados. Buscamos perceber as variadas versões concebidas pelos docentes quando executam o PPDT no contexto escolar em que estão inseridos. As falas dos professores entrevistados foram adequadas à norma padrão da Língua Portuguesa, retirando-se todos os vícios de linguagem ou qualquer outro aspecto que pudesse, possivelmente, impedir, mesmo que parcialmente, a leitura fluida. Também fizemos modificações quanto ao

tamanho das falas, mantendo a resposta do entrevistado, porém deixando o texto mais sucinto e direto.

Por questões relacionadas à eficiência do tempo de pesquisa, bem como para manter o padrão discutido com outros autores nos contextos apresentados nos capítulos anteriores, buscamos centrar nossas indagações nos seguintes pontos: a conceitualização de PPDT e de PDT; a execução do PPDT no contexto das escolas; a performatividade do PDT; e os resultados advindos das recontextualizações. Entretanto, vimos que, apesar de a política elencar e idealizar as tarefas e o período para realizá-las de forma a se encaixar nas 4 (quatro) horas semanais disponíveis, em outras dissertações⁵ sobre o PPDT, com depoimentos dos professores, mostraram considerável disparidade entre o que a política propõe para ser realizado e a quantidade de horas disponível para a execução. Assim, consideramos necessário discutir as impressões dos PDT a respeito dos limites e possibilidades do tempo investido na execução da política, bem como quais alternativas são traçadas por eles frente aos imprevistos tanto no cronograma de execução traçado pela SEDUC-CE quanto pela diversidade de contextos envolvendo a prática na escola, os atores da política e os outros profissionais da escola.

Dessa maneira, focamos a análise das entrevistas no modo como cada professor, no cargo de PDT, faz a sua versão de política a partir de recontextualizações advindas do contexto escolar em que estão inseridas, influenciando o contexto da prática, evidenciando os principais incômodos e as principais motivações dos PDT ao adotar o PPDT durante o ano letivo. Ademais, nos interessou também perceber como o contexto escolar reverbera na execução do PPDT.

4.3 PERCEPÇÕES DOCENTES

Levando em consideração o que foi exposto até o momento, aqui analisamos as recontextualizações dos PDT, tentando perceber quais os interesses, as demandas, os incômodos e os atrativos em relação à adoção do PPDT na sua carga horária profissional. Para além das recontextualizações da política, também abordamos em nossas análises os retornos obtidos pelos docentes com a execução da política a partir de adaptações feitas por eles e

⁵ MACHADO, Emanuel Kaúla Santos. **Constituintes de uma práxis de mediação pedagógica do Professor Diretor de Turma**. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2017.

LEITE, Maria Cleide da Silva Ribeiro. **A formação contínua do Professor Diretor de Turma no contexto das reformas do Ensino Médio**. 218 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2015.

pelos alunos, reverberando no contexto da prática, criando assim novas traduções para o PPDT.

4.3.1 Definições contextuais

De forma geral, as percepções que os docentes têm sobre o que é o PPDT já ultrapassam os conceitos formais e estruturais dos documentos oficiais e se hibridizam às suas práticas e vivências. Portanto, quando perguntávamos o que era o PPDT, nossas respostas já vinham atreladas às experiências dos professores no processo de execução da política em pauta.

Nas primeiras falas dos docentes, já conseguimos destacar espécies de desabaços, como foi o caso do P2 que começou seu relato antes mesmo de iniciarmos as perguntas previstas no questionário semiestruturado. O P2 definiu os PDT como ‘pseudo pais’ desses alunos e culpou o que ele chamou de ‘desestruturação da família’ por isso, dando como exemplo relatos que ele se considerou não ser a pessoa mais adequada para ajudar esses jovens, orientando os alunos a procurarem seus pais ou responsáveis para aconselhá-los.

As orientações dadas pelos pais/responsáveis nem sempre, segundo P2, pareciam ser os mais adequados a se dar, e, quando ele percebia essa lacuna, trazia para si uma responsabilidade de orientar o aluno sobre assuntos que ele não se achava preparado o suficiente para lidar com isso, pois, na opinião dele, *“é estressante, não porque não queremos ajudar, mas porque na faculdade nós não aprendemos a ser professor, aprendemos a ser historiadores, linguistas etc. Aprendemos menos ainda a lidar com esse tipo de situação de você assumir o papel de pai, de mãe e de conselheiro”* (ESCOLA PEQUENA, P2, 2018). De forma a esclarecer mais sobre a conceituação que ele faz, o P2 traz o seguinte fechamento:

“Nós estamos passando pelo que chamam de ‘Crise da Modernidade’, na qual o indivíduo deixa de ser uma pessoa e se torna um número, em um processo de massificação. Nós sabemos que esse processo está presente na escola. E por mais que estejamos amparados por leis como a LDB falando que a educação deve ser regionalizada, muitas coisas não são. Se fizermos uma comparação entre Itaiçaba e a região metropolitana de Fortaleza, teremos realidades completamente diferentes. Então, o Projeto Professor Diretor de Turma é uma política que visa, justamente, ‘humanizar’ mais esses números. Mantêm-se os descritores de metas que somos cobrados continuamente, mas, ao mesmo tempo, equilibramos lidando com os alunos de maneira mais humanizada” (ESCOLA PEQUENA, P2, 2018).

O PPDT, na opinião do professor, transpõe a barreira quantitativa de resultados de políticas gerenciadas pelo governo e aponta para uma visão do aluno que vai além dos números. É pelo motivo citado que o P2 acha que *“inclusive, quando o professor deixa de ser*

PDT de determinado aluno, esse ainda mantém o vínculo afetivo” (ESCOLA PEQUENA, P2, 2018).

No relato do P9, essa ideia é reforçada. O P9 acredita que o PPDT o coloca “*dentro da realidade do aluno*”. Assim, qualquer possível problema que surge, passa primeiramente para o PDT, que é visto aqui como “*um profissional de apoio naquela turma, em todos os sentidos*”. Depois de muitas tentativas, caso o PDT não consiga resolver o problema, é que a coordenação toma conhecimento e assume a responsabilidade de tentar resolver. Essa informação é ratificada pelo P8, que destaca como a principal característica do PDT a de um intermediário entre a coordenação e o aluno, pois, como a política atende ao 1º ano, os alunos estão entrando no ritmo da escola e aprendendo as regras a eles impostas tendo o PDT como um interlocutor.

O P6, que é professor do ensino médio e diretor de uma escola de ensino fundamental, acredita que o PPDT tem o cunho principal de ser um suporte na transição do aluno de ensino fundamental para o médio. Na opinião dele, o PDT serve como uma base em que o aluno possa se sentir tão acolhido ao ponto de considerar a escola de ensino médio uma espécie de extensão do que foi o ensino fundamental para esse estudante.

“Eu acredito que a intenção do governo é dar continuidade ao que acontece com os alunos no ensino fundamental. No ensino fundamental, nós conhecemos melhor a família, conhecemos melhor o aluno e, normalmente, eles estudam em escolas que são próximas a casa deles; no ensino médio, eu já sinto uma diferença enorme. Como trabalho nos dois eixos, eu consigo comparar. No ensino médio, o aluno está mais ‘solto’, eles se acham mais independentes” (ESCOLA MÉDIA, P6, 2018).

O P6 vê a criação e o fortalecimento desse vínculo entre aluno e PDT como um amparo aos adolescentes que vêm de outros bairros e não conhecem ninguém da escola. No entanto, ele faz uma distinção entre os motivos que levam o aluno a precisar desse amparo. Segundo ele, normalmente, os alunos mais novos e que estão matriculados nos turnos da manhã e da tarde veem na política uma forma de conhecer novas pessoas e ter alguém para procurar quando enfrentam situações mais difíceis dentro da escola. Já os alunos da noite, segundo P6, são mais velhos, trabalham e poucos ainda moram com os pais, então não há um acompanhamento muito próximo dos pais com esses alunos. Para esses alunos mais velhos, então, o PPDT tem um suporte de outro nível, já que é quase inexistente a presença de pessoas responsáveis para que o PDT possa cobrar um comportamento esperado dos alunos. Os resultados, segundo o P6, vêm de constantes diálogos mantidos pelo PDT durante todo o ano letivo para conscientizá-los e ajudá-los.

Parece haver nesses primeiros relatos a convicção por parte dos entrevistados de que o PDT é o personagem que mais trabalha em prol da política. A responsabilidade pelo vínculo mais próximo entre o PDT e os alunos parte das vivências do contexto da prática, com conversas sobre temas da realidade vivencial do aluno, “para além de limites disciplinares” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 67).

Encontramos, aqui, o interesse dos entrevistados em mostrar que o PPDT toma proporções maiores do que as divulgadas nos documentos oficiais. Assim, corroboramos com a ideia de que “as políticas são formações discursivas; elas são conjuntos de textos, eventos e práticas que falam com processos sociais mais amplos de escolaridade, tais como a produção do ‘aluno’, o ‘propósito da escolaridade’ e a construção do ‘professor’” (BALL MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 173).

Relacionado ao principal agente executor dessa política, uma das críticas feitas por um dos entrevistados foi a de uma provável indicação e adoção do PPDT por professores que teriam interesses/objetivos diferentes dos quais a política propõe.

“Um fator que eu acho importante está na decisão do diretor executivo de quem vai assumir as turmas do PDT, pois ele, às vezes, não tem muita opção. Então o professor que tem uma determinada carga horária, pega uma turma de alunos como PDT e não se identifica com a política, faz apenas para completar sua carga horária e não ir complementá-la em outra escola. Há casos que esta não-identificação chega a extremos como o que aconteceu aqui na escola, em que o PDT foi um problema na turma dele. Esse PDT era um pouco arrogante, não se dava bem com os meninos, inclusive, com discussões em sala de aula. Ele resistiu à adoção em um primeiro momento, mas como a carga horária disponível que podia complementar era essa, aderiu-a, para não ter que ir dar aulas em outra escola. Inclusive, ele pediu remoção da escola. Então, eu acho que o perfil é algo importante e que deve ser avaliado. São questões como essa que devem ser bem pensadas para que o PPDT dê certo” (ESCOLA MÉDIA, P5, 2018).

O P5 sugeriu que houvesse uma realocação de horas na carga horária daquele professor que a direção considere que tem o perfil adequado para ser PDT. Assim, caso o diretor escolha um professor que já tenha preenchido todo o seu horário, seriam liberadas as 4 (quatro) horas destinadas ao PPDT.

Vale esclarecer que não concordamos com as atitudes do professor citado no relato acima. Porém, notamos nas falas desse professor tentativas de fechamento de como o PDT deve ser e se comportar na execução da política. As características atribuídas pelos entrevistados são parecidas ou iguais aos adjetivos contidos nos documentos oficiais do PPDT. O que corrobora para consolidar a ideia de Ball (2005) sobre o governo fechar um sentido do que seria um exemplo de bom profissional.

Faz-se necessário retomar a fala de Ball (2005) acerca da pressão que a teoria da performatividade pode produzir na vida profissional do professor que não se encaixa nos moldes da política. O processo de moldar os profissionais ou de excluí-los faz parte do gerencialismo, deste modo, “novos papéis e subjetividades são produzidos à medida que os professores são transformados em produtores/fornecedores, empresários da educação e administradores, e ficam sujeitos à avaliação e análise periódicas e a comparações de desempenho” (BALL, 2005, p. 546). Essas comparações são feitas pelos gestores e pelos próprios professores.

O P1, apesar de considerar o PPDT uma boa iniciativa, acredita que atuar como apenas um executor das normas da política não condiz com o que se encontra no contexto escolar.

“Eu considero o PPDT como uma iniciativa muito legal. No entanto, depende muito do profissional. Ele tem que querer se aproximar da turma, fazer um trabalho efetivo e de busca ativa. Eu não considero o PPDT muito adequado para aquele profissional que só quer cumprir a meta da escola em relação a dados, porque eu acho que você – como PDT – tem que se doar; pois, se a sua turma vai bem é mérito seu e de todo mundo, se a sua turma vai mal, a responsabilidade é só sua. Então, a meu ver o PPDT é válido, mas depende da parceria da escola com o professor que assume” (ESCOLA PEQUENA, P1, 2018).

Para o P1, a ideia de desmassificação que o PPDT traz foi apenas uma forma de ele formalizar o que sempre fez de maneira indireta nos seus aproximadamente 10 (dez) anos de experiência docente. Ele considera que sempre tentou motivar e acompanhar seus alunos durante o período letivo. No entanto, não pretende continuar por muito tempo sendo PDT porque classifica a política como muito burocrática, fato que o assustou e, de certa forma, o desestimulou. Os planos que ele tem para o futuro são não ser mais PDT e voltar à ideia de acompanhar seus alunos como ele já fazia antes, só que sem a parte burocrática. O P1 reforça afirmando que não considera o PPDT como inovador porque tem instrumentais como todas as outras políticas, e que é menos desgastante se ele continuar motivando seus alunos de uma maneira que não precise documentar todas as suas ações.

Assim, de acordo com os interesses do P1, valeria mais a pena continuar com pequenas atividades motivacionais e criativas durante as aulas da sua disciplina e se descompromissar de toda a carga performática e de controle do gerencialismo advindos da política.

4.3.2 Tradução de política

A tradução de políticas que se construíram primeiramente em outros países é, via de regra, pensada de maneira a se adequar ao novo território em que essas vão se iniciar. Dessa forma, a vinda desse projeto de política não é um simples deslocamento. Mesmo que não intencionadas pelo governo, as políticas sofrem traduções quando executadas nas escolas. Logo, por meio das falas dos professores entrevistados, analisamos como o PPDT foi e está sendo construído no contexto escolar.

As etapas de interpretação e tradução são instâncias do processo de recontextualização. Nelas são feitas seleções e atribuído valores a partir da relação de cultura e de história da instituição. Assim, “diferentes pontos de articulação e autorização que torna algo uma prioridade atribui um valor, alto ou baixo” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 69).

Retomamos, aqui, a fala do P1. Em dado momento da entrevista, o professor traz o questionamento do senso comum de que ‘copia-se o que é bom’, afirmando que alguns pontos deveriam ser considerados.

“Portugal tem outro sistema, tem outro regime completamente diferente. Normalmente, só trazem para nós informações de ações que deram certo em outra instituição para copiar e tentar ver se dá certo, e isso se torna complicado tendo em vista que a escola não é a mesma, que os alunos não são os mesmos. Nós temos dados satisfatórios, mas ainda não é uma política executada de maneira efetiva” (ESCOLA PEQUENA, P1, 2018).

O P1, partindo do que seria uma política interessante para ele, não acha que o processo de tradução do PPDT foi feito de maneira adequada. Mesmo admitindo que o PPDT tem resultados satisfatórios, ele afirma que não há como comparar aos alcançados em Portugal exatamente pelo contexto. Portanto, não se trata de simplesmente tentar copiar, mesmo que os professores estejam abertos à possibilidade de executar a política.

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. No entanto, poucas políticas chegam totalmente formadas e os processos de atuação da política também envolvem tarefas específicas, empréstimos, reordenação, deslocamento, adequação e reinvenção. As políticas são, às vezes, mal pensadas e/ou mal escritas e são ‘reescritas’ ou ‘reajustadas’, conforme os objetivos do governo se alteram ou seguem em frente. A interpretação é, por vezes, de suma importância; a responsabilidade de dar sentido à política recai sobre as escolas [...]. Trabalho com política é, muitas vezes, um processo fragmentado de ‘consertar’ problemas (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 20-21).

Vemos que os PDT tentam, na medida do possível, obedecer às normas que lhes são impostas. O fato é que não é possível executar a ‘implementação’ tal qual está nos

documentos e, menos ainda, conseguir obter os mesmos resultados que outras escolas conseguem.

“Uma das coisas que eu critico é que o PPDT foi pensado e criado num contexto, mas, às vezes, dá a impressão que ele foi implantado ‘nas coxas’, sem levar em conta o contexto daqui. Esse é um costume bem brasileiro - aqui eu afirmo como historiador -, no qual você tira aspectos de fora do país, traz para o Brasil sem pensar no contexto. E quando eu afirmo ‘pensar no contexto’, eu não digo pensar: “nós vamos mudar ‘tal coisa’ para adequar”. Não é isso, porque são contextos históricos diferentes; são contextos culturais bem diferentes; contextos econômicos diferentes, pois, querendo ou não, este último afeta sim. Como esta é uma política que lida com pessoas, ela tem de estar em constante alteração, mas, na verdade, você percebe as alterações que são feitas como tentativas de adequações de fatores que deveriam ter sido pensados antes da iniciação do PPDT. Se você conversar com qualquer professor do estado, a primeira coisa que ele vai falar é sobre contextualização, precisamos levar em conta a relação homem e sociedade. Parece-me que o PPDT em Portugal foi pensado com mais requinte, pensou-se mais os pormenores. Tanto é verdade que os representantes da SEDUC-CE, quando foram apresentar o projeto do PPDT, falaram maravilhados sobre o PPDT em Portugal. Então, eu penso que eles acharam que, no momento em que eles implantassem a política aqui, já teriam os mesmos resultados de Portugal, já seria essa maravilha” (ESCOLA PEQUENA, P2, 2018).

Sobre o *Director de Turma* e o PPDT, o P7 põe em sua fala uma comparação mais específica e que complementa a fala do P2.

“O PPDT ajuda a escola. Mas ele pensado inicialmente para escolas de tempo integral. Onde o PDT tem mais tempo. Um PDT em Portugal tem 100 (cem) horas mensais fora de sala de aula para acompanhar os alunos, facilitando o trabalho. Enquanto nós temos apenas 1 (uma) hora por semana em sala de aula e 3 (três) horas por semana para planejar, para preencher o Dossiê e para Atendimento aos Pais” (ESCOLA GRANDE, P7, 2018).

Algumas etapas de execução da política que parecem tão óbvias para quem a executa adequar, no entanto parece não ter a mesma lógica para quem as elaboraram inicialmente. Desta forma, o professor, de tanto reinterpretar a política, traz para a sua turma outra versão, traduzida a partir do que ele conhece sobre os seus alunos e sobre o que eles têm vivenciado no contexto da prática.

O P2 acredita que o PDT tem uma espécie de consciência do que pode ou não funcionar na sua turma, e esse fato se dá com a experiência que é adquirida durante o ano letivo, não só na execução da política, mas pelas aulas da sua disciplina de formação.

“Todas as nossas formações para o PPDT são bem puxadas e trabalham com um material acadêmico. Uma das últimas formações foi a preparação para trabalhar o Projeto de Vida, que é uma alteração no PPDT feita após a entrada do Instituto Ayrton Senna. Inclusive, os alunos reclamaram bastante, porque antes os alunos diziam os temas que seriam abordados nas aulas de Formação para a Cidadania, isso agora mudou. Atualmente, o governo em parceria com o instituto Ayrton Senna traz o roteiro do que o PDT vai trabalhar e, inclusive, como deve trabalhar; e por mais que eles digam que você pode adequar, a gente sabe que não

pode. E a gente sabe disso porque se eu for colocar aquilo que o aluno quer, eu vou deixar de trabalhar o material que eles (o governo e o instituto) mandam, não tem como colocar os dois. Também não dá para adequar porque eu sei que o diretor e o coordenador também são cobrados para seguir o que foi orientado. Então, o PDT fica neste fogo cruzado, infelizmente” (ESCOLA PEQUENA, P2, 2018).

A crítica feita pelo P2 é de que as alterações no PPDT vão podando as opções de contextualização do PDT na turma dele. Ele relata que antes tinha 1 (uma) hora a mais na carga horária destinada à execução desta política, mas esse número foi reduzido e, alega que talvez tenham outras reduções. Roteiros como os do Projeto de Vida têm a premissa de ajudar o PDT e tirar um pouco da carga de planejamento das aulas de Formação para a Cidadania, porém eles também definem quais os conteúdos e como eles devem ser abordados. Essa tentativa de estruturação bloqueia, ainda que parcialmente, possíveis interpretações que diferem do que é o objetivo desta parceria: formar o aluno da camada popular preparado psicologicamente para suportar trabalhar em uma sociedade capitalista.

4.3.3 A execução no contexto escolar

Os processos de fechamento de documentos orientadores do PPDT, que poderiam ser reinterpretados pelos PDT de forma a não cumprir com os objetivos iniciais do governo reverberam diretamente na iniciação e execução da política na escola. As orientações não vêm apenas para o PDT, a política abarca e instrui atores que estão ligados aos dois sujeitos principais: o PDT e o aluno.

Atuação e criatividade aqui são estritamente definidas e principalmente sem originalidade, embora haja sempre espaço para invenção dentro dos termos das estruturas formais da prática. [...] Eles não localizam o professor-leitor como um local de produção de sentido, mas apenas como o receptor de leitura fixa, predeterminada. [...] Professores (e alunos) são consumidores dos textos da política, que são ‘intransitivos’ e sérios, embora seja possível ver formas de ‘jogos’ e ‘fabricação’, que vão em torno de medidas de desempenho como uma espécie de criatividade e resistência (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 131-132).

Nos seus instrumentais, o PPDT traz tarefas para cumprimento dos PDT e dos alunos. Além dessas tarefas, há outras que são incumbidas à coordenação e à direção da escola, como, por exemplo, dar suporte e fiscalizar os PDT a cumprirem de modo satisfatório suas competências. Os pais dos alunos e os outros professores que não são PDT, da mesma forma, estão envolvidos na política para, no caso dos pais, acompanhar e cobrar dos seus filhos o envolvimento e a boa conduta nas tarefas a eles solicitadas; e, no caso dos demais professores,

são elaboradas tarefas para a avaliação desses professores sobre as turmas em que há um PDT, como forma de indicar o índice de resultados alcançados no comportamento, disciplina e envolvimento dos alunos nas aulas de todos os professores para classificar se esses resultados estão ou não satisfatórios.

Para que o envolvimento pretendido aconteça, muitos fatores deveriam estar em consonância. Assim, foi perceptível opiniões diferentes de escola para escola por parte dos PDT entrevistados. Portanto, por envolver o contexto escolar e suas dimensões, o PPDT é reconstruído diária e diferentemente em todas as escolas participantes, incluindo, assim, nossas escolas pesquisadas. Fizemos então a análise desse aspecto com as falas dos PDT da Escola Grande, Escola Média e Escola Pequena, respectivamente.

Na Escola Grande, parece haver maior distribuição de tarefas da coordenação, pois, como dito anteriormente, esta escola possui 3 (três) coordenadores que são divididos por área do saber. Dessa forma, todos os coordenadores ficam envolvidos na política e a um deles é atribuído o cargo de coordenação geral do PPDT. O acompanhamento do andamento da política por mais pessoas da gestão escolar traz uma sensação de amparo aos PDT, assim o P7 afirma que *“pela escola ser muito grande, com quase de 2 (dois) mil alunos, o acompanhamento e o apoio dos coordenadores é bastante latente”* (ESCOLA GRANDE, P7, 2018). No entanto, na mesma escola, apesar de também considerar que há o apoio dos coordenadores, o P8 se queixa de sobrecarga de trabalho por causa dos vários projetos, programas e políticas que são trazidos em excesso para a escola.

“Eles acatam milhões de projetos durante o ano. O professor tem o conteúdo programático do ano para executar e tem também os eventos da escola, por exemplo, feira de ciências e feira literária, que acabam tomando tempo, além dos outros afazeres do ano. Então, quando o professor tem que incluir o PPDT, muitas vezes, não há tempo para desenvolver algumas etapas como gostaria, porque já é preciso fazer outras coisas, outras atividades, ficando tudo muito corrido. E, se o PDT não conseguir fazer as tarefas mais importantes no primeiro semestre, no segundo semestre ele não consegue por conta dos feriados. Então, não dá para fazer um trabalho contínuo porque tem que estar resolvendo várias outras coisas. A execução do PPDT acontece, mas surtiria mais efeito se tivesse mais tempo para trabalhar nele” (ESCOLA GRANDE, P8, 2018).

Devido a tantas atividades individuais que devem ser realizadas e trabalhadas com os alunos, o P8 também relata que, diversas vezes, não apenas o deixa insatisfeito pela forma rápida como suas tarefas foram realizadas, como também esse acumulado de coisas confunde os alunos sobre quais atividades seriam importantes, já que a todo instante os professores estão trazendo algo diferente para apresentar na sala de aula. A fala do P8 pode ser percebida na abordagem da atuação de professores:

Há um forte sentido de estar [...] sobrecarregado, trabalham contra uma consideração sistemática de contradições, embora estas são, por vezes, observadas de passagem. Algumas vezes parece que os professores não “fazem política” – a política os faz. [...]. O grande número e diversidade de políticas em jogo, definidas em relação às exigências de rotina do dia de trabalho, trabalha de encontro [...] às habilidades de mediação entre a experiência profissional e a teoria educacional (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 136-137).

A execução da política não depende só dela, há um imbricado de acontecimentos na escola que transformam ou mudam os seus resultados idealizados. A execução de várias políticas ao mesmo tempo pode construir uma postura no professor de um profissional mecânico, que só executa estritamente o que lhe é solicitado. No caso do PPDT, a valoração qualitativa dada pelos PDT a esta política faz com que eles cobrem a si mesmos que as tarefas se desenvolvam de maneira mais profunda, trazendo efetivos resultados não apenas do ponto de vista governamental, mas também na vida dos seus alunos.

As opiniões da Escola Média são enfatizadas na fala do P4

“Na escola, a execução fica muito a cargo do PDT. Nós não temos o suporte que deveríamos. Eu acho que seria melhor se integrássemos mais os outros membros da escola, o núcleo gestor, a própria família poderia participar mais para que o projeto tivesse resultados melhores. Eu creio que existem escolas onde a integração é maior. Precisamos de um suporte pedagógico e, às vezes, quem está na função não entende que ser pedagógico não é só cobrar. Se eu tivesse um apoio maior da coordenação, do diretor da escola, talvez a eficiência seria maior. Nós temos que cumprir prazos e, se eu não cumpro, o meu nome fica lá no ‘vermelho’. Nós nos sentimos sufocados. Quarta-feira, eu fui dormir a 1 (uma) hora da manhã atualizando minha plataforma para que meu nome não ficasse no ‘vermelho’. Nesses casos, o setor pedagógico reclama. O tempo é pouco para muita cobrança” (ESCOLA MÉDIA, P4, 2018).

As cobranças excessivas, como tinham sido relatadas também pelo P8, desestimulam os PDT e o forçam a passar da quantidade de horas destinadas à execução da política. Como o P4 classifica o auxílio como insuficiente para os PDT, além de ele se considerar desamparado para enfrentar os desafios recorrentes desse tipo de política. Na fala que foi destacada acima do P4, a falta de apoio pedagógico foi exemplificada pelo P5 de maneira prática, ele traz a discussão sobre instrumentos que são necessários para a execução do PPDT e que não são resolvidos pelo núcleo gestor. A falta de computadores em bom estado de funcionamento e conexão de internet estável são exemplos não só trazidos pelos professores da Escola Média, como também da Escola Grande.

O P5 reforça que alguns dos atrasos declarados aqui pelos PDT têm ocorrido também por situações como as citadas, pois *“os computadores e a internet não ajudam, por isso uma*

tarefa que era para ser realizada em 1 (uma) aula, nós levamos 2 (dois) ou até 3 (meses) para fazer” (ESCOLA MÉDIA, P5, 2018). A maneira que o P9 encontrou para adequar os documentos que devem ser preenchidos pelos alunos online – e que não acontecem, segundo os PDT, por conta da precariedade dos computadores e da falta de internet estável – foi imprimir cópias do modelo do instrumental, pedir para que eles respondam no papel e repassar as respostas para o sistema quando chega a casa. Logo, para isso, o P9 utiliza seu próprio computador, sua própria conexão de internet e seu tempo de lazer.

Os PDT da Escola Pequena confirmam também o papel que o núcleo gestor exerce de cobrar, mas destacam o apoio e a competência da direção e da coordenação para auxiliar no andamento da política.

“Eu qualifico a direção daqui da escola como muito boa. Eu só acho que deveria ter uma maior proximidade na questão das turmas. Às vezes, eu acho que a única proximidade que se tem sobre as turmas do PPDT são nas reuniões bimestrais, quando eu coletei os dados dos alunos sobre o rendimento em relação às médias” (ESCOLA PEQUENA, P1, 2018).

Para o P1, essa proximidade poderia ser manifestada também pelos outros atores da política, como os outros professores da escola. Para esses, o P1 tem que *“mostrar os resultados e convencer de que, apesar de as notas não estarem tão boas, os avanços estão acontecendo” (ESCOLA PEQUENA, P1, 2018).*

4.3.4 Atores da política

Na relação de proximidade entre os atores da política na escola, as intenções do P1 são de que os PDT não deveriam ser os únicos a se relacionarem com os alunos de maneira recíproca. O P1 adverte que os alunos ficam receosos de avaliar os seus outros professores da escola.

“Uma das minhas tarefas é coletar a opinião dos alunos sobre o que eles acham dos professores. Os alunos acham muito chato falar sobre o professor, porque eles sabem que nem sempre surte efeito. O aluno diz: “o professor fala de mim, ele me critica porque eu tenho que melhorar meu comportamento, mas, quando eu retorno a crítica ao professor dizendo que ele tem que melhorar a didática, nem sempre ele melhora”. Então, eu tenho percebido que fica esse impasse” (ESCOLA PEQUENA, P1, 2018).

Há nesta fala uma tentativa de mostrar o PDT como o único profissional da escola que, supostamente, se preocupa os alunos. Daí a necessidade que não apenas o P1, mas os demais PDT entrevistados veem de não deixar que o PPDT seja executado só por eles mesmos. Como resposta a essa crítica, o PPDT, em seus documentos orientadores, traz para os demais

professores responsabilidades para impulsionar este envolvimento, ainda que parcialmente, por meio do comparecimento às reuniões bimestrais e do instrumental de avaliação da turma pelo sistema online. Nessas responsabilidades que os demais professores têm de realizar, os entrevistados disseram que eles, apesar dos percalços, não se impõem de maneira direta aos pedidos do PDT.

“Eu preciso me aproximar dos demais professores para saber como o aluno está se comportando. Eu peço para eles logarem no sistema e avaliar o aluno. Então existem aqueles professores que basta você pedir: ‘Professor, sua avaliação está atrasada. Por favor, atualiza.’ e eles resolvem prontamente, mas alguns são resistentes, alegando que a internet da escola não está boa e que em casa não tem tempo. Realmente, eu entendo que eles têm muitas coisas e não têm horas de PDT para fazer essa atividade. Eles têm que fazer no horário de planejamento deles, então é complicado” (ESCOLA MÉDIA, P6, 2018).

Apesar de montar tabelas e ficar lembrando aos demais professores sobre como a avaliação é importante para a execução do PPDT, o P6 salienta que nunca teve nenhum problema, com exceção dos atrasos. Para demais atividades extras ou pedidos de auxílio nas aulas de Formação Cidadã, o P1 também afirma não ter havido nenhum contratempo até então. Os pedidos de ajuda foram questões mais recorrentes com o P1, pois ele, por se considerar muito inovador, suas propostas de atividades sempre abrangem a participação dos demais professores, como uma forma de envolvê-los e de não gerar competitividade ou inveja pelo professor estar produzindo algo além das aulas convencionais e não deixando espaço dentro dos seus projetos para os outros professores. Esse medo do P1 de incomodar é explicado por ele que pode ser entendido como se estivesse querendo aparecer ou produzir demais, de querer ser o melhor, gerando uma cobrança para que os demais professores pensem em várias atividades extras tanto quanto ele, uma cobrança que “orienta a prática em direção à [...] ‘perseguição implacável do inatingível’; ou seja, uma melhoria constante em resultados” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 22).

Foi destacada também uma diferenciação entre os PDT e os professores que não são PDT. O P4 relatou que, durante as reuniões bimestrais, ele deve mostrar a trajetória do aluno, as notas e avaliar como está sendo o comportamento. É neste momento, afirma o P4, que o aluno é contextualizado dentro das suas vivências. Os outros profissionais que estão presenciando a reunião necessitam que a vida de cada aluno seja esclarecida. Essa exposição se torna possível porque os alunos falam sobre sua vida e/ou o PDT percebe informações importantes sobre as vivências da sua turma, sendo assim, consegue dar possíveis explicações sobre o porquê de o aluno estar se comportando daquela maneira.

No entanto, o P4 relata que alguns professores não aceitam a explicação contextual do PDT e são incisivos com as opiniões. Diversas vezes, esses professores chegam a afirmar que *“não estão na escola para resolver problemas sociais”* (ESCOLA MÉDIA, P4, 2018), opinião com a qual o P4 não concorda, pois acredita que uma das conduções dele como professor é encarar as questões emocionais, familiares e sociais do aluno como fatores de suma importância para entender como essas condições podem reverberar na vida escolar.

A considerada resistência dos demais professores é ainda mais citada nas entrevistas quando elas abordam as reuniões de início do ano letivo sobre a escolha de quem vão ser os PDT. Em todas as 9 (nove) entrevistas foi comentado que grande parte dos professores não quer ser PDT, e que esse é um dos fatores pelo qual em nenhuma das escolas participantes da pesquisa o PPDT está sendo executado em todas as turmas. Como foi mencionado anteriormente, até mesmo um dos entrevistados, o P1, não quer continuar sendo PDT nos próximos anos letivos. Durante nossas visitas às escolas, em conversas informais, professores comentavam que já foram PDT por um período de tempo e que não queriam mais ser, confirmando os relatos dos PDT acima descritos.

“Nós – enquanto professores – já temos uma gama de trabalho muito grande e a baixa remuneração nos desestimula, então alguns professores rejeitam ser PDT. Eles não querem porque, além de ser um trabalho de sala, leva-se muito trabalho para casa. Tem um sistema para alimentar e nem sempre esse sistema funciona, ele é falho e sai do ar. Outras vezes, quando você tem um tempo para se dedicar ao PDT, a internet da escola não está funcionando. É por falta de estrutura, também, que o trabalho é prejudicado e se torna maçante. A Escola Grande é uma ótima escola, mas mesmo assim falta estrutura. Eu imagino essa política sendo executada numa escola do interior em que eu trabalhava que não tinha nem sala para os alunos. Isso sem mencionar outras escolas de outros cenários que são rodeadas de violência. É por problemas como esses que os professores não rejeitam a política, mas rejeitam ser PDT” (ESCOLA GRANDE, P8, 2018).

O PPDT parece ser visto com bons olhos por todos os atores envolvidos, mas poucos profissionais querem a responsabilidade de ser um PDT. A falta de estrutura escolar que suporte a execução adequada da política é sempre mencionada nas entrevistas. O suporte não adequado acarreta problemas na maior preocupação dos PDT quanto em relação à política: o tempo.

4.3.5 Os prazos para a execução das tarefas

A preocupação com o tempo é tema recorrente nas falas dos entrevistados. Qualquer etapa do PPDT que não é considerada bem conduzida, na opinião dos entrevistados, está sempre acompanhada da falta de tempo. Como vimos, todos os instrumentais, os

acompanhamentos e aulas deveriam ser realizados dentro de um período, estipulado e disponibilizado, de 4 (quatro) horas por semana. No entanto, pelos relatos dos PDT, o número de horas citado é extrapolado constantemente. Desta forma, “em sua prática diária, os professores movem-se entre diferentes estados emocionais em um contexto de sobrecarga e pobreza de tempo” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 129).

O P8 classifica o PPDT como *“brilhante, ele é incrível; Mas precisa de tempo para ser aplicado”* (ESCOLA GRANDE, P8, 2018), e complementa:

“Uma das coisas que eu citei no final do curso de formação na parte de avaliação foi que a falta de tempo é o principal problema, a principal falha do PPDT é o tempo disponibilizado. Nós não temos tempo! Porque o PPDT precisa de muito tempo. Você precisa conhecer a fundo o aluno, ver quais as competências socioemocionais que precisam ser trabalhadas, buscar estratégias para melhorar essa competência socioemocional, acompanhar a evolução desse aluno durante o ano etc. A falta de tempo não deixa o PPDT ser executado da maneira que deveria, porque ele é muito legal, muito bom, mas a cobrança deixa tudo muito corrido. Um exemplo disso foi a última formação, que eu considerei ótima, mas eu tinha que fazer ela concomitantemente com as aulas e a implementação do PPDT na escola” (ESCOLA GRANDE, P8, 2018).

Percebemos que durante a execução do PPDT diversas novas tarefas são incorporadas ao tempo de 4 (quatro) horas semanais disponibilizadas para os PDT. As novas tarefas vão, consequentemente, se acumulando às tarefas antigas, e a carga horária, ao invés de aumentar, diminui. Esse fato implica duas principais vertentes: primeiro, o PDT não finaliza ou não desenvolve as tarefas como gostaria, acelerando o processo de intercalação entre uma atividade e outra; e, segundo, esse profissional é incutido a ultrapassar as horas estipuladas para garantir que essas tarefas sejam feitas dentro do prazo.

O excesso de compromissos abarcados pelo PDT é algo intrínseco à política, portanto, o professor assume a responsabilidade por gostar dos que chamam de ‘essência do PPDT’, que é o vínculo criado com os alunos.

“O tempo é pouquíssimo para a gente fazer tudo. A cobrança é muito grande para que possamos concluir em tempo hábil; apesar de, na minha escola, a gestão ser bem flexível, eles são aquele tipo de gestão que pressiona, mas também entende a sua parte. Então, as únicas formas que eu encontrei para tentar conseguir conduzir foram passar do meu horário de expediente, perder noites de sono e tentar fazer em casa nos finais de semana um trabalho para, quando chegar à escola, eu me sentir mais relaxado durante a semana para cumprir minhas outras atribuições. Uma das soluções seria aumentar as horas, mas isso não adiantaria se continuar só tendo apenas uma pessoa para liderar a sala, todos poderiam compartilhar daquele momento” (ESCOLA PEQUENA, P1, 2018).

A sobrecarga de trabalho é tema recorrente nas entrevistas. Os PDT alegam falta de tempo, mas a demanda é tão alta que não seria sanada com apenas algumas horas a mais. O

P1 alega que só consegue se sentir relaxado se usar suas horas livres em casa para finalizar suas atividades. O grande número de tarefas torna o trabalho ainda mais oneroso porque elas não são de execução simples e rápida, levam horas para que o PDT finalize uma tarefa. Alguns PDT, quando não é possível terminar determinada tarefa com os alunos em uma hora e o prazo está curto, usam alguns minutos da aula da disciplina da carga horária regular para que ela seja concluída, mesmo que rapidamente.

Outro ponto a observar na fala acima destacada é que o PDT se envolve com a política, gosta dos resultados que obtém e vê esperança de que cada vez mais o PPDT atinja mais alunos. A maioria dos professores “está preocupada com melhores interesses educacionais de seus alunos e de ‘sua’ escola e, de certa forma, estritamente definida, às vezes, com bons resultados de aprendizagem e criando uma experiência escolar ampla e positiva para os jovens sob sua responsabilidade” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 24-25). Assim, para que a política abranja mais alunos, o P1 acha necessário que todos os demais profissionais apoiem, auxiliem e se aproximem mais dos seus alunos para compartilhar não só o ônus, mas, principalmente o bônus de ser PDT.

Percebemos que os PDT que se conhecem ajudam uns aos outros compartilhando de ideias que deram certo. Essas ideias normalmente levam em consideração 3 (três) fatores: a motivação, os resultados favoráveis que eles veem nos alunos e a otimização do tempo. E, sempre que o PDT inova neste quesito, é motivo para compartilhar o que eles consideram bons resultados nas reuniões entre os PDT, e, não obstante, essas experiências também foram compartilhadas nas entrevistas.

Como os PDT da Escola Pequena sabiam quem seriam os entrevistados, em meio às entrevistas, faziam elogios, citando os feitos dos seus colegas dentro da escola. Algumas das ideias eram copiadas e outras não eram por razões que os impossibilitavam, mas a admiração parecia ser a mesma. O P1 foi o que mais citou exemplos de PDT da sua escola que tinham boas ideias, na opinião dele. Uma delas, ele colocou em prática e funcionou.

“O P3 teve uma didática muito legal, rendeu bastante com ele. Ele compartilhou sua experiência em uma reunião. Eu fiz alguns ajustes, adotei a metodologia dele e começou a dar certo. No meu caso, eu comecei a baixar um pouco o nível da matéria explicada no quadro. Eu tentava fazer com que eles rendessem mais, porque eu sabia que eles rendiam, só estavam um pouco acomodados. Então, eu baixo um pouco nível da matéria de explicação geral, passo uma atividade do livro e dou um acompanhamento individual a cada um, passando de carteira por carteira, vendo as dificuldades de cada aluno. Assim eles começaram a render melhor. É mais trabalhoso para mim, mas eu dinamizo melhor o tempo. Essa proximidade dos alunos que eu crio com esta atividade fez com que eles ganhassem mais confiança” (ESCOLA PEQUENA, P1, 2018).

Outro exemplo citado foi o do PDT – nesta pesquisa chamado de P2 – que, para conhecer melhor o contexto dos seus alunos, visita à casa de cada adolescente da sua turma nos finais de semana. Este esforço é algo que o P1 chamou de “*louvável*”, mas acrescentou que não era possível que todos os PDT fizessem isso, pois, no caso dele que trabalha de segunda a sexta em duas escolas, o convívio com a família seria prejudicado. Como alternativa para colocar seus afazeres em dia, o P1 prefere trabalhar em casa, perto da família, do que sair “*cuidado da família dos outros e esquecendo a minha*” (ESCOLA PEQUENA, P1, 2018).

Decisões como essas são feitas pelos PDT com base nas suas realidades contextuais. Cada professor faz suas tarefas de maneiras diferentes levando em consideração o quanto isso afeta sua vida.

O que acontece dentro de uma escola, em termos de como as políticas são interpretadas e colocadas em ação, será mediado por fatores institucionais. Escolas em contextos diferentes terão diferentes capacidades, potencialidades e limites. Estes constituem um contexto material de interpretação e criam diferentes possibilidades práticas e restrições para a atuação de políticas (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 23).

Como forma de fazer uma breve comparação entre os relatos dos dois PDT em questão, pode-se perceber que entre o P1 e o P2 há diferenciações de contextos familiares pontuais, o que também os faz executar o PPDT de formas diferentes, principalmente, aos finais de semana. O P1 mora em outra cidade, é casado, pai de uma criança de 7 (sete) anos e sua esposa está no período final de uma segunda gestação, portanto, segundo ele, neste momento de sua vida pessoal, ficar longe da família para trabalhar nos finais de semana não é viável. O P2 também é casado, não tem filhos e mora na mesma cidade da escola em que trabalha, por isso, ir visitar algumas famílias dos alunos é algo que pode ser feito por ele com certa frequência; não obstante, ainda as faça de maneira árdua, em que se priva de momentos ao lado de seu cônjuge.

“Pela falta de tempo, o PDT acaba sempre tendo que sacrificar uma coisa para ter outra. Por mais que o PPDT pregue a desmassificação, o próprio tempo que nos é dado vai à contramão disso, porque não há como desmassificar uma turma de 38 (trinta e oito) alunos em 4 (quatro) horas semanais. Então, em um sábado que você poderia estar curtindo a família, descansando, planejando, você precisa ir à casa de alguns alunos e passa a manhã trabalhando” (ESCOLA PEQUENA, P2, 2018).

A visita à família do aluno, normalmente, ocorre no início do ano letivo por ser o período de maior infrequência e desistência. Assim, o P2 explica como faz o

acompanhamento familiar aos finais de semana e quais são os contratempos mais encontrados.

“No início deste ano, eu rodei quase 200 quilômetros. Dos meus 38 (trinta e oito) alunos do PPDT, 19 (dezenove) estavam com problemas de infrequência. E eu não posso chegar lá e avisar que o aluno vai ficar reprovado. Eu preciso conversar, explicar a situação da escola e saber o motivo do aluno. E os pais também conversam, levam tempo explicando, oferecem café... Ou seja, não são visitas rápidas. Como a cidade e a escola são pequenas, é menos difícil fazer isso, mas quando eu tenho aluno de zona rural é mais complexo. Nós não temos pavimentação da zona urbana para a zona rural, as estradas são carroçais com buracos, então, quando chove vira um lamaçal e fica horrível para passar de carro, porque atola. Quando eu faço as visitas, normalmente, coincide com a época de chuvas, então eu vou de motocicleta. Teve dias de eu chegar à casa de aluno com lama até na testa, a calça toda suja de lama, já levei até quedas da motocicleta porque os caminhos são muito ruins” (ESCOLA PEQUENA, P2, 2018).

Em apenas uma manhã de visitas como as do P2, todas as horas demarcadas para o PPDT são esgotadas. Não há como considerar que os PDT exercem papéis como esses apenas pelo dinheiro ou por compensação de carga horária, pois não é compensatório, *“as horas que o professor usa para ser PDT são triplicadas, no menor dos casos”* (ESCOLA PEQUENA, P2, 2018).

O acompanhamento possibilita ver o porquê de o aluno estar com problemas acadêmicos, como a infrequência ou a indisciplina. Conhecer melhor o aluno e os motivos de determinado comportamento trouxeram resultados favoráveis para as escolas, principalmente, na diminuição de evasão escolar. A queda percentual na evasão escolar nas turmas que têm o PPDT atuando chega a 0% (zero por cento), como é o caso da turma do P9. Na Escola Grande, a meta para evasão nos primeiros anos era de 7% (sete por cento) no ano de 2018, e eles fecharam o ano letivo com menos de 1% (um por cento) de evasão. O P9 acredita que esse fato tem relação direta com o trabalho desenvolvido no PPDT afirmando que vai *“terminar o ano letivo com minha turma do PPDT sem nenhuma evasão e com 100% (cem por cento) de aprovação, com alunos que pedem desculpas quando são chamados a atenção e fazem suas tarefas”* (ESCOLA GRANDE, P9, 2018). Para exemplificar sua constatação, a P9 traz experiências que vivenciou sendo PDT.

“Considero um trabalho que exige e cobra muito, principalmente, da parte psicológica. Quando conhecemos a realidade do nosso aluno, acabamos nos envolvendo. Eu tenho um aluno que, durante o ano, a mãe faleceu. Aquilo refletiu em mim, fiquei muito preocupada. Fui procurar ele, saber como ele estava, porque ele só tem 15 (quinze) anos. E, em meio a essas visitas e ligações, soube que ele era irmão também de uma ex-aluna nossa que há sete anos teve o pescoço degolado por um ônibus escolar quando saía da escola. Aquela história toda me abalou, porque eu também há 7 (sete) anos perdi minha irmã e fiquei em depressão por isso, e esse menino agora ainda tinha perdido a mãe, então aquilo refletiu na minha vida

peessoal. Eu fico tão abalada, que tem dias em chego à minha casa e choro pelas histórias que conheci. Tenho uma aluna também que está com um problema grave de saúde, e é para mim que a mãe dela liga para saber como está a filha aqui na escola. Se o aluno faltar à aula, ligo para saber por que ele não está vindo, o que está acontecendo e aconselho esse aluno. Gosto muito do trabalho, mas não tem como não sobrecarregar a nossa vida e o nosso lado emocional” (ESCOLA GRANDE, P9, 2018).

Há aqui um vínculo ainda maior e quem está *“fazendo o PPDT são os próprios PDT”* (ESCOLA PEQUENA, P1, 2018), que, diante todos os equívocos e contratempos encontrados, eles acreditam que a política traz resultados maiores que os refletidos nas notas bimestrais, pelo vínculo que esses professores mantêm com os alunos. O P8 explica que o esforço feito pelos PDT não é recompensado com dinheiro e com as possíveis horas que complementam uma carga horária, mas sim quando vê que um aluno está melhorando o seu comportamento. Para os PDT, *“é gratificante você ajudar várias pessoas, e é por isso que a gente faz”* (ESCOLA GRANDE, P8). Como forma de exemplificar a gratidão que os alunos têm pela ajuda proporcionada pelo PDT, o P8 diz que *“tem aluno que agradece trazendo peixe de presente, traz algum presente simbólico, quer agradar e faz homenagens aos PDT em eventos da escola”* (ESCOLA GRANDE, P8, 2018). As formas de reconhecimento percebidas pelos PDT confirmam para eles a hipótese de que eles e os alunos fazem o PPDT acontecer nas escolas cearenses.

O P2 considera uma afronta o tempo disponibilizado e complementa afirmando que *“a política é bastante proveitosa se comparada ao tempo que eles dão. Mas isso não é mérito do PPDT, isso é mérito dos professores. Se o professor for bem categórico e usar só 4 (quatro) horas, pode ter certeza que ele vai ser atrasado em todas as tarefas”* (ESCOLA PEQUENA, P2, 2018). Então, o P2 acredita que todo o crédito e resultados que a política teve até o presente momento foi fruto da ideia do PPDT, *“mas, sobretudo fruto do PDT em si, o professor humano que está ali trabalhando com o aluno”* (ESCOLA PEQUENA, P2, 2018).

4.3.6 Recontextualizações dos Professores Diretores de Turmas

Durante todas as nossas perguntas percebemos nas falas dos entrevistados que as formas de execução da política são vistas e feitas de maneira diferente por eles, de maneira que a recontextualização é tema recorrente. Assim *“a recontextualização se desenvolve em decorrência da circulação de discursos e textos de um contexto a outro, nessa tenção entre novas possibilidades de leitura e manutenção de limites discursivos”* (LOPES; MACEDO, 2011, p. 248).

Nesta seção, abordamos como o PPDT recontextualiza a política na execução das atividades dos alunos. Os exemplos citados pelos PDT se referem, sobretudo, às aulas de Formação Cidadã, que englobam o Projeto de Vida.

Os PDT acreditam que *“por mais que não se consiga mostrar resultados em todas as notas dos alunos, há respostas incríveis na vida de cada um deles”* (ESCOLA PEQUENA, P1, 2018), revelando que amostras quantitativas não conseguem mensurar as mudanças que os PDT veem acontecer no cotidiano da prática. O vínculo criado possibilita conhecer melhor o aluno, portanto, na maioria dos casos, o PDT sabe o que funciona e o que não funciona para a sua turma. Dessa forma, cada aula de Formação Cidadã ganha uma nova tradução por cada PDT, reinterpretando a partir do contexto da sua turma.

“Eu tento seguir os documentos do PPDT, mas eu considero ali apenas como um modelo. Como cada turma reage de um jeito diferente, como a minha turma reage de jeito diferente, eu tenho que adaptar aquele contexto para a minha turma. Então, isso já cobra mais de mim, porque uma coisa sou eu pegar aquele documento e seguir do jeito que está lá, só que eu sempre tento fazer com que aquele momento impacte da maior forma a minha turma, então tenho que ‘redigir’, ‘melhorar’ aquele documento de novo, porque ele é feito de maneira geral para se adequar a todas as escolas, mas toda escola tem uma realidade diferente, e a minha também tem, então eu tenho que tentar adequar para se tornar mais atrativo aos meus alunos” (ESCOLA PEQUENA, P1, 2018).

Não fugir totalmente do que propõe os documentos oficiais das políticas é sempre algo prezado pelos professores, no entanto, com as contradições enfrentadas pelo contexto dos alunos, a reinterpretação é feita pela experiência adquirida com o convívio. O P1 acredita que essas adequações ao contexto são necessárias porque *“os alunos percebem as aulas de Formação Cidadã como algo que foge às aulas tradicionais, então se eu chego nesta aula com uma metodologia tradicional, eles só vão achar mais do mesmo”* (ESCOLA PEQUENA, P1, 2018).

Com as entrevistas, foi possível perceber que as recontextualizações acontecem desde o processo de motivar os alunos a comparecerem às aulas de Formação Cidadã, de obter o maior índice possível de participação da turma nas atividades propostas e, quando mesmo assim eles ainda não estão participando, vai até perceber o porquê da resistência.

O P6 diz que começou a incentivar sua turma a participar das aulas de Formação Cidadã dando como gratificação alguns bombons de chocolate, depois passou a se comunicar com uma de suas irmãs que também se tornou PDT em outra escola para ter mais ideias de como prender a atenção dos alunos com o planejamento de aulas mais divertidas.

“Eu ligo para minha irmã perguntando se ela já teve alguma ideia e compartilhando minhas ideias para saber o que ela achou. Às vezes, ela diz que eu só invento atividades que gastam dinheiro (risos), mas o motivo é que os materiais que eu uso para atrair os alunos não estão disponíveis na escola, eu tenho que comprar. Eu sempre estou recortando, montando alguma coisa, fazendo uma dinâmica, trazendo um chocolate ou um pirulito (risos). Sempre tenho um doce na minha bolsa. Eu também gosto de usar uma música para refletir e trago a letra para eles acompanharem. Eu trago também a questão divina para o debate da empatia, porque eu acho que eles são muito agressivos uns com os outros, então gosto de trabalhar a afetividade. Consigo perceber que, por mais que eles sejam arredios, há momentos em que a gente consegue tocá-los e sensibilizá-los, alguns alunos até choram. Assim, eu consigo observar que aquele aluno está com algum problema, e então, em outro momento, chamo-o para conversar” (ESCOLA MÉDIA, P6, 2018).

Todos os PDT entrevistados trabalham com a introdução de dinâmicas nas suas aulas de Formação Cidadã, como ferramenta para motivar os alunos a interagirem mais uns com os outros, de acordo com o tema proposto. Com o advento das dinâmicas, o PDT tenta conhecer mais o aluno e o encorajar a falar sobre possíveis dificuldades. O P6 também percebeu o fortalecimento do apoio entre os colegas de classe que, diante de uma situação em que um aluno esteja se sentindo triste, seus amigos demonstram carinho e dão palavras de consolo para tentar confortá-lo.

Algumas vezes, quando o plano de aula que a SEDUC-CE envia já é composto por uma dinâmica que o PDT acha que não é possível de ser executada ou acha que seus alunos não irão participar, eles também fazem adequações na dinâmica proposta.

“Nós tínhamos umas tabelas para cumprir sobre as questões socioemocionais que mediam várias coisas que eles pedem no documento. A meu ver, aquilo ia se tornar insuportável pelo aluno, porque nem todo mundo gosta de falar dos próprios defeitos em público abertamente. Então eu tive que fazer uma dinâmica, uma coisa legal que não estava no documento para tentar fazer com que eles falassem. Então, eu pesquisei na internet o ‘bordado em folha seca’, que tive que adaptar porque é para ser feito com folha de castanhola⁶, mas não deu certo, então eu peguei folha de papel A4 mesmo. A turma ficou em círculo, eu entreguei as folhas e pedi para que eles escrevessem em uma palavra o que estavam sentindo naquele momento, depois passei uma agulha com linha e cada um tinha que passar a agulha através da sua folha bordando aquela palavra que eles tinham escrito. Mas, como o tempo era pouco, eu pedi só para que eles atravessassem o papel e desse a agulha com a linha para o outro colega até que todos tivessem unidos um ao outro sem romper a linha. Com essa dinâmica eu trabalhei a confiança da turma, a tolerância à frustração do aluno que estava com medo de quebrar a linha e a assertividade no apoio que uns deram aos outros para continuar. E acho que surtiu muito mais efeito do que se eu fosse copiar na lousa” (ESCOLA PEQUENA, P1, 2018).

Até mesmo as dinâmicas selecionadas da internet pelos PDT, por vezes, são recontextualizadas. Esse fato pode ser percebido quando o P1 afirma que a dinâmica que ele

⁶ Árvore típica de regiões tropicais. Também é conhecida como amendoeira-da-praia. Seu fruto chamado de castanhola também é conhecido por cuca.

trouxe para a sala continha mais etapas, mas ele teve que executar só uma parte porque o tempo disponível para uma aula de Formação Cidadã é de uma hora. Mesmo com o tempo restrito, o professor garante que a aula surtiu bons resultados.

O P8 relatou que usa lousa para fazer mapas mentais sobre o que está sendo estudado na aula de Formação Cidadã. Ele considera os mapas mentais como *“uma forma mais rápida do aluno aprender, porque são usadas palavras ou expressões que se conectam. O aluno só de ver o mapa já lembra o que foi estudado”* (ESCOLA GRANDE, P8, 2018). Essa foi uma das estratégias que o P8 encontrou para tentar ser *“o mais prático possível”* (ESCOLA GRANDE, P8, 2018), pois, no tempo de 1 (uma) hora de aula, todo o assunto planejado no instrumental deve ser trabalhado.

Na opinião do P8, o PDT tem assumido uma nova postura diante dos seus alunos que não se correlaciona com o desenvolvimento de atividades tradicionais. Para ele, o PPDT busca incentivar o fortalecimento do vínculo entre professor e aluno com respeito e amizade.

“Os alunos ficam mais à vontade para conversar com um professor que eles sentem que também é amigo deles. Atualmente, o professor é mais apaziguador, mais mediador. O PDT é aquele profissional que conversa e que tenta resolver a situação do aluno; é diferente do profissional que chega somente passando conteúdo. Você pode só copiar o conteúdo e explica-lo, não há problema nenhum, mas nem sempre o aprendizado dos alunos será significativo. Às vezes, você ‘perde’ um tempo de planejamento pedagógico para conversar com os alunos, para depois você ganhar na atenção deles. Você chegar numa sala totalmente dispersa e bater o conteúdo é diferente de você chegar contando uma história, trazendo uma dinâmica e deixando o aluno mais à vontade e atencioso” (ESCOLA GRANDE, P8, 2018).

O P2 complementa que essas adequações são inevitáveis porque a política em si não é formulada de forma a propiciar que as atividades propostas nos manuais sejam trabalhadas com os alunos junto a todas as complexidades que as vidas desses educandos trazem, pois *“se o PDT quiser trabalhar bem uma atividade, automaticamente, ele deixa outra de lado”* (ESCOLA PEQUENA, P2, 2018). Todos os instrumentais, aulas e os acompanhamentos do PPDT são feitos, mas o P2 afirma que considera e seleciona algumas atividades para dar mais enfoque com os seus alunos. Os motivos desta seleção são, segundo ele, o tempo, o contexto da escola e maior probabilidade de motivar os alunos.

Conforme a intimidade e o vínculo sentimental do aluno para com o seu PDT cresce, mais o aluno sente a necessidade de compartilhar sua vida e seus problemas para aquele que é considerado como *“um pai, uma mãe, um psicólogo dentro da escola”* (ESCOLA MÉDIA, P4, 2018). Muitas são as histórias com as quais o PDT se depara e tem que, pelo menos, tentar resolver ou ajudar de alguma forma. Os entrevistados alegam não serem *“formados para lidar com dilemas emocionais”* (ESCOLA PEQUENA, P2, 2018) e não terem *“ajuda profissional*

adequada, pois só há 1 (um) psicólogo para atender a todas as escolas de uma Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (CREDE)” (ESCOLA MÉDIA, P5, 2018) e até de não terem “condições psicológicas” (ESCOLA GRANDE, P9, 2018) para lidar com questões socioemocionais dos alunos.

As experiências para os PDT são marcantes tanto pelo lado positivo, como pelo negativo. Lidar com a frustração de não conseguir ajudar o aluno da forma que o PDT gostaria é rotineiro na execução da política. É como se o PDT e a escola, quando assumem a política a considerassem ou a vissem de forma única e isoladamente, “como se os seus processos e efeitos pudessem ser separados de todo o resto” (BALL MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 23).

Nos primeiros 6 (seis) minutos de entrevista com o P2, ele já havia relatado 2 (dois) acontecimentos diferentes de abuso sexual vivenciado por suas alunas dentro do convívio familiar, e que, ao invés dessas meninas avisarem para seus pais ou responsáveis, procuraram primeiramente seu PDT para que as aconselhassem a como reagir diante ao crime do qual foram vítimas.

“Na hora eu fiquei gelado, porque na faculdade ninguém ensina a gente como reagir a uma situação dessas. A primeira coisa que eu aconselhei ela foi a falar com a mãe. Só que depois que a aluna falou com a mãe e voltou à escola você percebe o grau de desestruturação das famílias, não pelo fato da formação da família, mas pelo próprio fato da mentalidade da família, porque a resposta da mãe a ela foi dizer que se isso aconteceu, foi porque a aluna provocou. Então, como eu, sendo apenas o professor, reajo a uma situação dessas?! O que eu posso fazer, quando essa menina de 15 anos está em prantos implorando para eu não denunciar ao Conselho Tutelar porque, dentre tantos outros motivos, o mais importante era que se o namorado soubesse, iria terminar com ela?! Este ano mesmo uma aluna relatou que um amigo da família a assediou sexualmente várias vezes. Ela estava completamente transtornada e veio me perguntar o que ela deveria fazer. Eu perguntei se ela tinha mãe, e ela respondeu que tinha, mas era criada pela avó. Ela falou com as duas responsáveis e as duas disseram para colocar ‘panos quentes’ em cima porque iria ser muito feio para a aluna e uma vergonha para a família, caso alguém mais ficasse sabendo. Por isso que eu disse que o PDT acaba ficando com responsabilidades e resolvendo problemas que, primeiramente, deveriam ser resolvidos da maneira mais correta pela família. Este fato é enfadonho porque nós não temos preparação para isso” (ESCOLA PEQUENA, P2, 2018).

O P2 se viu ainda com mais responsabilidades quando, depois de aconselhá-las a conversar com seus pais ou responsáveis sobre o abuso sofrido, as alunas voltaram à escola tendo o professor como a pessoa que as apoiaria a denunciar os crimes e resolvê-los da maneira que a lei ordena.

Situações envolvendo gravidez na adolescência são rotineiras nas escolas pesquisadas. Há mobilizações, principalmente dos PDT, para informar aos alunos sobre métodos contraceptivos e maneiras de evitar doenças sexualmente transmissíveis. Mesmo que não

estejam sendo abordadas nas aulas de Formação Cidadã, pautas como essas são frequentes nas conversas dos PDT com os alunos, pois esses sempre têm dúvidas. O P2 acha que os pais deveriam ser os primeiros a dar maiores e corretas instruções de como os seus filhos deveriam se prevenir e orientá-los a não se unir matrimonialmente quando ainda estão jovens, ainda mais se, em consequência do matrimônio, eles desistirem de estudar. Os PDT elaboram palestras e aulas na escola com profissionais da saúde, como forma de reforçar os conhecimentos sobre educação sexual. No entanto, algumas vezes, o próprio PDT tem que assumir este papel.

“Nós vamos aprendendo junto com eles. E, como todo tipo de aprendizagem, no sentido de desbravamento, você, infelizmente, erra mais do que acerta. Por exemplo, ontem uma aluna veio conversar comigo, me disse que tinha iniciado sua vida sexual e que tinha contado para a mãe. Então, eu vi - voltando para o que falei antes - que a família está desestruturada não pela formatação, mas pela forma de lidar com as situações desses jovens. Ao invés de levar a adolescente ao ginecologista, a mãe, simplesmente, foi a uma farmácia e comprou, aleatoriamente, 3 (três) caixas de anticoncepcional e deu para a filha. Não comprou camisinha, mas as pílulas. Depois que ouvi isso, eu tive que conversar com a aluna, alertando que essa não era a maneira indicada, que ela poderia ter problemas de saúde por não ser um medicamento apropriado para ela. Dizer que, na verdade, a melhor opção, naquele momento, não seria a tomar a pílula, mas usar camisinha. Portanto, nós assumimos o papel que a família deveria cumprir, primeiramente. Não porque nós não queiramos ajudar, mas porque isso acaba sendo bastante estressante” (ESCOLA PEQUENA, P2, 2018).

Conhecer pelo que o aluno está passando é um dos passos para ajudar, mas, algumas vezes, isso não é o bastante, principalmente, quando a sugestão de ajuda do PDT vai de encontro ao que a família acredita ser o melhor a se fazer. O P2 afirma que tem medo de se prejudicar algum dia, de *“entrar em atrito com pais, que são quem têm o direito de guarda sob o adolescente”* (ESCOLA PEQUENA, P2, 2018). São em momentos como o dos relatos acima que o professor se vê de mãos atadas ou enfrentando as ordens da família na tentativa de fazer o que acha correto. Como exemplo de atrito com os pais, trazemos o relato do P6

“Certa vez, um aluno pulou o muro da escola. A direção comunicou a ele que um responsável deveria comparecer à escola para que ele pudesse voltar a estudar, porque já era rotineiro ele pular o muro e ir embora da aula sem autorização. Ele me falou que, se fosse assim, iria parar de estudar, porque ninguém viria. E conversando, me falou que a mãe dele era doente e o pai os tinha abandonado. Eu pedi o número do telefone do pai dele e, com muita relutância, ele me deu. Liguei para o pai, expliquei a situação e foi uma longa conversa. Esse pai me tratou muito mal, foi grosseiro, falou que não iria à escola porque já tinha uma família e não se achava mais responsável pelo filho. Eu, com muita calma, fui o convencendo e ele veio à escola. O rapaz voltou a estudar e ele mudou totalmente de comportamento, muito agradecido pelo o que eu tinha feito por ele. Quando esse aluno terminou o Ensino Médio, ele me fez uma homenagem dizendo que eu era o responsável por, naquele dia, ele estar se formando. O pai não aceitava o filho porque o menino é homossexual e, depois das nossas conversas, eles se aproximaram mais. Atualmente, esse pai está preso e esse meu ex-aluno é o único parente que vai visitá-lo na cadeia” (ESCOLA MÉDIA, P6, 2018).

Convencer os pais de suas responsabilidades para com os filhos é algo que não pode ser previsto nos documentos oficiais de nenhuma política, mas o PDT assume essa competência a partir do momento que percebe, em casos como o citado acima, que o mau comportamento do aluno pode ter sido um gatilho que vem de problemas familiares.

O P2 disse que chegou a extremos como o de estacionar no meio da rua para separar uma briga com ataques físicos, arriscando sua própria vida.

“Eu brinco, mas o PDT é professor, pai, mãe, avô, avó, psicólogo, juiz de vale-tudo etc. Tanto é há uns 3 (três) anos, um aluno se envolveu em uma briga por causa de namorada. Parece que o outro rapaz paquerou a namorada dele e ele não gostou. Então, em um dia letivo, ele saiu de casa para a escola trazendo uma faca daquelas que a gente chama aqui de faca de ‘matar porco’, daquelas que são bem grandes. Foi naquele momento que eu, quando ia para a escola no meu carro, vi começar essa briga na rua e estacionei. Assim que estacionei, o aluno puxou a faca para ferir o outro aluno e, quando percebi, eu estava no meio dos dois alunos tentando parar a briga. Depois que o momento passou e eu parei para refletir o quão grave foi aquilo que eu fiz. Eu poderia ter me acidentado. E o que seria de mim? No caso da minha esposa, ela não tem família; é filha única e os pais dela faleceram. O que seria da minha esposa? Depois que a gente tira um tempo para pensar nas consequências” (ESCOLA PEQUENA, P2, 2018).

O vínculo sentimental que os PDT conseguem manter com os alunos os faz se preocupar com o bem-estar deles a ponto de, algumas vezes, interferir na sua própria segurança. Mais um exemplo disso foi P6, no exercício do PPDT, desconfiou que alguns alunos estavam usando drogas ilícitas dentro da escola, pois saíam das suas salas de aula constantemente e se escondiam dentro dos banheiros.

“Eu sou testemunha, como PDT, de uma mudança que eu vi acontecer e, hoje, eu me orgulho. Ele me diz que sou a madrinha dele. Era um aluno que fui PDT dele no primeiro ano, à noite. Ele não parava na sala, saía para se drogar junto com dois amigos. Quando eu chegava à sala, eles três não estavam lá. Então, eu orientava o restante dos alunos, deixava-os fazendo a atividade e pedia para o vigilante ir comigo procurar esses meninos pela escola. Eu nunca os acusei de nada, porque eu queria que eles me contassem o que estava acontecendo. E, dos três, esse rapaz ele foi quem me deu a oportunidade de aconselhá-lo. Ele chegou até a confessar que estava vendendo drogas e, para a mãe não desconfiar do dinheiro que ele dava a ela, ele sempre fazia pequenos serviços como ajudante de pedreiro. Dos três meninos, um desistiu de estudar e foi assassinado em julho deste ano, o outro está preso e ele a gente conseguiu tirar do mundo das drogas. Eu sempre conversando, aconselhando, ele chorava, e deu certo. Ele terminou o ensino médio, casou e teve filhos. Eu converso com ele até hoje e, graças a Deus, as notícias são sempre boas” (ESCOLA MÉDIA, P6, 2018).

São por situações como esta, imprevisíveis aos documentos orientadores, que o P6 nos mostra umas das versões da política. Os PDT afirmam que não bastaria apenas conhecer os problemas pelos quais os alunos estão passando, não faria sentido se ninguém ajudasse. Por

isso, os PDT mobilizam pessoas e oportunidades ao seu alcance na tentativa de resolver, pelo menos, um pouco o problema de um aluno. Dessas mobilizações, foi nos dado exemplos nas entrevistas que vão desde os relatos acima mencionados como violência e drogas a atos de caridade como os do P4 que organizou, junto com os outros professores da escola, cestas básicas para os alunos que ela percebeu, por meio da Ficha Biográfica, não se alimentam adequadamente. Temos relatos também da relação fraterna entre alunos de uma turma que é abrangida pelo PPDT, que se juntaram para realizar uma festinha de chá de bebê para uma colega que estava grávida.

[...] vemos a política como desdobramentos não por meio de eventos de grande escala, gestos e intervenções, mas, sim, por meio de um complexo ‘microfísico’. Em ambos os casos, os professores são ‘elaboradores de sentido’; eles colocam criatividade e compromissos, seu entusiasmo, na atuação da política, mas essa criatividade e esse compromisso envolvem trabalhar neles mesmos, em seus colegas e em seus alunos, a fim de ‘fazer’ política e fazê-la bem (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 192).

Os resultados da execução do PPDT e de suas recontextualizações são pontuais, mas também podem ser observados na maioria da turma e em todas as escolas pesquisadas.

Aspectos considerados como melhorias são relatadas com entusiasmo pelos PDT. O P3 alega ter *“se tornado mais humano, mais maduro, consciente e decidido por conta do PPDT”* (ESCOLA PEQUENA, P3, 2018).

“Nós conseguimos ver diferenças até nos índices da escola. Nas salas que têm PPDT, há menor taxa de abandono e desistência no ano letivo, a porcentagem de aprendizagem é mais alta. Há diferenças e melhorias grandes nas turmas que têm PPDT e nas turmas que não têm. A família agora está mais presente na escola. Nós tivemos melhorias no uso do fardamento, que para esta escola é algo importante” (ESCOLA GRANDE, P7, 2018).

Os PDT da Escola Grande afirmam que as normas da instituição escolar são observadas com maior frequência entre os alunos acompanhados por um PDT. Esse é um dos motivos também pelo qual as escolas que só conseguem adotar o PPDT em uma única série optam pelas turmas de 1º ano, pois os alunos recém-concluintes do ensino fundamental ainda não conhecem a nova escola.

“Os meninos vêm com outra formação. Muitas vezes, eles não têm base, não sabem montar um cálculo com as quatro operações. Então, quando eles chegam aqui na escola é um baque, eles têm um choque de informações. Muitos deles desistem porque não conseguem acompanhar o conteúdo. O PPDT nos primeiros anos entra nessas questões de ajudar esses alunos a se adaptar à nova realidade” (ESCOLA GRANDE, P8, 2018).

Portanto, orientar melhor os alunos sobre o novo contexto escolar passa a ser um fator importante para que o PPDT seja executado prioritariamente na série inicial. A criação dos primeiros vínculos de amizade é fortalecida pela atuação do PPDT, e o aluno pode solicitar auxílio ao seu PDT quando precisar da ajuda de um adulto responsável nesta nova empreitada.

Na Escola Pequena, na qual o PPDT abrange as turmas de primeiro e segundo ano, o acompanhamento mais prolongado promove resultados que aparecem até mesmo no terceiro ano. Nesta escola, os professores relatam pelo menos alguma melhora em todos os alunos em relação ao comportamento esperado tanto em notas quanto em obedecer às normas. O P3 considera que o PPDT é *“bem significativo, porque alcança o aluno no aspecto psicológico, no emocional, no relacionamento interpessoal. Facilita a vivência pessoal e na aprendizagem escolar do aluno”* (ESCOLA PEQUENA, P3, 2018). Assim, os resultados vistos e vividos pelos PDT, na maioria das vezes, não podem ser mensurados quantitativamente.

No entanto, a questão performativa do trabalho pode ser tão latente ao ponto de, mesmo vendo os resultados, não motivar o professor a continuar sendo PDT, como admite o P1. Ele não acredita que políticas educacionais deveriam ser avaliadas pelo governo quantitativamente, e que isso só acontece porque esse tipo de análise *“parte do mais óbvio, do mais fácil”* (ESCOLA PEQUENA, P1, 2018); e, mesmo quando há aquelas escolas que não entram no padrão, o governo considera que *“elas vão se adequar daqui para mais tarde”* (ESCOLA PEQUENA, P1, 2018). O P1 vê a entrada do Instituto Ayrton Senna com o trabalho de Projetos de Vida como uma tentativa de melhoria em alguns pontos da política que não estavam dando certo, mas que, *“no final das contas, eu me senti, assim como os outros colegas, só preenchendo dados. São rubricas e mais rubricas... e na cabeça do aluno, o que ficou de aprendizado?”* (ESCOLA PEQUENA, P1, 2018). Para ele, o PPDT ganha dimensão de lição de vida, de fazer o aluno crescer pessoalmente, mas, na prática, o P1 diz: *“posso até estar errado na minha visão, mas percebi só estar preenchendo uma parte do currículo oficial do governo”* (ESCOLA PEQUENA, P1, 2018).

Para fazer parte desse currículo, os PDT lidam com prazos a todo instante, o que interfere no foco dado a cada atividade. Exemplo disso foi a chegada do Projeto de Vida, que P1 salienta: *“A gente teve de fazer um curso gigantesco e aproveitamos o quê deste curso tão grande? Tínhamos que cumprir logo o curso porque ia passar da data prevista e a gente poderia ser pressionado e cobrado por ser ‘o único da escola que não fez’”* (ESCOLA PEQUENA, P1, 2018). O professor considera os vários aspectos positivos do PPDT, mas não acha compensatório, pois o aspecto burocrático é o que pesa mais para ele. Como todas as atividades são roteirizadas, o PDT deve e é supervisionado para seguir o padrão, cumprindo

todos os objetivos. Assim, qualquer adequação feita na aula não pode prejudicar as etapas já planejadas. *“Se eu sair do roteiro hoje e deu certo, próxima aula eu vou ter que voltar, porque a gestão vai perguntar e eu não posso atrasar o ciclo”* (ESCOLA PEQUENA, P1, 2018). O P1 diz que não quer ser mais PDT porque se acha ‘preso’ para executar os aspectos que ele acha relevantes da política, dessa forma, se sente, *“‘forçado’ a entrar nesse regime/padrão porque o modo que está no documento é o que, aparentemente, dá certo”* (ESCOLA PEQUENA, P1, 2018). Todas as etapas do PPDT, portanto, são executadas de modo a se recontextualizar, mas em nenhum momento fugir do plano de aula já estabelecido nos instrumentais e documentos oficiais.

De forma geral, percebemos que o governo tentar limitar os passos da execução do PPDT de maneira a não sair daquilo que é previsto de forma padrão a todas as escolas. Os documentos oficiais e os instrumentais abrem margem apenas para pequenas recontextualizações quando se trata das aulas de Formação Cidadã, no entanto o modelo do plano de aula estabelecido aos PDT já é pensado levando em consideração uma hora aula, o que dificulta qualquer ideia de recontextualização nesses termos.

Segundo Ball, Maguire e Braun (2016, p. 198) as recontextualizações das políticas, geralmente, não são percebidas por as quem fiscalizam/avaliam. Isso acontece porque

menos atenção tem sido dada em compreender e documentar as maneiras pelas quais as escolas realmente lidam com demandas de políticas múltiplas e, às vezes, opacas e contraditórias, e as diversas maneiras que elas criativamente trabalham para fabricar e forjar práticas fora dos textos de política e ideias de políticas em função das suas realidades situadas – um processo de recontextualização que produz algum grau de heterogeneidade na prática (BALL; MAGUIRE BRAUN, 2016, p. 198).

Apesar de toda a burocracia, as cobranças e a falta de tempo que envolvem a política, os PDT encontram maneiras de conseguir preencher os instrumentais dentro do prazo sem tempo hábil para isso nas escolas em que atuam e, ainda, tornar as aulas mais atraente aos olhos dos alunos com adequações no plano de aula previsto.

Outro aspecto de recontextualização mencionado por alguns PDT foi o de como reagir diante de descobertas de problemas enfrentados por alunos a partir da execução da política e do vínculo que a aproximação entre aluno e professor produz. Para os PDT entrevistados, conhecer a razão que reverbera em ações que não condizem com o comportamento esperado socialmente não são suficientes para trazer resultados positivos, assim os PDT fazem mais do que propõe a política, na tentativa de ajudar seus alunos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegamos na última seção deste trabalho dissertativo. Aqui tecemos algumas considerações acerca do trabalho que desenvolvemos ao longo dos anos de 2017, 2018 e início do ano de 2019. Retomo aqui minhas inquietações iniciais, os objetivos desta pesquisa, o que fomos conhecendo e encontrando ao longo deste percurso, bem como as dificuldades e limitações com que nos deparamos.

Nesta dissertação, discutimos como o PPDT é recontextualizado em virtude dos diferentes contextos escolares, analisando os processos de tradução/interpretação nas diversas dimensões de contextos. Defendemos a política enquanto possibilidade de recontextualização, principalmente, quando se trata daquelas que envolvem o contexto escolar. Deixa-se de lado, então, o conceito de implementação de políticas e qualquer interpretação que decorra dela. Nossa principal questão foi entender como o PPDT é recontextualizado no contexto escolar, a partir dos relatos do PDT, por isso nossa trajetória envolveu as instituições escolares que influenciam, constroem e reconstróem as políticas que adotam.

Assim, tivemos como objetivo geral analisar a recontextualização do PPDT no contexto escolar. Como objetivos específicos, buscamos: 1. historicizar a trajetória de recontextualização do PPDT; 2. explorar como o PDT atua na recontextualização da política em pauta; 3. compreender como o contexto escolar favorece a recontextualização do PPDT na escola. Tais objetivos nos permitiram compreender as demandas em torno da execução do PPDT, e como os PDT vão, no percurso da pesquisa, tomando suas decisões a respeito de como fazer a política no contexto escolar em que as escolas participantes da pesquisa estão inseridas.

Trouxemos como referência para embasar nossas discussões o Ciclo Contínuo de Políticas de Ball e Bowe, ratificando que as políticas são resultados de produções sociais que ocorrem em diversos contextos por meio de processos constantes de lutas, embates e disputas. Portanto, os diferentes contextos e atores envolvidos na política a constrói e reconstrói, influenciando no processo de recontextualização. Com Ball, Maguire e Braun (2016), reforçamos a ideia de que a execução e os resultados da política são observados em meio às dimensões de contexto indissociáveis – mas que podem ser reconstruídas – às instituições escolares.

Para Ball e Bowe (1992), o conceito de ‘implementação’ não abarca os sentidos que a política toma quando ela é trazida para o contexto escolar. Dessa forma, as ordens que vêm do governo para a escola para serem implementadas são meras tentativas de se executar a

proposta tal qual está posta nos documentos oficiais. A premissa aqui exposta é de que a política não seria implementada, mas reinterpretada a partir da sua recontextualização. A política ganha uma nova tradução a cada vez que é executada no contexto escolar.

A fim de complementar o que Stephen Ball entende sobre implementação, a noção de política descentrada nos foi pertinente à nossa fundamentação teórica. Para Ball, não há como definir um momento inicial da política para a implementação. Como a política acontece de maneira cíclica, as noções de início e fim não são marcadas, portanto, não se pode assegurar as etapas nem a ordem de etapas pela qual a política vai passar e quais interpretações os atores da política irão adotar.

É a partir da hibridização que acontece com as etapas da política, as escolas e os atores nelas envolvidos ficam responsáveis não apenas para executar as políticas, mas, consequentemente para dar sentidos a elas a partir dos contextos. Assim, a adoção de políticas e suas recontextualizações fazem parte e modificam (e, por vezes, controlam) o currículo da escola. As escolhas que os atores da política fazem no currículo – tema desta dissertação –, principalmente, no contexto escolar, são tomadas para Lopes e Macedo (2011) como práticas discursivas, em meio a relações de poder. Quem tem o poder nessas relações nem sempre é o grupo que possui mais pessoas. Quem detém poder de modificar o currículo é quem convence mais os grupos sobre o que ‘criou’, conseguindo assim hegemonizar suas ideias, por isso que, para Lopes e Macedo, a relação do discurso é importante.

As relações discursivas do currículo e as escolhas para a construção e reconstrução de políticas são mensuradas por meio de resultados. Apresentamos, neste trabalho, um fechamento de sentidos sobre a performatividade, trabalhada por Ball, Maguire e Braun (2016) também como teoria da atuação de políticas. A performatividade tem o profissional como o fator a ser analisado. Sobre ele recai todas as expectativas, demandas e responsabilidades da política. O grupo que detém o papel de gestão da política em pauta avalia se a política foi efetuada de forma ‘certa’ ou ‘errada’ por parte dos profissionais que a executam no contexto da prática. A partir dessa análise são publicados indicadores sobre quais profissionais ou quais escolas são melhores, medianos ou piores. Assim, para atender às demandas que o gerencialismo impõe, os profissionais entram numa prática de encenação da política, visando obter a melhor performance.

O Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT) foi a política analisada neste trabalho. Acompanhamos o percurso da trajetória dessa política por meio dos seus documentos oficiais, manual de orientações do Professor Diretor de Turma (PDT) e do seu *folder* de apresentação, adquiridos por meio de solicitação protocolada na aba de acesso à informação do site da

Secretaria de Educação do Ceará (SEDUC-CE)⁷. Ao tomar como referência os referidos documentos apresentados, discutimos as relações, os consensos e os conflitos a partir de nossa base teórica.

O PPDT foi pensado a partir de outra proposta de política executada em Portugal desde os anos de 1960, chamada *Director de Turma*. Tomando como base os resultados divulgados em território europeu, o governo do estado do Ceará decidiu testar uma tradução do *Director de Turma* em algumas escolas cearenses. Logo após o primeiro ano de teste, a versão brasileira, chamada de PPDT, foi expandida para as demais escolas do estado.

A proposta do PPDT tem como premissa promover o crescimento profissional, acadêmico e pessoal do aluno, focalizando no fortalecimento dos aspectos aparentemente mais potentes e ajudando em áreas que não estão em seu desenvolvimento pleno. Esse acompanhamento individualizado visaria combater a questão de massificação do ensino nas salas de aula das escolas de ensino médio públicas do Ceará e manter mais próxima a relação entre os atores envolvidos no contexto escolar, principalmente os professores, os alunos e pais/responsáveis.

O acompanhamento dos alunos é feito pelo PDT, que é, obrigatoriamente, um professor de disciplina da grade curricular da escola. Responsabilizado pelas atividades e instrumentais previamente estipulados pela política, o PDT fica, então, encarregado de agir atuando na melhoria do desempenho geral dos seus alunos, observando, por meios já pré-definidos, características e comportamentos que vão de encontro ao que o governo e a sociedade, em geral, esperam dos estudantes de ensino médio.

As qualidades exigidas para ser PDT também são fatores a se considerar, pois a solicitação de ser um professor ativo, motivador e com espírito de liderança muito tem a coincidir com a quantidade de tarefas e instrumentais burocráticos que advêm do PPDT. Para se comprometer a dar resultados em meio à burocracia, essas características devem ser levadas em conta, principalmente, se ponderarmos isso tudo ao tempo disponível para execução dessas atividades.

O tempo semanal disponível para realizar todas as tarefas do PPDT é reclamação recorrente dos PDT desde os primeiros anos de execução. Inclusive, mesmo sabendo desse apontamento, os gerenciadores da política decidiram retirar uma hora da carga horária semanal disponibilizada aos PDT. Assim, os PDT possuem 4 (quatro) horas para trabalhar no PPDT com a sua turma. As quatro horas são divididas em uma hora utilizada para as aulas de

⁷ Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br>. Acesso em: 14 nov. 2017.

formação para a cidadania e as outras três horas são negociadas entre a organização dos documentos instrumentais como o dossiê e portfólio solicitados pela SEDUC-CE, atendimento a pais e/ou responsáveis, atendimento ao aluno e o estudo orientado. Essas responsabilidades devem ser somadas com o andamento e os planejamentos que o professor tem para ministrar sua disciplina curricular de lotação na escola.

Consideramos, então, que uma das formas de recontextualização dos PDT se faz necessária por eles não se sentirem com tempo hábil para desempenhar os deveres do cargo de forma que os deixem satisfeitos. O tempo de 4 (quatro) horas semanais, passa a ser um dos pontos fracos de uma política que visa a desmassificação do ensino.

Especificamente sobre o contexto da prática, realizamos nossa pesquisa de campo em 3 (três) escolas do estado do Ceará. De acordo com os critérios da SEDUC-CE, a primeira escola é considerada de pequeno porte, a segunda é tida como de médio porte e a terceira como de grande porte. Fizemos entrevistas com questionário semiestruturado com 9 (nove) professores que executam o PPDT no cargo de PDT, sendo 3 (três) entrevistados por escola.

A conclusão, contingente e provisória, mostra que o PPDT chega às escolas cearenses com o propósito de ter resultados similares aos de Portugal, mas com adequações que comprometem o PDT no contexto da prática. Desse modo, o PDT no Brasil, diferentemente de Portugal, além de suas aulas da disciplina da grade curricular, tem um tempo considerado insatisfatório para executar a política, mais tarefas para cumprir, mais instrumentais para preencher e prestar contas dos resultados ao governo. Logo, ele se sente mais pressionado quanto a conseguir uma boa performance.

Com base no que foi apresentado até o momento, traçamos as seguintes considerações a respeito das recontextualizações da política PPDT no contexto escolar, a partir das análises das entrevistas:

1. O PPDT chega ao Ceará em um processo de tradução de política, adaptando-se aos contextos do modo de ‘fazer’ política no Brasil, mas esperando, ainda nos primeiros anos, os mesmos resultados acumulados de décadas em Portugal. Dessa forma, as adequações parecem não visar fatores como, por exemplo, as modalidades de ensino das escolas brasileiras, a carga horária que o professor continua exercendo concomitantemente ao PPDT, o tempo factual de realização das tarefas do PPDT no contexto escolar, a capacitação qualificada dos PDT e o apoio de profissionais formados para lidar com as questões emocionais e motivacionais dos alunos. Ao invés disso, as mudanças são em questões gerenciais da política, no acúmulo de tarefas pré-determinadas, em maior controle da gestão escolar sobre a prestação de contas dos resultados do PPDT e, conseqüentemente, em maior responsabilização do PDT.

2. Quanto à adesão da política nas escolas, ela não é feita obrigatoriamente, mas é recomendada. Os entrevistados acreditam nos benefícios advindos da adoção do PPDT nas escolas. Esses benefícios vão além dos índices mostrados nos descritores de resultados, por isso o PPDT é visto como uma política necessária às todas as turmas da escola adotante. No entanto, pelos PDT terem, rotineiramente, muitas responsabilidades a zelar e prazos a cumprir, o número de professores que decide ocupar o cargo é pequeno, portanto, na maioria das escolas adotantes, só se executa o PPDT nas turmas do 1º ano do ensino médio.
3. Foi possível perceber que o professor que decide ser PDT tem motivações sentimentais para continuar a executar a política. Os PDT, até mesmos pelos colegas de trabalho, são julgados por adotar a política para, em detrimento disso, diminuir seu tempo em sala de aula ou suprir a falta de horas em uma escola para não precisar trabalhar em duas instituições como forma de completar sua carga horária. No entanto, a partir das entrevistas, essas motivações já não compensam mais aos professores que visam ter menos trabalho a fazer. Assim, os motivos para continuar a ser PDT são todos por vínculo afetivo e vontade de ajudar ao próximo, na tentativa de contribuir de alguma forma para melhorar a vida dos alunos. O caráter filantrópico é, então, a característica principal do PPDT no contexto da prática; vindo não só por parte do professor para os alunos, mas vice-versa e também de aluno para aluno.
4. Pela aproximação intencional entres os alunos e professor, o PDT consegue perceber resultados na turma que ultrapassam o que pode ser analisado quantitativamente, por meio de gráficos e tabelas. A defesa pela sua turma, então, parte de reinterpretar comportamentos que ainda não são satisfatórios de maneira positiva, por conhecer as dificuldades pela qual cada aluno passa diariamente e verificar avanços mesmo que pequenos.
5. O PPDT tenta envolver vários atores do contexto escolar, como alunos, PDT, demais professores, núcleo gestor e pais/responsáveis. A interação esperada pelos PDT nem sempre acontece. Eles entendem a cobrança por parte do núcleo gestor, justificando que esses também são cobrados em outras instâncias. Entendem também que os demais professores da escola não se envolvam tanto com a política porque não recebem nenhum tipo de vantagem para isso, apesar de terem tarefas de avaliação do andamento da política e de ajudarem quando podem. Os pais e responsáveis são menos presentes do que os PDT acham necessários, principalmente quando se trata dos alunos do turno da noite, por esse motivo, os PDT fazem visitas às residências desses alunos, até mesmo aos finais de semana. Há sempre, por parte dos PDT, uma busca pela interação, um desejo de que o maior número possível de pessoas seja motivado a conhecer o PPDT.

6. As cobranças ao PDT são constantes e de todas as partes. Os pais pedem ajuda para melhorar o comportamento dos filhos; os outros professores da turma trazem ao PDT qualquer problema ou impasse para que ele resolva; o núcleo gestor cobra que todas as etapas de todas as atividades vindas da SEDUC-CE sejam cumpridas no tempo previsto; e a SECUC-CE, por meio do sistema online, solicita toda semana que o PDT preste conta dos seus resultados e dá prazos para que as tarefas sejam cumpridas. O grande número de instrumentais que incluem fichas, construção do dossiê e elaboração de tabelas se juntam às aulas de Formação Cidadã, ao planejamento, às reuniões e ao acompanhamento dos alunos. A supervisão é feita de forma a controlar o máximo possível não os resultados qualitativos da política, mas se todas as etapas estão sendo cumpridas, como uma garantia da obtenção de resultados, principalmente, quantitativos.

7. O tempo disponível para execução das atividades de competência do PDT é ponderado constantemente, principalmente, depois da diminuição de 1 (uma) hora da carga horária semanal, concomitantemente, ao aumento de tarefas com a chegada das aulas do Projeto de Vida, promovidas pelo Instituto Ayrton Senna. Todas as atividades levam um tempo considerável para serem realizadas e as 4 (quatro) horas por semana são poucas para cumpri-las. Dessa forma, os PDT estão sempre sobrecarregados e não conseguem finalizar as atividades como gostariam, sobretudo aquelas que devem ser feitas com os alunos em sala de aula. O tempo, então, é considerado o maior problema que o PPDT enfrenta e, segundo os entrevistados, não observar esse apontamento dos PDT acarreta resultados inferiores ao potencial que a política tem.

8. Os PDT, normalmente, recontextualizam os planos de aula da Formação Cidadã introduzindo dinâmicas, músicas e brincadeiras rápidas e fáceis de serem executadas. O objetivo é tentar tornar as aulas mais interessantes e divertidas, motivando os alunos a participarem mais ativamente. Também são feitas recontextualizações nas atividades em que os alunos têm de usar o sistema online. O pequeno número de computadores da escola não supre a necessidade de uma turma, o que gera ineficiência e leva mais tempo que o previsto até concluir a atividade. Foi relatado também que alguns alunos têm dificuldades de utilizar os computadores. Assim, para as dificuldades relativas ao uso de computadores, os PDT tentam dar auxílio maior aos que têm dificuldades, dividem a turma deixando dois alunos por computador e, normalmente, colocam um aluno que tem mais domínio com outro que tem menos para preencher a atividade do sistema online; Ou, ainda, fazem cópias impressas dos modelos dos formulários/atividades e pedem para que os alunos respondam no papel, e, em outro momento, os PDT passam as respostas de aluno por aluno para o sistema online.

9. Devido à falta de tempo na carga horária do PPDT, as formas que os PDT encontraram para dar prosseguimento à política foi levar excesso de trabalho para casa. Como as atividades têm prazos a serem observados, se o PDT decidir utilizar, religiosamente, somente 4 (quatro) horas por semana para cumprir suas tarefas, conseqüentemente, ele não conseguirá cumprir as atividades dentro dos prazos previstos. Por isso, todos os PDT entrevistados levam tarefas do PPDT para concluir em casa, até mesmo aos finais de semana. Um dos PDT entrevistados também utiliza os finais de semana para visitar as famílias dos alunos que estão enfrentando algum tipo de dificuldade, como forma de conhecer melhor os contextos fora da escola e tentar ajudar ou pedir aos pais que auxiliem mais ativamente no progresso desses alunos.

10. O PPDT é definido pelos entrevistados como uma política de amparo aos alunos de cada turma. Todos os PDT entrevistados partem da premissa que a relação é entendida como de pais para filhos. Pela afinidade construída ao longo do ano letivo, muitos são os ocorridos em que os PDT se envolveram além do que era previsto nos documentos oficiais. Assim, entendemos que esses professores não se conformam em apenas conhecer os problemas desses alunos e ajudá-los só na área acadêmica, a empatia produzida na relação impulsionam os PDT a procurar saídas para ajudar os alunos em todos os aspectos da vida, este fato repercute, conseqüentemente, no contexto escolar.

11. Os resultados do PPDT, para os entrevistados, passam das atas e dos dados quantitativos enviados para o governo. Os PDT conseguem perceber mudanças que podem não ser importantes a curto prazo, mas que reforçam aspectos da resiliência e da empatia. As experiências relatadas por esses professores sobre os avanços percebidos a partir da execução do PPDT são comumente associados a esforços para além da política. Os PDT, constantemente, fazem mais do que é solicitado. As recontextualizações são necessárias para que a política siga seu curso, mesmo que não seja exatamente o previsto para o governo. Assim, as experiências relatadas foram percebidas pela premissa do PPDT de fazer com que os PDT conheçam os problemas dos alunos, no entanto, o percurso das histórias geram resultados positivos quando os PDT dão à política uma nova interpretação, se envolvendo nas histórias e fazendo mais do que os documentos oficiais pedem. Retomamos como exemplo, aqui, o P6, que se orgulha de ter incentivado diretamente um dos seus alunos a parar com o consumo de drogas ilícitas. Iniciativas como essa podem ser consideradas reflexos do vínculo entre professor e alunos, principalmente, depois de conhecer os contextos com os quais esses alunos estão envolvidos.

Consideramos, portanto, com base nas falas dos professores ouvidos, que o PPDT é recontextualizado dentro do contexto escolar. A trajetória de recontextualização é percebida

desde a vinda de Portugal para o Brasil como uma tradução de política, mesmo que favorecendo o controle nos moldes do governo. Também, pelas recontextualizações feitas pela gestão escolar, no momento em que decidem em quais turmas a política será adotada, devido a demanda de turmas da escola e de professores disponíveis para serem PDT não ser compatível. O PPDT é ainda mais perceptível recontextualizado, de acordo com as entrevistas, pelos próprios PDT, que dialogam, diariamente, com os diversos rumos que a política toma dentro do contexto escolar, desde o tempo estipulado para cada atividade aos casos em que os documentos oficiais e as capacitações do governo não abordam. A política é também recontextualizada pelos alunos, quando esses veem o PDT como alguém que pode dar mais auxílio que suas próprias famílias e confidenciam situações em que correm perigo e segredos que ainda não sabidos pelos responsáveis e quando se unem para ajudar colegas de turma que necessitam de suporte.

O que propomos ao longo desta pesquisa foi analisar como o PPDT, entendendo este como política, toma forma nos contextos escolares das escolas que o adotam. Assim, levando em consideração as várias Dimensões de Contexto existentes, as políticas tomam rumos diferentes em cada escola, ganhando novas traduções e interpretações. Para além da maneira certa ou errada de fazer política, trouxemos nesta pesquisa entrevistas com professores que são PDT, na tentativa de entender os contextos das escolas em que trabalham e de pensar política de forma descentrada.

Corroboramos com a ideia de que quem produz o currículo são os agentes que atuam no contexto da prática, fomentando e recontextualizando propostas documentais que tentam fixar sentidos, a exemplo do PPDT. As visões dos documentos oficiais do PPDT de que os planos de aula podem sofrer adequações se contrapõem à ideia de amarração de conteúdos e da aquisição de comportamentos e metas considerados como bons resultados e definidos pelo mesmo padrão a todos as escolas cearenses. Assim, apesar de os professores tentarem seguir as normas que lhes são impostas, quem produz a política e quem decide como os conteúdos serão abordados são os atores envolvidos no contexto da prática.

Acreditamos que ouvindo e percebendo como atores envolvidos no contexto da prática recontextualizam as políticas seria possível pensar mais atentamente as questões contextuais nos documentos oficiais, principalmente, na aferição de resultados, que são, muitas vezes, comparativos e competitivos, como se a escola fosse apenas um campo mercadológico e não de construção de pensamento crítico. Por isso, a discussão não pode ser em torno de seguir ou não os documentos orientadores, mas de entender quais as circunstâncias que, por exemplo,

levam os professores a buscar estratégias para adequar planos de aula vindos de quem pensa que o PPDT já está contextualizado para o território cearense.

Por fim, podemos perceber que, apesar da abertura e confiança em tudo o que é relativo ao PPDT, os PDT estão saturados e sobrecarregados por fazerem muito mais do que seria recomendável e mais até do que eles acham prudente de ser feito, tendo em vista que não se consideram preparados para lidar com os vieses de psicologia que o PPDT está agregando, nos últimos dois anos. Quem está atuando dentro de sala de aula consegue perceber o quão difícil é o trabalho de executar o PPDT para garantir o que é considerado ‘resultado’ para o governo.

Encerramos esta pesquisa, mesmo que temporariamente, com a certeza de que muito precisa ser feito para que o PPDT e suas recontextualizações consigam ser executados de maneira que atendam às demandas dos contextos das escolas.

Esperamos deixar aqui o nosso suspiro de esperança de que, em meio a todas as dificuldades, podemos pleitear para que o professor não seja um mero executor de políticas sobrecarregado por cobranças de *accountability* e para que os alunos sejam, cada vez mais, encorajados a refletir criticamente e com empatia sobre suas próprias ideias e sobre as opiniões e teorias com que se deparam na vida escola e em sociedade.

REFERÊNCIAS

- BALL, Stephen J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005.
- BALL, Stephen J. Performatividades e fabricações na economia educacional: rumo a uma sociedade performativa. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 35, n. 2, p. 37-55, maio/ago. 2010.
- BALL, Stephen J. O que é política? Textos, trajetórias e ferramentas. **Discourse**, Londres, v. 13, n. 2, p. 10-17, 1993.
- BALL, Stephen J; BOWE, Richard. Subject departments and the "implementation" of national curriculum policy: an overview of the issues. **Journal of Curriculum Studies**, Londres, v. 24, n. 2, p. 97-115, 1992.
- BALL, Stephen J.; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem as políticas**: atuação em escolas secundárias. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016. 220 p.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 10 ago. 2018.
- BRASIL. Resolução nº 2, de 30 de janeiro 2012. Define diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 20, 31 jan. 2012.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988, 292 p.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, DF: MEC, 1999.
- BRASIL. Resolução nº 2, de 30 de janeiro 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 20, 31 jan. 2012, p. 20. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9917-rceb002-12-1&Itemid=30192. Acesso em: 10 ago. 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação**. Brasília, DF: INEP, 2001.
- BOAVISTA, Maria Clara Lopes Ferreira. **O director de turma**: perfil e múltiplas valências em análise. 273 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) - Instituto de Educação, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa, 2010.
- BOWE, Richard; BALL, Stephen J.; GOLD, Anne. **Reformando a educação e mudando as escolas**: estudos de caso em política sociológica. Londres: Routledge, 1992.
- BURNS, Edward McNail. **História da Civilização Ocidental**. Tradução de Lourival Gomes Machado, Lourdes Santos Machado, Leonel Vallandro. Porto Alegre: Editora Globo, 1968.

CAMPOS, Diego Lopes; MARTINO, Vânia de Fátima. As políticas públicas em educação e o desenvolvimento socioeconômico brasileiro: uma análise histórica dos (19)80 até os dias de hoje. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISA EM POLÍTICAS PÚBLICAS E DESENVOLVIMENTO SOCIAL, 1., 2014, Franca. **Anais [...]**. Franca: Franca Unesp, 2014. Não paginado.

CARA, Daniel Tojeira. Políticas de educação ajudaram a eleger Dilma. **UOL Educação**, [S. l.], 27 out. 2014. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/colunas/daniel-cara/2014/10/27/politicas-de-educacao-ajudaram-a-eleger-dilma.htm>. Acesso em: 21 maio 2018.

CEARÁ. Secretaria de Educação do Estado do Ceará. **Manual de orientações das ações do professor diretor de turma**. Fortaleza: SEDUC, 2014.

CEARÁ. Secretaria de Educação. Associação Nacional de Política e Administração da Educação. **Projeto professor diretor de turma**. Fortaleza, 2011. Folder.

CEARÁ. Decreto nº 31.221 de 03 de junho de 2013. Altera a estrutura organizacional e dispõe sobre a distribuição e a denominação dos cargos de direção e assessoramento da Secretaria da Educação (SEDUC). **Diário Oficial do Estado**, Fortaleza, série 3, ano 5, n. 104, p. 1-14, 6 jun. 2013.

DELORS, Jacques. **Educação, um tesouro a descobrir**: Relatório da UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 1998.

O CONTEXTO político e a educação nacional. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 37, n. 135, p. 329-334, abr./jun. 2016.

FERREIRA, Henrique da Costa. **As funções do diretor de turma**: texto de apoio à profissionalização. Bragança: ESE-Policopiado, 1989.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 79, p. 257-272, 2002.

GONDIM, Teresinha de Jesus Peres. **A ação do coordenador de curso de graduação tecnológica em IES privada em um ambiente de gestão estratégica**. 2010. 144 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2010.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LEITE, Lucia Helena Alvarez. Módulo III - Escola: espaços e tempos de reprodução e resistências da pobreza. **Curso de Especialização em Educação, Pobreza e Desigualdade Social**. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. 2016. Disponível em: <http://catalogo.egpbf.mec.gov.br/modulos/mod-3/elemento.html>. Acesso em: 19 nov. 2016.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção docência em formação: saberes pedagógicos).

LOPES, Alice Casimiro. Teorias pós-críticas, política e currículo. **Educação, Sociedade & Culturas**, Porto, n. 39, p. 7-23, 2013.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elisabeth. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, Alice Casimiro. Política de currículo: recontextualização e hibridismo. **Currículo sem Fronteiras**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 2, p. 50-64, jul./dez. 2005.

LOPES, Alice Casimiro. Políticas Curriculares: continuidade ou mudança de rumos? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 26, p. 109-118, maio/ago. 2004.

MACHADO, Emanuel Kaúla Santos. **Constituintes de uma práxis de mediação pedagógica do professor diretor de turma**. 2017. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2017.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MARTINS, Rosa Maria Fernandes. **O Director de turma como gestor curricular (elaboração/implementação/avaliação do PTC)**. 2011. 104 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) - Instituto Politécnico de Bragança, Bragança, 2011.

MARQUES, Ramiro. **O Director de turma e a relação educativa**. Lisboa: Editorial Presença, 2002.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 3, p. 621-626, 2012.

OLIVEIRA, Ana; LOPES, Alice Casimiro. A abordagem do ciclo de políticas: uma leitura pela teoria do discurso. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 38, p. 19-41, jan./abr. 2011.

OLIVEIRA, Maria Eveuma. As competências socioemocionais, formação cidadã e projeto de vida: um diálogo possível no “chão da escola”. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 5., 2018, Recife. **Anais [...]**. Recife: CONEDU, 2018.

PORTUGAL. O Decreto-Lei n.º 48572, de 09 de setembro de 1968. Aprova o Estatuto do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário. **Diário da República de Portugal**, Lisboa, série I, n. 213, p., 9 set. 1968.

REFORMAS e investimentos marcam políticas para educação básica e superior. **Governo do Brasil**. [Brasília, DF], 11 maio 2017. Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/educacao/2017/05/reformas-e-investimentos-marcam-politicas-para-educacao-basica-e-superior>. Acesso em: 22 maio 2018.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da educação brasileira: a organização escolar**. 15. ed. Campinas: Autores Associados, 1998.

RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. História da educação escolar no Brasil: notas para uma reflexão. **Paidéia**, Ribeirão Preto, n. 4, p. 15-30, jul. 1993. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103863X1993000100003&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 15 out. 2018.

ROLDÃO, Maria do Céu. O diretor de turma e a gestão curricular. **Cadernos de Organização e Gestão Curricular**. Lisboa, v. 12, n. 34, p. 94-103, 2007.

SÁ, Virgínio. **Racionalidades e práticas da gestão pedagógica**: o caso do diretor de turma. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1997. (Coleção Ciências da Educação). Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/pol/racionalidades.pdf>. Acesso em: 5 jul. 2017.

SANTOS, André Vitor Fernandes; LIMA, Letícia Terreri Serra. Políticas Públicas em Educação: a avaliação como um problema curricular contemporâneo. **Espaço do Currículo**, v. 7, n. 1, p. 26-40, jan./abr. 2014.

SANTOS, Jean Mac Cole Tavares; PEREIRA, Brena Kesia Costa. Interdisciplinaridade no contexto escolar: análise do projeto professor diretor de turma. **Teias**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 56, p. 475-490, jan./mar. 2019.

SAVIANI, Dermeval. O legado educacional do regime militar. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 28, n. 76, p. 291-312, set./dez. 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias de currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2017, 156 p.

SILVA, Maria Kélia. **Novo ensino médio**: das reações contextuais à escola interrompida. 2018. 135 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) - Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Universidade Federal Rural do Semi-Árido, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Mossoró, 2018.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE. **Regimento Geral do Programa de Pós-Graduação em Ensino, associação ampla UERN, IFRN, UFERSA**. Mossoró: [s. n.], 2016.

XAVIER, Maria Elizabete Sampaio Prado. **Poder político e educação de elite**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1992.

APÊNDICE A – Roteiro para entrevista

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE - UERN
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO - UFRSA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO
GRANDE DO NORTE - IFRN
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO - POSENSINO

PESQUISADORES:

Brena Kesia Costa Pereira (mestranda)

Prof. Dr. Jean Mac Cole Tavares Santos (orientador)

ROTEIRO PARA ENTREVISTA

Dados do entrevistado

Escola em que trabalha:

Tempo de docência:

Formação:

Disciplinas que leciona:

- Apresentações;
- Explicações sobre a pesquisa;
- Entrega dos Termos de Conhecimento Livre e Esclarecido (TCLE);

1. O que significa Projeto Professor Diretor de Turma?
2. Como você entende o processo de iniciação dessa política no estado do Ceará?
3. Como você entende o processo de execução dessa política dentro da escola em que você trabalha?
4. Como você descreve a relação dos atores envolvidos no contexto escolar, em especial de seus colegas professores, quando se refere ao Projeto Professor Diretor de Turma?
5. Qual o tempo razoável para que o Professor Diretor de Turma possa exercer suas funções adequadamente?
6. Quais as soluções que você achou para pôr em prática as ações propostas pelos manuais e documentos orientadores?
7. Relate resultados de experiências que vivenciou com relação a adaptações feitas por você na execução dessa política.

8. De acordo com o Manual de Orientações do Professor Diretor de Turma, uma das funções do Professor Diretor de Turma é “cooperar na elaboração de propostas de apoio pedagógico e definir estratégias de ensino-aprendizagem” (CEARÁ, 2014). Como você compreende a contribuição do Projeto Professor Diretor de Turma para o ensino?
9. O Projeto Professor Diretor de Turma adota uma “perspectiva da desmassificação e da humanização nas relações do processo de ensino-aprendizagem” (CEARÁ, 2014). Nas salas de aula, quais foram as mudanças, em relação ao ensino-aprendizagem na sua disciplina com a execução do Projeto Professor Diretor de Turma na escola?

APÊNDICE B - Termo De Consentimento Livre e Esclarecido



Governo do Estado do Rio Grande do Norte
Secretaria de Estado da Educação e da Cultura - SEEC
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN
Campus Central

Pós-graduação em Ensino – POSENSINO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Esclarecimentos

Este é um convite para você participar da pesquisa **“PROJETO PROFESSOR DIRETOR DE TURMA: recontextualizações de políticas na escola”**, coordenada pelo (a) **Prof. Dr. Jean Mac Cole Tavares Santos** e que segue as recomendações das resoluções 466/12 e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares. Sua participação é voluntária, o que significa que você poderá desistir a qualquer momento, retirando seu consentimento sem que isso lhe traga nenhum prejuízo ou penalidade.

Caso decida aceitar o convite, você será submetido ao seguinte procedimento: questionário de entrevista semiestruturada, cuja responsabilidade de aplicação é de Brena Kesia Costa Pereira, do mestrado em Ensino, curso do Campus Avançado “Programa de Pós-graduação em Ensino - POSENSINO”, da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte. As informações coletadas serão organizadas em banco de dados em programa estatístico e analisadas a partir de técnicas de estatística descritiva e inferencial.

Essa pesquisa tem como objetivo geral: “Analisar a recontextualização do PPDT no contexto escolar”. E como objetivos específicos: Historicizar a trajetória de recontextualização do PPDT; Explorar como o PDT atua na recontextualização da política em pauta; compreender como o contexto escolar favorece a recontextualização do PPDT na escola.

O benefício desta pesquisa é a possibilidade de contribuir para o debate em torno da recontextualizações de políticas com a visão dos docentes entrevistados.

Os riscos mínimos que o participante da pesquisa estará exposto são de opinar sobre conceitos contrários aos que os gestores responsáveis pela política defendem. Esses riscos serão minimizados mediante: Garantia do anonimato/privacidade do participante na pesquisa, onde não será preciso colocar o nome do mesmo; Para manter o sigilo e o respeito ao participante da pesquisa, apenas a discente Brena Kesia Costa Pereira aplicará o questionário e somente a discente Brena Kesia Costa Pereira e o pesquisador responsável poderão manusear e guardar os questionários; Sigilo das informações por ocasião da publicação dos resultados, visto que não será divulgado dado que identifique o participante; Garantia que o participante se sinta a vontade para responder aos questionários e Anuência das Instituições de ensino para a realização da pesquisa.

02/02

Os dados coletados serão, ao final da pesquisa, armazenados em CD-ROM e caixa arquivo, guardada por no mínimo cinco anos sob a responsabilidade do pesquisador responsável (orientador) no Departamento de Pós-Graduação em Ensino - POSENSINO, a fim de garantir a confidencialidade, a privacidade e a segurança das informações coletadas, e a divulgação dos resultados será feita de forma a não identificar os participantes e o responsável.

Você ficará com uma via original deste TCLE e toda a dúvida que você tiver a respeito desta pesquisa, poderá perguntar diretamente para o pesquisador Brena Kesia Costa Pereira do Estado do Rio Grande do Norte/RN, Campus Central, no endereço BR 110, KM 48 Rua: Prof. Antônio Campos, S/N, Costa e Silva, Bairro, CEP– Cidade– RN. Tel.(84) 3315-2173. Dúvidas a respeito da ética desta pesquisa poderão ser questionadas ao **Comitê de Ética em Pesquisa (CEP-UERN)** -Campus Universitário Central - Centro de Convivência. BR 110, KM 48 Rua: Prof. Antonio Campos, S/N, Costa e Silva.Tel: (84) 3312-7032. e-mail: cep@uern.br / CEP 59.610-090.

Se para o participante houver gasto de qualquer natureza, em virtude da sua participação nesse estudo, é garantido o direito a indenização (Res. 466/12 II.7) – cobertura material para reparar dano – e/ou ressarcimento (Res. 466/12 II.21) – compensação material, exclusivamente de despesas do participante e seus acompanhantes, quando necessário, tais como transporte e alimentação – sob a responsabilidade do (a)pesquisador(a) Brena Kesia Costa Pereira.

Não será efetuada nenhuma forma de gratificação por sua participação. Os dados coletados farão parte do nosso trabalho, podendo ser divulgados em eventos científicos e publicados em revistas nacionais ou internacionais. O pesquisador estará à disposição para qualquer esclarecimento durante todo o processo de desenvolvimento deste estudo. Após todas essas informações, agradeço antecipadamente sua atenção e colaboração.

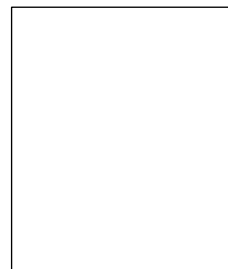
Consentimento Livre

Concordo em participar desta pesquisa “**O PROJETO PROFESSOR DIRETOR DE TURMA NO CONTEXTO ESCOLAR: contribuições para o ensino-aprendizagem**”. Declarando, para os devidos fins, que fui devidamente esclarecido quanto aos objetivos da pesquisa, aos procedimentos aos quais serei submetido (a) e dos possíveis riscos que possam advir de tal participação. Foram garantidos a mim esclarecimentos que venham a solicitar durante a pesquisa e o direito de desistir da participação em qualquer momento, sem que minha desistência implique em qualquer prejuízo a minha pessoa ou a minha família. Autorizo assim, a publicação dos dados da pesquisa, a qual me garante o anonimato e o sigilo dos dados referentes à minha identificação.

Mossoró, ____/____/____.

Assinatura do Pesquisador

Assinatura do Participante



03/03

Brena Kesia Costa Pereira (Aluno-pesquisador) - Aluna do Curso de Mestrado em Ensino, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, Campus Central, no endereço Av. Professor Antônio Campos, n. S/N , bairro Costa e Silva, CEP 59.610-090– Mossoró – RN. Tel.(84) 3315-2173. **Prof Dr. Jean Mac Cole Tavares Santos (Orientador da Pesquisa – Pesquisadora Responsável)** - Curso de Mestrado em Ensino, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, Campus Central, no endereço Av. Professor Antônio Campos, S/N, bairro Costa e Silva, CEP 59.610-090– Mossoró – RN. Tel.(84) 3315-2173.

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP-UERN) -Campus Universitário Central - Centro de Convivência. BR 110, KM 48 Rua: Prof. Antonio Campos, S/N, Costa e Silva.Tel: (84) 3312-7032.

e-mail: cep@uern.br / CEP 59.610-090.

APÊNDICE C – Parecer consubstanciado do CEP

UERN - UNIVERSIDADE DO
ESTADO DO RIO GRANDE DO
NORTE



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O PROJETO PROFESSOR DIRETOR DE TURMA NO CONTEXTO ESCOLAR: contribuições para o ensino-aprendizagem.

Pesquisador: Brenia Kesia Costa Pereira

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 98944718.4.0000.5294

Instituição Proponente: UERN

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.101.636

Apresentação do Projeto:

Este trabalho se dispõe a discutir de que formas o Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT) pode auxiliar os professores nas dimensões de contexto da sala de aula das escolas cearenses. Inicialmente, teceremos nossas considerações a respeito do ciclo contínuo de políticas de Ball, no qual encontramos aporte teórico em Mainardes (2006); nosso entendimento sobre currículo, que se baseou nos escritos de Lopes; Macedo (2011) e Silva (2017); Em nossas primeiras discussões abordamos, ainda, a performatividade; e sobre como a política descentrada atua nesses cenários. Nosso terceiro capítulo trata da trajetória e considerações sobre a política em questão deste trabalho: o Projeto Professor Diretor de Turma. No quarto capítulo trataremos do processo da coleta e prosseguiremos com a análise dos dados coletados por meio de questionários semiestruturados realizados com 9 professores de 3 escolas regulares de ensino médio da rede pública do estado do Ceará; contemplando as formas que eles executam o PPDT na escola e as contribuições do projeto para o ensino-aprendizagem dos alunos, a fim de analisar as possibilidades do PPDT a partir das dimensões de contexto sob a perspectiva dos professores participantes do projeto.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar as possibilidades do PPDT a partir das dimensões de contexto sob a perspectiva dos

Endereço: Avenida Professor Antônio Campos, s/nº, BR 110, km 48 - Campus Central - UERN
Bairro: Presidente Costa e Silva **CEP:** 59.610-000
UF: RN **Município:** MOSSORO
Telefone: (84)3312-7032 **E-mail:** cep@uern.br

UERN - UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE



Continuação do Parecer: 3.101.636

professores

participantes do projeto.

Objetivo Secundário:

- 1 - Historicizar a trajetória do PPDT;
- 2 - Explorar como o PDT atua na recontextualização do projeto;
- 3 - Ponderar a abordagem do PPDT no ensino-aprendizagem dos alunos;
- 4 - Refletir se o PPDT potencializa ou não o ensino-aprendizagem nas dimensões de contexto escolar a partir das visões do PDT.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos e benefícios foram apresentados. Sendo estes:

Riscos:

Esta pesquisa pode, eventualmente, causar constrangimento nos participantes quanto as questões abordadas na entrevista. No intuito de prevenir qualquer constrangimento a entrevista será feita individualmente em uma sala contando somente com a presença do entrevistado e do entrevistador. As falas serão gravadas e depois de transcritas apresentada aos depoentes para que se certifiquem do conteúdo escrito. Os nomes dos participantes serão substituídos por nomes fictícios para que não exista nenhuma identificação a fim de evitar qualquer constrangimento. O entrevistado tem o direito de deixar de responder qualquer questão indagada se não lhe parecer conveniente, assim como também, pode desistir do compromisso a qualquer momento se assim desejar.

Benefícios:

Em termos financeiros, não haverá benefícios como pagamento ou prêmios para os participantes desta pesquisa. No entanto, acreditamos que a pesquisa pode contribuir tanto aos participantes como à escola. Assim, será possível prever os seguintes avanços: co-construção do conhecimento, interação entre escola e academia, reorganização do contexto escolar.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O presente protocolo de pesquisa é relevante e exequível.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos de apresentação obrigatória encontram-se anexados.

Recomendações:

Recomendamos ajustar a enumeração das páginas do TCLE.

Endereço: Avenida Professor Antônio Campos, s/nº, BR 110, km 48 - Campus Central - UERN
Bairro: Presidente Costa e Silva **CEP:** 59.610-090
UF: RN **Município:** MOSSORO
Telefone: (84)3312-7032 **E-mail:** cep@uern.br

UERN - UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE



Continuação do Parecer: 3.101.636

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O presente protocolo de pesquisa não apresenta óbice ético. Estando assim APROVADO.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1209924.pdf	26/10/2018 18:25:32		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termo_de_consentimento_livre_e_esclarecido_tcle.pdf	26/10/2018 18:24:03	Brena Kesia Costa Pereira	Aceito
Outros	carta_de_anuencia_helenita.pdf	18/09/2018 22:45:54	Brena Kesia Costa Pereira	Aceito
Outros	carta_de_anuencia_JBL.pdf	18/09/2018 22:45:42	Brena Kesia Costa Pereira	Aceito
Outros	carta_de_anuencia_benicarvalho.pdf	18/09/2018 22:45:25	Brena Kesia Costa Pereira	Aceito
Orçamento	orcamento_pesquisa_brena.pdf	18/09/2018 22:41:00	Brena Kesia Costa Pereira	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_detalhado_de_pesquisa_CEP_Brena.docx	18/09/2018 22:37:24	Brena Kesia Costa Pereira	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA_brena.pdf	18/09/2018 22:20:51	Brena Kesia Costa Pereira	Aceito
Declaração de Pesquisadores	declaracao_inicio_de_pesquisa_brena.pdf	18/09/2018 22:17:54	Brena Kesia Costa Pereira	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto_brena.pdf	18/09/2018 22:12:01	Brena Kesia Costa Pereira	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Avenida Professor Antônio Campos, s/nº, BR 110, km 48 - Campus Central - UERN
Bairro: Presidente Costa e Silva **CEP:** 59.610-090
UF: RN **Município:** MOSSORO
Telefone: (84)3312-7032 **E-mail:** cep@uern.br

UERN - UNIVERSIDADE DO
ESTADO DO RIO GRANDE DO
NORTE



Continuação do Parecer: 3.101.636

MOSSORO, 23 de Dezembro de 2018

Assinado por:
Pablo de Castro Santos
(Coordenador(a))

Endereço: Avenida Professor Antônio Campos, s/nº, BR 110, km 48 - Campus Central - UERN
Bairro: Presidente Costa e Silva **CEP:** 59.610-090
UF: RN **Município:** MOSSORO
Telefone: (84)3312-7032 **E-mail:** cep@uern.br